

RESPONSABILITÀ PEDAGOGICA E RICERCA EDUCATIVA

**Intelligenza collaborativa, formazione dei talenti
e tecnologie dell'artificiale**

PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY AND EDUCATIONAL RESEARCH

**Collaborative intelligence, talent training
and artificial technology**

a cura di / editor
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

G. Alessandrini, A. Anzalone, E. Biraghi, M. Cagol, L. Capra, C. Cardinali, M. Catarci, F. Chello, F. Cocco, M. Costa, R. Craia, M. De Rossi, M. R. De Simone, V. Di Martino, M. Fedeli, A. Federici, S. Fontani, G. Gola, A. Gramigna, F. Guerra, V. Guerrini, A. La Marca, A. La Torre, M. Lipoma, M. Lorè, N. Lovecchio, A. Magnanini, U. Margiotta, M. Margottini, S. Marini, S. Mauri, D. Medina Morales, F. M. Melchiori, R. Melchiori, L. Menichetti, M. C. Michelini, R. Minello, D. Morselli, A. M. Murdaca, P. Oliva, F. Passalacqua, N. Patrizi, M. Pellegrini, G. Poletti, E. P. Richini, S. Salmeri, S. Scarpa, F. Sgrò, M. Smeriglio, P. Sposetti, G. Szpunar, G. Troiano, M. Valentini, E. Zappella, L. Zecca

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); 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 Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv); Jarkko 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*).

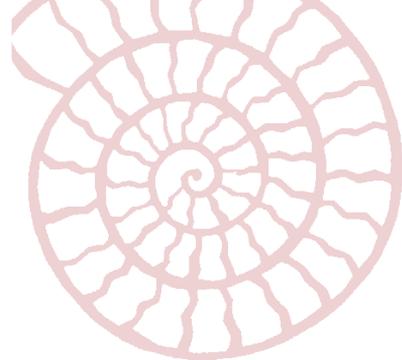
Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

Esperti invitati per il 2018

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



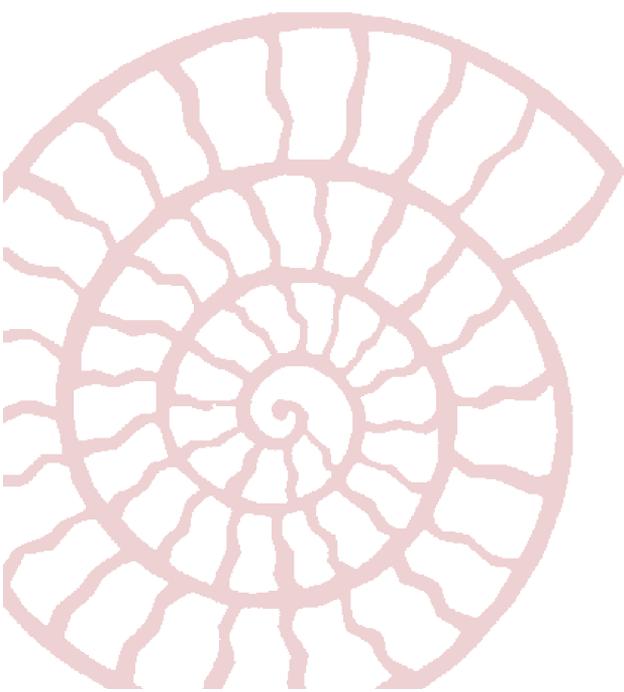
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Rose-Mary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

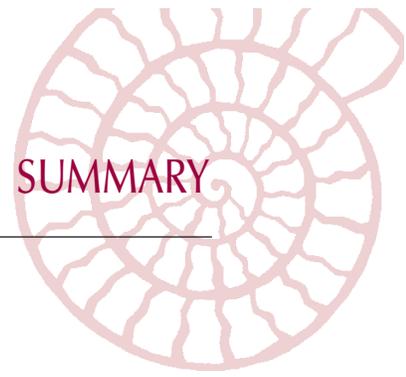


Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, Università degli Studi di Trento
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenopie
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

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





13 Editoriale / Editorial

by **Umberto Margiotta**

Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale / *Pedagogical Responsibility and Educational Research: collaborative intelligence, talent training and artificial technology*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

21 Giuditta Alessandrini

"Humanitas" ed educazione al lavoro come contrasto alla "tirannia dell'incompetenza" nella "seconda età" delle macchine / *"Humanitas" and vocational education as an opportunity to tackle the "leadership of incompetence" in the "second age" of machines*

35 Michele Cagol

Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa / *For a relational epistemology of educational research*

45 Luca Capra, Nicola Lovecchio

Quando la scienza guida la didattica e le scelte / *The scientific knowledges lead the didactic approach*

55 Marco Catarci

Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione / *Pedagogical Responsibility and Multicultural School. An intercultural perspective for education*

67 Massimiliano Costa

Agency lavorativa nella società delle macchine / *Work agency in the machine word*

81 Mariarosaria De Simone

La Mindfulness per la formazione professionale: perché coltivare la consapevolezza? / *Mindfulness for professional formation: why should we nurture awareness?*

89 Ario Federici, Flavio Cocco

I Giovani e l'Etica Sportiva: un Investimento dalla Scuola alla Società / *Young People and Sports Ethics: An Investment from School to Society*

101 Saverio Fontani

The autobiographical approach in the Special Education for the Cognitive Disabilities. From theoretical foundations to applicative opportunities / *L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale per le Disabilità Cognitive. Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative*

- 115 Anita Gramigna, Giorgio Poletti**
Luoghi formativi: dall'agorà alla cittadinanza digitale / *Training places: from agora to digital citizenship*
- 129 Michele Lorè**
La riflessione di Guardini sul valore formativo degli studi accademici: i *Tre scritti sull'università* / *Guardini's reflection on the educational value of academic studies: i Tre scritti sull'università*
- 139 Maria-Chiara Michelini**
Dimensioni dell'operare e del pensare oltre il digitale / *Dimensions of operating and thinking beyond digital*
- 149 Rita Minello**
Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto / *Weavers of water canvases. The encounter between talent, place, and context*
- 161 Pierluigi Richini**
Digitalizzazione e predizione: ripensare i modelli di decision making / *Digitalization and prediction: rethinking decision-making models*
- 169 Stefano Salmeri**
Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità / *Educational responsibility at school as a strategy for the recognition of alterity*
- 181 Stefano Scarpa**
Appunti per una pedagogia fenomenologica della 'bewusste Bewegung des Leibes' / *Notes for a phenomenological pedagogy of the 'bewusste Bewegung des Leibes'*
- 195 Francesco Sgrò, Angelo Anzalone, Angela Magnanini, Diego Medina Morales, Mario Lipoma**
Oltre la Dichiarazione di Helsinki: riflessioni ed indicazioni a carattere metodologico ed etico per la ricerca scientifica nel settore dell'educazione motoria e sportiva / *Beyond Declaration of Helsinki: methodological and ethical reflections and indications to support the scientific research in physical education and sport pedagogy*
- 209 Massimiliano Smeriglio, Nazarena Patrizi**
Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza / *Lifelong and professional learning: the potential of on-line education*
- 217 Manuela Valentini**
For a pedagogy of values / *Per una pedagogia valoriale*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRY AND EXPERIENCES

- 227 Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**
Scrivane o scrittrici? Il recupero della dispersione scolastica come elemento del trattamento rieducativo penitenziario per le donne della criminalità organizzata / *Scribes or writers? The recovery of school dropout as an element of prison re-educational treatment for women of organized crime*
- 243 Fabrizio Chello**
La tras-formazione dell'agire professionale dei professori universitari. Studio di caso / *The trans-formation of professional agency of university professors. A case study*

- 257 **Marina De Rossi**
Innovative teaching strategies: enhancing the soft-skilloriented approach through integrated onsite-online learning environments / *Strategie didattiche innovative: valorizzare l'approccio soft-skilloriented mediante ambienti d'apprendimento integrati onsite-online*
- 267 **Monica Fedeli**
Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent / *Improving Teaching and Learning in Higher Education. Organizational Change and the Role of Change Agent*
- 283 **Valentina Guerrini**
Generi alla pari a scuola (GAPS). Un progetto europeo per la certificazione delle buone pratiche nella scuola secondaria / *Gender equality at school. A European project to promote the certification of good practices in the secondary school*
- 291 **Alessandra La Marca, Valeria Di Martino**
Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università / *The Summarizing Test U: a tool for talent development at university*
- 309 **Massimo Margottini**
Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro / *Self-assessment and promotion of strategic skills for school and work*
- 323 **Sara Mauri, Elisabetta Biraghi, Antonio La Torre, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: un'idea finlandese in Italia / *The assessment of didactic: a finnish idea in Italy*
- 333 **Francesco Maria Melchiori, Roberto Melchiori**
Valutazione formativa progressiva con diagnosi di medio raggio. Studio pilota sul caso di ipovedenza / *Progressive formative assessment combined with middle-range diagnosis. A pilot study on hypovidence case*
- 351 **Laura Menichetti, Marta Pellegrini, Giancarlo Gola**
Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti / *Mind frames and misconceptions in teachers' training*
- 375 **Daniele Morselli**
Testing the Vygotskian Model of Double Stimulation in a Formative Intervention. The contribution of educational research / *Verifica del modello vygotskijano della doppia stimolazione negli interventi formativi. Il contributo della ricerca educativa*
- 391 **Anna Maria Murdaca, Patrizia Oliva, Roberta Martelli**
Deficit di abilità sociali, motivazione, cooperative learning: nuovi scenari per le prassi didattiche. Analisi e riflessioni su un progetto di ricerca / *Social skills deficit, motivation, cooperative learning: new scenarios for teaching practices. Analysis and reflections on a research project*
- 403 **Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti, Sara Marini**
Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane / *Educare al rispetto. National Guidelines in vocabulary of a sample of Italians schools' PTOF*
- 415 **Manuela Valentini, Federica Guerra, Giovanna Troiano, Ario Federici**
Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale / *Outdoor Education: Body, Learning, Nature*

- 429 **Emanuela Zappella**
Autodeterminazione e qualità della vita: 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*
- 449 **Franco Passalacqua, Luisa Zecca**
Valutare laboratori di robotica educativa: studio di un approccio partecipativo / *Evaluating educational robotics laboratories: a study of a participatory approach*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale

Pedagogical Responsibility and Educational Research: collaborative intelligence, talent training and artificial technology

Umberto Margiotta

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

1. Anticipare il futuro. Compito della ricerca, la sua ragion d'essere, è di anticipare il futuro. Ogni scienza si confronta – nella sua storia e nella sua euristica – con questa sfida. E la ricerca pedagogica, nella misura in cui la pedagogia riesce a coltivarci come scienza, non ne è esente. Ora 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**; (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017) 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**. (Raffaghelli, 2017; Baack, 2015; Davies, 2010).

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 (Bauman, 2015; 2017). 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.

2. Il Principio Responsabilità. Jonas (2005) ha fatto valere il "*Principio Responsabilità*" in una prospettiva rovesciata rispetto al "*Principio Speranza*" di Ernest Bloch. La Responsabilità è, per lui, il richiamo a salvaguardare nel presente la continuità di vita per le generazioni future. Dal canto suo, Hannah Arendt (1984; 2004) marca il rapporto tra *Responsabilità* e *Giudizio*, insistendo sulla necessità di difendere e tutelare e far crescere l'autonomia delle scelte personali a fronte di imposizioni totalitarie. Occorre resistere, a suo giudizio, alla dissoluzione del rapporto tra sfera sociale, politica e personale, perché in questa dissoluzione si radica e si diffonde la "banalità del male" come obbedienza al mercato quotidiano delle opinioni e delle procedure.

Siamo forse arrivati al punto che è ai nostri ragazzi che dobbiamo chiedere di cambiare e migliorare il mondo? Pensiamo forse che le nostre battaglie politiche debbano essere condotte nei cortili delle scuole? ...un'ultima parola su politica ed educazione. L'idea che si possa cambiare il mondo educando i bambini nello spirito del futuro è stata sempre uno dei tratti distintivi delle utopie politiche. Ma il problema di fondo non è mai cambiato: il tutto potrebbe aver successo solo se i bambini venissero realmente separati dai genitori e allevati in istituzioni pubbliche oppure venissero talmente indottrinati a scuola da ribellarsi infine ai loro stessi genitori. Ed è questo che in effetti accade nelle tirannie. Se, viceversa, le autorità pubbliche non sono propense ad aderire fino in fondo ai propri sogni, i loro esperimenti educativi nel migliore dei casi non daranno risultati e nel peggiore irriteranno e inimicheranno genitori e figli, che si sentiranno privati di alcuni dei loro diritti imprescindibili.

Dunque anticipare il futuro, per la pedagogia, significa intercettare ed occupare lo scarto generazionale? Siamo arrivati al punto che l'utopia ci si rappresenta come il cambiamento? O piuttosto, l'utopia è proprio quella educazione generativa, che invece risulta bloccata quando inciampa nella sovrapposizione di generazioni che confliggono tra loro, proprio quando si "passano" il tempo; senza accorgersi che il tempo non passa, quando non c'è futuro se non in una attesa liquefatta. Abbiamo liquidato il tempo? Insomma come sconfiggere il senso diffuso che, di tempo, non ne abbiamo? Se il tempo si è inceppato, allora lo sviluppo è senza progresso. E la macchina sociale diventa un'innovazione continua e senza avvenire. In questo frangente la scuola resta un luogo di passaggio, dalla casa alla città, dalla famiglia alla società, e ancora indietro dalla società al lavoro, dal lavoro alla famiglia, dalla famiglia alla casa. Questo passaggio, in realtà, è un viaggio che richiama le generazioni, le differenze, il tempo. Ed è nel corso di questo viaggio che ci formiamo, cioè metabolizziamo e produciamo forme che a loro volta generano altre forme: di pensiero, di condotta, di vita, di relazione, di sentimenti. Ma i sentimenti sono fatti di tempo. Ed il tempo discrimina.

Allora ha ragione Hannah Arendt quando commentando l'immagine della ragazza "nera" stretta tra la folla del bullismo "bianco" sostiene: "*Il problema, dunque, non è come eliminare la discriminazione, ma come tenerla dentro i confini della sfera sociale, in cui è legittima, e come evitare che trapassi nella sfera poli-*

tica e in quella personale, in cui invece è distruttiva” (2004, p. 61. La crisi della responsabilità, cioè, è nella separazione tra sociale e personale. E la crisi della pedagogia comincia quando il suo discorso non riesce più a tenere insieme sociale e personale tale che il sociale sia politico quanto il personale.

Come accompagnare quel viaggio di andata e ritorno, ciclico, ricorsivo, continuo che consente a ciascuno di passare dal personale al sociale? Questo domanda la responsabilità pedagogica. Quali i passaggi da marcare? Come passarvi il proprio tempo? Come stare insieme? Come imparare a crescere insieme?

A ben vedere è lo stesso di ciò che si chiede alla libertà. Perché nessuno è libero da solo. La libertà è fatta di legami. La responsabilità è il sentimento stesso della libertà. La legalità è fatta di legami. La libertà è fatta di legami, nessuno è libero da solo, né da solo ci si libera. E però questo un momento sociale in cui la libertà è quella degli altri, mai solo la propria.

È libero chi è ascoltato. Chi non trova ascolto non è libero. Dare ascolto è come passare il proprio tempo all'altro, dargli tempo perché nel suo racconto possa sapere quel che di sé non conosceva e perciò non sapeva di sapere. La nostra responsabilità è questo legame.

Nessuno può dirsi libero da solo. Il grado della propria libertà si misura dalla qualità dei propri legami. Ed ogni legame è un racconto di sé nell'altro e dell'altro in sé. Libertà di non riconoscere soltanto ciò che c'è o che c'è stato ma di consegnare ai posteri, o ai contemporanei con cui si discute, ciò che sarebbe bene ci fosse adesso e ciò che sarebbe stato bene ci fosse. Libertà, inoltre, di non essere costretti alla verità da qualsiasi forza, sia essa perfino quella stringente della logica, ma di adottare come un dono, per scelta etica, la verità che l'evidenza e il ragionamento ci rivelano nella sua coerenza. Libertà infine, per dare sostanza alle precedenti, di non temere di avventurarsi in percorsi inediti, laterali, per quanto discussi o discutibili essi possano risultare. (Constant, 2005). Del resto il processo formativo è caratterizzato proprio da questo morte plurale, uno dei quali può essere sintetizzato dai complessi fenomeni legati alle azioni del pensare, della comunicazione linguistica e dell'agire; e si afferma attraverso la connessione organica tra il momento percettivo-noetico e il momento pratico-esperienziale. Il primo è legato al rapporto mente-corpo, che ha prodotto una vastissima letteratura epistemologica di carattere psicoanalitico e psichiatrico ovvero al fondamentale sviluppo delle neuroscienze. L'intenzionalità è, in questo senso, una categoria pedagogica centrale che consente al processo formativo di prendere forma in una direzione anziché in un'altra.

3. Le responsabilità della ricerca educativa. Ma proprio a partire da ciò, forte della riconquistata identità epistemologica ed autonomia scientifica, la ricerca educativa può tornare, e a fronte alta, ad **interrogare le politiche sulle responsabilità pedagogiche che risultano implicate dalle loro scelte e decisioni**; sulle contraddizioni che accompagnano il vecchio nel travasarsi in otri 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.

L'oggetto specifico della ricerca educativa, quello che la caratterizza, il suo valore aggiunto rispetto ad altre prospettive di ricerca, è costituito dallo studio dei processi formativi che si sviluppano nelle transazioni tra soggetto e ambiente e attraverso cui si producono conoscenze, esperienze ed orientamenti sempre nuovi. Il nostro oggetto va oltre il solo studio dell'esperienza e delle pratiche. Es-

so mira a comprendere e generare i molteplici dispositivi formativi attraverso cui possiamo strutturare intenzionalmente le azioni educative che determinano il valore ed il significato dell'esperienza stessa. La ricerca educativa si nutre dello studio dei processi di "intelligent experimental problem solving" cui però essa accompagna la deliberata intenzione di generare conoscenza e comprensione dei processi educativi.

Tuttavia, il punto debole della ricerca educativa – in un approccio transazionale – è costituito dalla difficoltà di produrre regole valide una volta per tutte. La ricerca educativa può solo mostrare cosa è stato possibile fare in determinate situazioni. Essa è il prodotto di un processo di *inquiry* educativo che, se non arriva a dettare norme universali, può però rivelare le connessioni tra determinate azioni e le loro conseguenze. Questo suo confine costituisce anche il suo punto di forza, poiché è grazie a questa sua caratteristica che la ricerca educativa si trova costantemente chiamata a rendere più intelligente il quotidiano impegno di problem solving tipico della politica. In questo senso, la ricerca educativa può aiutare le politiche educative in senso lato a divenire più intelligenti.

Ma se la ricerca educativa non vuole limitarsi ad ispirare le idee che nutrono la politica, se vuole anche interferire con i processi concreti del policy making (e non solo con i policy makers), l'approccio metodologico non può che essere caratterizzato dalla preoccupazione del *Poiein* (Margiotta, Minello, 2011), e cioè dall'analisi delle trasformazioni che istruzione, educazione e formazione co-generano. E la ricerca educativa si fa così ricerca pedagogica. Essa, infatti, è chiamata a generare conoscenze sui modi in cui è possibile, conveniente, opportuno agire sulle transazioni tra individui e contesti, e sui processi di cambiamento che si generano all'interno di queste dinamiche. I percorsi trasformativi che essa è chiamata a delineare, gestire e valutare certamente la spingono a prestare una particolare attenzione verso i metodi sperimentali della scienza moderna, la costringono a crescere nella capacità di distinguere consapevolmente i fatti dalle idee. Ma allora, 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, controllare la propria attività cognitiva, ovvero il proprio potenziale intellettuale in sviluppo e in espansione creativa in un modo diverso da come usualmente 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, o piuttosto 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? (Margiotta, 2018).

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?

L'interazione tra natura, cultura e politica sposta l'attenzione sull'azione, sulle relazioni tra gli attori in gioco e sulle loro responsabilità. Come ricollocare la ricerca tra l'esigenza di oggettività e la sua capacità di interagire con e nelle pratiche? Come ripensare l'impatto della ricerca sulle pratiche scolastiche/sociali e sulle scelte dei decisori di sistema?

La ricerca educativa si confronta con altre discipline, e trova nelle traiettorie non lineari una linfa vitale. Come interagire mantenendo una propria peculiarità nelle finalità e nelle interpretazioni?

Oggi la ricerca educativa si apre sempre più ad orizzonti prospettici e socialmente strategici, il che le impone di confrontarsi con differenti prospettive disciplinari e contemporaneamente tenere ben saldo il proprio rigore metodologico. Ma con quali asset di metodo? Un ricerca efficace è anche capace di ripensare se stessa in azione, lavorando contemporaneamente sulle finalità e sul metodo. Come avviare prospettive che prevedono una molteplicità e una contaminazione tra metodi differenti e nello stesso tempo siano capaci di garantirne il rigore? Come allineare la scelta del metodo al contesto senza privilegiare nessun metodo a priori, ma anzi favorendo per la stessa ricerca metodi misti e pluri-prospettici?

Uno degli elementi che differenziano le teorie attuali dell'azione dall'approccio aristotelico è la ricorsività tra fini e mezzi e la loro relazione non determinista. Tale ricorsività in ambito educativo implica un riflessione profonda che impatta con frontiere disciplinari che forse oggi non hanno più motivo di essere. Come analizzare la dialettica tra fini e mezzi, e in particolare l'interrogazione profonda sui fini, che illuminano le pratiche, ma anche si trasformano prendendo forma in esse, e sui mezzi generativi, e sui prodotti e sui produttori delle pratiche, che si adattano nel loro dialogo con i fini? Come lavorare sinergicamente tra prospettive presenti in ambito educativo superando gerarchie e valorizzando la rispettiva generatività?

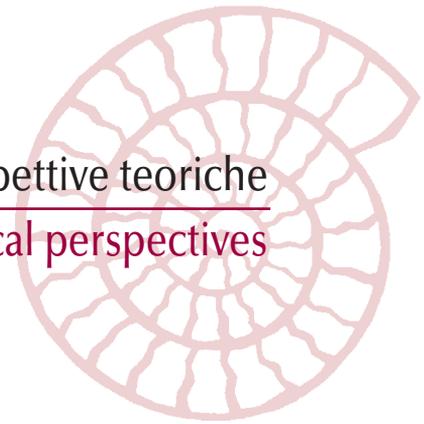
Questi interrogativi rappresentano solo alcune tracce delle possibili linee di ricerca che i pedagogisti hanno inteso porre a cuore dei loro contributi in questo ricco, primo numero di *Formazione & Insegnamento* e nel suo Supplemento. Salutiamo con soddisfazione e con ammirazione il loro contributo, quale testimonianza di una comunità scientifica vitale, orientata ad anticipare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1984). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2004). *Responsabilità e giustizia*. Torino: Einaudi.
- Baack, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data & Society*, 2(2), 205395171559463. <http://doi.org/10.1177/2053951715594634>
- Bauman, Z. (2015). *Vite di scarto*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Bari: Laterza.
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. NewYork/London: W.W. Norton & Company.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Brussels. <http://doi.org/10.2760/38842>.
- Constant, B. (2005). *La libertà degli Antichi paragonata a quella dei Moderni*. Torino: Einaudi.
- Davies, T. (2010). Open data, democracy and public sector. *Interface*, 1–47. Retrieved from

- <http://practicalparticipation.co.uk/odi/report/wp-content/uploads/2010/08/How-is-open-government-data-being-used-in-practice.pdf>.
- European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxemburg. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
- Jonas, H. (2005). *Il Principio Responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Ogni bambino è un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U., Minello, R. (2011). *Poein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments Framework for the OECD survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- Raffaghelli, J. E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa. *Formazione&Insegnamento - European Journal of Research on Education and Teaching*, 25(3), 279–304. http://doi.org/107346/-fei-XV-03-17_21.
- Vahey, P., Rafanan, K., Patton, C., Swan, K., van 't Hooft, M., Kratoski, A., & Stanford, T. (2012). A cross-disciplinary approach to teaching data literacy and proportionality. *Educational Studies in Mathematics*, 81(2), 179–205. <http://doi.org/10.1007/s10649-012-9392-z>.
- Wilkerson, M. H., & Laina, V. (2017). Youth Reasoning With Interactive Data Visualizations. In *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children - IDC '17* (pp. 411–416). New York, New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/3078072.3084302>.

Prospettive teoriche
Theoretical perspectives





“Humanitas” ed educazione al lavoro
come contrasto alla “tirannia dell’incompetenza”
nella “seconda età” delle macchine
“Humanitas” and vocational education
as an opportunity to tackle the “leadership
of incompetence” in the “second age” of machines

Giuditta Alessandrini

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

ABSTRACT

This paper focalize some conceptual pathways to broaden a critical discussion about acceptable ways to “salvage”, within social contexts, a central focus on human values, as well as to hinder the legitimacy of incompetence and of a “regressive” modernisation. These argumentations are interwoven with a brief resume of the Author’s 40 years long study activity.

Il contributo delinea una discussione critica intorno alle modalità possibili per “recuperare” nei contesti sociali e di lavoro la centralità dei valori dell’humanitas e contrastare l’avanzare della legittimazione dell’incompetenza e di una modernizzazione “regressiva”. Queste argomentazioni sono intrecciate con una overview delle fasi di sviluppo dell’attività di studio quarantennale dell’Autrice.

KEYWORDS

Humanitas, Competence, Work Place Pedagogy.
Humanitas, Competenza, Pedagogia del Lavoro.

1. “Pronti a salpare”: un’introduzione

La metafora per iniziare questa riflessione che ho scelto è quella di Edoardo Bennato: “*Pronti a salpare*”, il titolo del suo nuovo album. «Salpare per un nuovo inizio, salpare per farsi testimoni di consapevolezze [...] e se i tempi sono cambiati [...] pronti a salpare anche noi privilegiati del mondo occidentale» queste alcune parole del testo del brano. L’idea del brano – almeno così come la interpreto – è il monito a considerare noi tutti, protagonisti delle aporie del mondo occidentale, in una fase di “nuovo inizio”. Questo non riguarda le popolazioni che sbarcano sulle nostre coste ma noi stessi dovremmo portarci sulle spalle un *dover essere*, verso la costruzione di nuovi valori, nuove dimensioni dell’*esistere* e del *condividere* il futuro.

La mia “tesi” in questo saggio – che è una rielaborazione della mia lezione magistrale tenuta il 15 settembre 2018 a conclusione della Summer School Siref – è che oggi occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova “*humanitas*” (nel senso “stoico” del termine) per contrastare le nuove forme della “modernizzazione regressiva”. Per questi motivi ho utilizzato alcune parti del testo del brano di Edoardo Bennato come titolo dei diversi paragrafi. Nel paragrafo secondo, poi, ho intrecciato la discussione di alcuni temi con uno sguardo all’indietro sul mio percorso di ricerca – non soltanto mio in realtà ma in parte condiviso dalla generazione di studiosi a me contemporanea – tentando di riannodare i temi. Il disegno di una nuova “*humanitas*” si può abbozzare anche attraverso le prospettive che emergono dalla seconda età delle macchine (l’espressione è di MacAfee). Questa è l’età nella quale sarà possibile sviluppare, secondo gli autori appena citati, attraverso l’emergere di tre dimensioni (le macchine che imparano, le piattaforme digitali e l’intelligenza collettiva), un nuovo rapporto tra macchine e umani (Schwab, 2016). È fondamentale però la consapevolezza che non basti una visione performativa degli obiettivi dell’educazione ma che dobbiamo optare per una visione “espansiva” delle competenze verso l’idea di capacitazione e soprattutto di sviluppo umano come “*approccio integrale*” (Alessandrini 2017).

2. Lo scenario: “via dai luoghi comuni verso (...) luoghi eccezionali”

È indubbio che lo scenario che ci circonda tutti palesa chiaramente la “messa in crisi” di una visione di stampo illuministico. Tzvedan Todorov (2016), in un recente pamphlet che mette a nudo lo spirito dell’illuminismo nelle sue ambivalenti dimensioni afferma a proposito della centralità di questo movimento per comprendere la contemporaneità:

«la ragione di questa attualità è duplice: siamo tutti figli dell’illuminismo anche quando lo attacchiamo, allo stesso tempo i mali combattuti da questo spirito si sono rilevati più resistenti di quanto non immaginassero gli uomini del XVIII secolo; da allora questi mali sono addirittura aumentati. Gli avversari tradizionali dell’illuminismo- oscurantismo, autorità arbitraria, fanatismo, sono come le teste dell’idra che rispunta non appena vengono tagliate, perché attingono la loro forza dalle caratteristiche degli uomini e delle loro società, altrettanto impossibili da sradicare, come il desiderio di autonomia e di dialogo» (Todorov, p. 119).

L’illuminismo può identificarsi con l’umanesimo e quindi è un movimento sostanzialmente “antropocentrico”. A prescindere dalle credenze nell’aldilà, l’uomo

deve aspirare alla felicità amando gli altri e dedicandosi al benessere dell'umanità. Con l'illuminismo, la ricerca della felicità prende il posto della ricerca della salvezza. Ogni essere umano possiede diritti inalienabili che devono essere salvaguardati dalla comunità civile. Uno dei valori cardine dell'illuminismo è la salvaguardia dell'universalità umana.

«La grande regressione che oggi si dispiega sotto i nostri occhi» – è stato detto con molta lungimiranza – «sembra essere il risultato di un'interazione tra i rischi della globalizzazione e quelli del neoliberismo» (Reale 2004). Questa grande regressione – di cui si inizia a sentire il peso (si veda ad esempio il diffondersi di populismi e sovranismi) –, mette a repentaglio i valori che contraddistinguono il cuore dell'*humanitas*, e quindi dell'illuminismo.

“*Humanitas*” – valore che la civiltà occidentale ha ereditato dalla cultura greca e soprattutto dallo stoicismo – sta a significare rispetto dell'umano in ogni uomo ma anche valore centrale della cultura come dimensione etica. Illuminismo vuol dire primato dell'universalità dei diritti umani. Per semplificare, si può dire che la *modernizzazione regressiva* dei nostri giorni rischia di minare a fondo le architetture del pensiero occidentale costruite da Socrate fino a Diderot e Rousseau.

Alcuni studi pedagogici hanno avviato la discussione critica sugli *effetti della globalizzazione* (Baldacci 2017). La “regressione” che stiamo vivendo sta determinando l'inversione di *valori* ormai considerati *conquista* della modernità: il rispetto del *diverso*, lo sguardo cosmopolita al mondo, la fiducia nella democrazia e, soprattutto, la visione del *dialogo come cemento della società civile*. Umberto Eco con la nota lungimiranza, aveva profetizzato la società prossima ventura come la società del gambero, ovvero del ritorno *indietro*.

Ebbene quale responsabilità ha il pedagogista *come intellettuale* rispetto a quella che potremmo definire “modernizzazione regressiva”? Non è possibile – credo – “lavarsi le mani” rispetto a questi temi o ipotizzare che l'educazione di per sé – attraverso migliori livelli di *governance* o di presidio dei *dati di achievement* – possa risolvere le ineguaglianze, peraltro crescenti. Il pedagogista come intellettuale in primis deve affrontare il *tema del senso dell'educazione* sia per i giovani o gli adulti nell'epoca della grande regressione. Zigmunt Bauman (2017) ci ha parlato del rischio dell'insorgere di un *sentimento del “loro”* come del “non noi” e lo ha designato come l'ultimo passo dell'integrazione umana verso quelle dinamiche di “retrotopia” che ha descritto nel suo ultimo libro pubblicato postumo.

Va detto con forza che non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come “costruzione del capitale umano in un'ottica competitiva”, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di *achievement* nei test PISA (senza nulla togliere alla valenza scientifica di questi argomenti). Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una *società tutta da costruire* per il benessere e la felicità di tutti. Anche il tema del lavoro e della formazione *al lavoro long life learning* va riletto in quest'ottica come dimensione cardine dell'impegno educativo, e non solo nell'ottica del sostegno dell'occupabilità (Bruni, 2014; Mazzei, 2018; Moretti, 2014; Neufeind et al., 2018; Vergeat, 2018). La crisi economica ha “impattato” sulla mobilità occupazionale creando un *pattern* che non si può definire se non decisamente negativo: la *polarizzazione*¹. A fronte della crescente “stagiazione”

1 Sul tema della “polarizzazione” si veda anche il volume miscelaneo *10 idee per convivere con il lavoro che cambia* (2018) citato in bibliografia, ed in particolare il saggio di J. Stiglitz e di S. Scarpetta.

della società, si determinano sempre più *scarse opportunità per una ricollocazione* di chi ha perso il lavoro. Da una parte abbiamo una correlazione *tra bassi livelli occupazionali e difficile upgrading* verso il miglioramento della situazione lavorativa, e dall'altro una più determinante incidenza dello stato occupazionale delle persone sui *flussi individuali relativi alle dimensioni motivazionali ed al loro potenziale realizzativo* (Bertagna 2011; Donati 1999; Rullani 2007).

Nella grande "sacca dell'inattività" si nasconde un pezzo rilevante della disoccupazione: *persone fuori dal mercato* che il criterio di classificazione tradizionale non "cattura". La BCE (2017) considera la "sottoccupazione" *insieme* alla disoccupazione per misurare l'offerta di lavoro disponibile. Il tasso di disoccupazione (che considera anche la *sottoccupazione*) si attesta in Italia più o meno intorno al 25%. «Le macchine stanno colonizzando la piccola borghesia [...], la robotica digitale sta scalzando il concetto di forza lavoro dei colletti bianchi» avverte R. Sennet in un recente scritto. È indubbio che le prospettive di lavoro per i giovani saranno correlate nel futuro non solo ai contesti tradizionali ma anche agli scenari dell'economia circolare, della *sharing economy* e delle piattaforme, temi che saranno approfonditi in un recente volume da me curato². Nondimeno l'aver completato l'educazione terziaria per una popolazione è importante come "*scudo*" contro la *perdita del lavoro durante la crisi*. L'educazione "ha un valore di protezione", dunque, rispetto alla mobilità *in basso*.

Un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire "l'inverno del nostro scontento", *shakespiariana* immagine del Riccardo III, ovvero la *situazione recessiva* che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un "risentimento" o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da Tom Nichols (2018) la fine dell'era della competenza, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le *fack news*, o le battaglie contro i vaccini), e dove il conoscere si limita all'acquisizione dell'informazione e non al "comprendere", al dialogare, al riflettere.

- 2 Si veda in particolare il volume – a cura di G. Alessandrini – *Lavorare nelle "risorse umane". Competenze e formazione 4.0* (Armando, Roma 2019). Il testo raccoglie saggi di esperti e responsabili di risorse umane nei contesti di impresa, che hanno contribuito alle attività formative del Master HR SPECIALIST (Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione), e un saggio introduttivo di G. Alessandrini che delinea i trend del settore HR nel contesto della *digital transformation*. Temi come l'engagement e l'e-recruitment, la motivazione, i nuovi fabbisogni di formazione, le competenze digitali nei "nuovi" contesti del lavoro costituiscono l'intelaiatura dell'opera. Il volume costituisce una fonte di consultazione "essenziale" ed un'*utile* guida per chiunque operi nel campo delle risorse umane, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Il volume è ricco di dati recenti e di strumenti metodologici rispetto a tutte le tematiche dell'*occupabilità* e della *tutorship* per la ricerca di lavoro.

3. “Mare bianco dei crociati, mare nero dei pirati”: un percorso di ricerca tra razionalità ed ambivalenza dell’idea di progresso

Inizio questo paragrafo utilizzando un’espressione a me molto cara di Herbert Simon (1996), il filosofo economista della razionalità limitata (...)³, i “modelli” della mia vita.

Torno indietro con un flashback e propongo all’attenzione del lettore alcune *parole chiave* che hanno generato voglia di riflettere, dialogare e studiare in me in un percorso non lineare ma quasi a spirale ovvero ricorsivo. Si tratta di *quattro modelli* e di un segmento di questioni aperte. In questo contesto intendo la parola “modello” ad indicare un’area concettuale, una sorta di postulato giustificato da motivazioni emergenti da teorie e fatti.

3.1. Il bisogno di presidio della capacità e libertà d’agire, autodeterminazione, lotta contro l’autoritarismo

Gli anni settanta furono caratterizzati da un vivace dibattito culturale – oggi decisamente difficile da immaginare – sul tema delle caratteristiche denotative dell’idea di libertà nei suoi diversi aspetti e delle istanze che viceversa erano individuate come elemento di contrasto a tale principio. Accettai con grande interesse e inquietudine di scrivere il mio primo libro nel ’79 su un tema che avrebbe dovuto far tremare i polsi: il rapporto autorità-libertà e le sfide neoromantiche *rogersiane* per un’educazione ad essere che rifiutasse i perbenismi educativi dell’epoca. La passione per questi temi si coniugava con un’attrazione “fatale” per la Scuola di Francoforte, soprattutto verso il pensiero di Horkheimer e i suoi studi sulla famiglia, ed inoltre su Eric Fromm e il “mitico” costruito dinamico di una libertà “di” e libertà “da”. La sfida mi portò ad accettare di scrivere anche alcune voci – cosa ben ardua – sul tema dell’autorità-libertà e sull’autoritarismo-antiautoritarismo nell’Enciclopedia Pedagogica dell’Editrice La scuola di Brescia⁴.

3.2. Fiducia nel “Progresso” e nell’emersione della razionalità”

Il tema di sapore *proto-illuminista* del progresso come fenomeno incrementale ed incondizionato mi ha “afferrato” quando si trattava di studiare e divulgare l’idea di un’“Europa della conoscenza” disegnata dal Trattato di Lisbona (2000), idea chiave sulla quale ho sviluppato attività di ricerca e pubblicazioni. La filosofia di Lisbona in quegli anni era fortemente ancorata ad un’idea elementare e razionale

- 3 Il giudizio di “cara” perché l’attaccamento ai modelli è tipico di persone che privilegiano un approccio di intelligenza astratta ai problemi.
- 4 L’Enciclopedia Pedagogica, diretta da Mauro Laeng, è composta da sei volumi e si articola in 500 voci onomastiche e concettuali che abbracciano le scienze dell’educazione dall’antichità ai giorni nostri, oltre 6.500 pagine con più di 1.000 illustrazioni, 20.000 riferimenti bibliografici, indici tematici e tavole riassuntive e rimandi. Pubblicata a partire dal 1986, l’Enciclopedia Pedagogica, per la sua considerevole ampiezza, per il livello dei suoi collaboratori, per la struttura delle voci, per la ricchezza di argomenti, si allinea alle opere di maggior rilievo della cultura italiana contemporanea. Vedasi, in particolare, le voci da me curate, *autorità, anti-autoritarismo, Carl Rogers*, raccolte nei volumi dell’Enciclopedia.

di progresso. Ma l'idea della *linearità del progresso* come avanzamento *meccanico* verso la perfezione, secondo Todorov, non è un'idea illuministica. L'idea di una *filosofia della storia* come compimento di un disegno appartiene alla tradizione cristiana e non a quella illuministica. Jean Jacques Rousseau sosteneva che la dimensione distintiva dell'umano non era l'avanzamento verso il progresso ma la sola *perfettibilità*, ovvero «la capacità di rendersi migliori e migliorare il mondo, ma i cui effetti non sono garantiti né irreversibili» (Todorov 2016, p. 18). Anche l'idea della *learning organisation*, organizzazione che apprende stimolando processi di condivisione e crescita spontanei nei contesti organizzativi – applicata alle imprese ed alla scuola –, fu vista come panacea per il benessere e lo sviluppo ed era “figlia” dell'idea romantica e liberista che vede la possibilità di cambiamento positivo dell'individuo nella sua “*humanitas*”. Così anche l'idea di una tecnologia *amica dell'uomo* come Mauro Laeng (1980, 1987) e Turner K. Richmond (1973) già profilavano a fine anni ottanta rientrava nella visione del mondo ancorata all'idea di un progresso crescente e rigoglioso in grado di migliorare de facto le sorti dell'umanità offrendo possibilità di migliore produttività del lavoro e scomparsa delle disuguaglianze.

3.3. Verso l'enfasi sulle Capabilities

Studiando il modello *behaviorista* delle competenze ho compreso i limiti e l'esigenza di espandere il concetto verso la capability anche grazie all'incontro con il pensiero di Martha Nussbaum (2002; 2010; 2012) e alle sollecitazioni nate dagli incontri di studio con Umberto Margiotta e gli amici di Cà Foscari. Il diritto alle competenze come condizione di equità e giustizia sociale rientra nell'alveo dell'idea *milliana* (Stuart Mill) di progresso e di affrancamento delle masse. La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performance* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini, 2004, 2013; Boam, Sparrow, 1996; Le Boterf, 2001; Malavasi, 2007; Margottini, 2017; Pellerey, 2004, 2014). Si tratta, in altri termini, della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, cioè “saperi in azione” (Alessandrini, 2016; Mezirow, 2003; Schön, 1991; Striano, 2001; Wenger, 2006). Questa capacità non si dà una volta per tutte ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e “ricontestualizzazione”. Questo è il cuore del *pensare* a partire dall'esperienza. Alcuni studi (cfr. il progetto PIAAC⁵, ad esempio) evidenziano le ricadute positive sui lavoratori dei percorsi

- 5 Il Programma PIAAC (2008), destinato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta (16-65 anni), adotta pienamente la prospettiva del *lifelong learning* e *life-wide learning*, mettendo al centro del proprio studio competenze ritenute fondamentali (*foundations skills*) per la crescita e lo sviluppo economico e le competenze agite sul lavoro ampliando la valutazione anche a nuove competenze degli adulti. L'attuazione e il coordinamento della partecipazione italiana a PIAAC sono responsabilità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'ANPAL ha l'incarico di progettare e realizzare il Programma per quanto concerne il territorio nazionale italiano. Il Programma PIAAC si basa sulla valutazione diretta delle competenze: questo sia per ragioni teoriche, sia per considerazioni pratiche, che si rifanno ai presupposti di base della metodologia della ricerca e, dunque, che hanno un impatto sull'attendibilità e validità delle misure. La survey intende valutare due ampie categorie di competenze degli adulti: da un lato,

formativi svolti sui luoghi di lavoro (*workplace training*). Per capire il ruolo delle capacitazioni (*capability*) bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi: il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale; ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica. Per dirla con Sen (2000), il “welfare delle capacitazioni” consente al soggetto di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*. Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si “espande” in un arco temporale che si sovrappone all’intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell’idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell’inizio del decennio appena trascorso deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare. Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio “politico”; dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un’ottica di *life long guidance* (Alessandrini, 1998, 2014).

3.4. Alterità/comunità come contesto educativo

Questo tema ha caratterizzato alcuni anni di lavoro a livello internazionale con Etienne Wenger (Alessandrini e Buccolo 2010; Alessandrini e Pignalberi 2011, 2012)⁶. Esperienze di studio ma anche laboratoriali in tanti diversi contesti mi hanno fatto comprendere il valore aggiunto della comunità di pratica nei processi di costruzione della conoscenza. Partendo anche da consapevolezze emergenti dagli studi su J. Dewey (1938) prima e G. Bateson (1977) e i costruttivisti poi ho colto la fertilità dell’idea di contesto situato come ambiente di “crescita” della conoscenza. Questi temi sono fondamentali anche in merito al dibattito sulla formazione degli insegnanti, sul professionismo degli educatori, sulla dimensione didattica degli approcci metodologici all’azione formativa, temi ai quali mi sono dedicata negli anni duemila (Alessandrini 2007).

3.5. Le questioni aperte

I miei dubbi possono mettere a repentaglio la credibilità dei valori professati nel ventennio trascorso? Ogni buona ricerca finisce con aprire nuovi dubbi e questioni per i ricercatori che verranno. Ma questa dialettica è il fruttuoso percorso della verifica e della falsificazione delle proprie ipotesi di ricercatore. Incominciamo ad esempio dall’idea di *competenza*. Possiamo interpretare l’idea di *competenza come output osservabile*? Il costrutto europeo a cui fa riferimento è

le competenze degli adulti nei luoghi di lavoro e, dall’altro, le funzioni cognitive alla base delle competenze.

- 6 Etienne Wenger è stato invitato tre volte in qualità di professor visiting (dal 2004 al 2012) a tenere delle relazioni magistrali in Convegni e Seminari organizzati dal Laboratorio di Ricerca Ceforc “*Formazione continua & Comunicazione*” da cui sono stati pubblicati tre volumi per la collana “*Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*” editi da Pensa Multimedia.

considerabile come affidabile nell'ottica epistemica propria delle scienze pedagogiche? L'idea di "sviluppo" si può caratterizzare in senso lineare? L'idea di educazione è sostanzialmente cura dell'alterità o altro? E ancora, come intendere la praticabilità di un'etica della conoscenza nei tempi della connettività? La *digital transformation* può tradursi in maggiori opportunità per un'educazione libera e per lo sviluppo del pensiero critico? Ed ancora le comunità di pratica potranno consentire la diffusione *bottom up* delle conoscenze generando circuiti positivi che scavalcano barriere e strutture burocratiche come sostenevano Wenger e Lave, o Argyris e Schön?

4. Intorno alla seconda età delle macchine (...) non c'è niente di scontato e tutto è ancora da scontare

Il lavoro del futuro come sarà? Un'ampia varietà di situazioni lavorative; nascita di nuove forme di lavoro al di fuori dei rapporti lavorativi; crescita delle aspettative individuali e delle diverse condizioni di lavoro; fine di luoghi di lavoro, tempi e attività unificate; percorsi di carriera poliedrici e discontinui; aumento di interconnessioni tra lavoro e vita privata; fine del mercato del lavoro statico e prevedibile, crescita del crowd-work e delle professioni ad elevata qualificazione. Il processo tecnologico sta riformulando i contenuti e i compiti della maggior parte delle occupazioni nei Paesi industrializzati; la digitalizzazione (stampanti 3D, Internet of Things, robotica) richiede nuove skills e conoscenze legate ai settori scientifici; la robotica avanzata e l'automazione creano un *surplus di skill* fisiche e manuali, mentre producono un aumento di richiesta di abilità cognitive non di routine (ragionamento deduttivo, fluidità di idee, ordinamento delle informazioni, comprensione dei contesti comunicativi).

È interessante notare però, facendo riferimento all'ultimo rapporto della Commissione Europea sul *Digital Economy and Society Index (DESI)* del 2018, che l'Italia si posiziona ancora al *quart'ultimo posto* tra i Paesi europei per il processo verso un'economia e una società digitali. Indicatori che pesano sono la modesta connettività e lo scarso uso di internet ma anche, e soprattutto, le competenze digitali. È interessante registrare il dato relativo al fatto che tra le aziende italiane che hanno assunto o provato ad assumere specialisti ICT, ben il 32,3% delle imprese abbiano lamentato l'impossibilità di sviluppare un *recruitment* soddisfacente. Secondo una rilevazione di Federmeccanica relativa al secondo trimestre del 2018, il 42% delle imprese che operano nel settore *non riesce a reperire figure professionali* con competenze tecnologiche e digitali avanzate. La conseguenza del fenomeno può essere la perdita di competitività negli anni futuri. Secondo quanto riportato da una survey condotta da EY, solamente il 35% delle imprese del campione percepisce le *digital skills* come adeguate alle proprie esigenze. Anche secondo una recente ricerca dell'Osservatorio del Politecnico di Milano il nostro Paese è 22esimo tra i membri Ue per gli sforzi compiuti nell'attuazione del programma e 25esimo per risultati raggiunti nel *Digital Maturity Indexes*.

«La vera promessa della seconda civiltà delle macchine è che contribuirà a scatenare il potere dell'ingegno umano» (Brynjolfsson, McAfee, 2015). Questa nota espressione ottimistica dei due autori apre prospettive del tutto auspicabili.

Interessante, nel panorama di aziende che si stanno confrontando con nuovi ambienti digitali, il caso della sperimentazione nel contesto del Gruppo FS del *Digital Contest "Move your talent"*, lanciato nel 2017 dove i giovani candidati interessati a lavorare in azienda possono provare le loro competenze mediante test *on line*, o sviluppare il progetto di formazione sempre presso la stessa azienda in

collaborazione con l'Università Federico II di Napoli dove il personale interno può fruire di 80 MOOC con un programma Open Learning in 30 Corsi. Mauro Ghilardi, Direttore centrale HR del Gruppo sostiene che «oggi credo ci siano le condizioni per cui ciascuno è in grado di formarsi da solo, l'autoformazione, ovvero l'autoderminazione della formazione è la parola chiave del nostro tempo»⁷. Anche Irene Vecchione, AD di "Asset management", società di GGroup, sostiene che «la tendenza è quella di ricercare ambienti e modalità di apprendimento informali, originali e gradevoli, dove la persona può sentirsi al centro del suo processo di conoscenza [...] se la persona diventa owner del proprio processo di acquisizione di conoscenze, il formatore evolve e diventa un consulente-formatore che cura la regia dell'attività formativa»⁸.

Non c'è niente di scontato dunque ma tutto da scontare (...) occorre creatività, talento e soprattutto coraggio.

5. "Verso terre sempre verdi prima che sia troppo tardi"

In un "Manuale per l'esperto dei processi formativi", che ha avuto numerose edizioni dal '98, ho cercato di disegnare gli aspetti fondamentali di una *teoria dell'agire formativo*, dei modelli, delle tecniche, e dei *framework* teorici che potevano costruire l'impalcatura necessaria per il mestiere del formatore. Mi sono sempre più convinta con gli anni che il valore della continuità biologica ambiente-individuo è fondamentale ed è il *fil rouge* degli studi sulla conoscenza situata (Dewey, 1938; Wenger, 2006).

La formazione *parla gli alfabeti dell'interazione io-mondo*. «Logica della vita» – come sostiene Umberto Margiotta (2018) – significa vedere l'esperienza di apprendimento-crescita non solo come *dimensione apprenditiva* mentale e di tipo lineare ma anche come *pratica esperienziale* e costruzione di identità nella discontinuità.

Ha stupito alquanto l'opinione pubblica la notizia emersa di recente che i responsabili Risorse Umane del "colosso" Google avessero evidenziato quanto fosse rilevante per il futuro dell'azienda sviluppare una *nuova attenzione* nei processi di *recruitment* ad una soft skill particolare: *l'empatia*. È indice di una tendenza non da poco nello scenario dei nuovi trend del *recruitment* che riguarda le imprese di diversa tipologia e carattere. Anche i Rapporti internazionali sul futuro del lavoro accennano ai nuovi "universi semantici" associati al valore delle soft skills nel lavoro del futuro (AA.VV., 2016; Cedefop, 2017; European Commission, 2018b; ILO, 2018; OECD, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Bisogna chiedersi, dunque, quali siano le motivazioni e, soprattutto, attraverso quali strategie formative e metodologiche queste skills possono essere formate.

Perché nel lavoro attuale o del futuro, sono necessarie più che nel passato le soft skills? Una prima risposta possiamo trarla dalla riflessione su alcune caratteristiche proprie degli scenari del lavoro contemporaneo: la riduzione della dimensione gerarchica ad esempio, l'aumento della gestione di messaggi anche in contemporanea, del bisogno di velocità ed approccio critico nel selezionare i messaggi rilevanti da quelli che non lo sono, il bisogno di mediare nel gruppo tempi

7 Si veda l'articolo-intervista di Sonia Rausa in *Direzione del personale*, 185, giugno 2018.

8 Si veda sempre lo stesso numero di *Direzione del personale*, in particolari gli articoli di Sindaco Ceo L., Sirolli I. e Zapelli G.M.

ed obiettivi dei processi di lavoro, di condividere (anche per i capi) piuttosto che trasmettere linee strategiche.

Per quanto riguarda la seconda questione, *come formare le soft skills*, possiamo far riferimento a quel capitolo delle discipline pedagogiche che affrontano il tema degli apprendimenti complessi correlati alle disposizioni mentali ed attitudinali delle persone.

6. “Se i tempi sono cambiati, resta il mondo da cambiare”, nuove sfide (...)

Ricostruire un profilo di *Humanitas* nei contesti di lavoro, è una sfida possibile?

La cura della “*psyché*” e l’esercizio dell’intelligenza e della capacità critica nasce dalla cultura greca, come è ben noto. È scaturita in quell’alveo la scoperta della *natura dell’uomo* come *psyché*, intesa, questa, come intelligenza, ossia come *capacità di intendere e di volere*. È fondamentale nell’uomo e nella donna la “*cura dell’anima*”. È ciò che distanzia l’essere umano dal “bruto”: la capacità di riflettere sulle conseguenze del proprio agire. La *cura della psyché* è anche la chiave di volta della convivenza civile, la base di partenza del dialogo e della democrazia, ed infine del diritto.

Cosa significa dunque prendersi cura dell’anima? Accompagnare il suo benessere? Promuoverne l’affinamento, fino a perfezionare l’*humanitas* (Reale 2004)? E che cos’è quest’ultima se non la struttura essenziale dell’uomo e della donna? Il nucleo di quella che noi definiamo unicità ed irripetibilità dell’individuo.

Il lavoro ha bisogno dell’esercizio dell’*humanitas*; va visto sostanzialmente – infatti – come *bisogno della persona di trasformare e contribuire a creare la realtà nella quale vive*. I nuovi habitat digitali possono indubbiamente diventare opportunità di creatività e imprenditorialità. Questo è il focus di un *approccio antropologico al lavoro*. Basti pensare all’esperienza *olivettiana*, per quanto riguarda il nostro paese, per rendersi conto della fattibilità concreta di percorsi imprenditoriali e di leadership caratterizzati in senso antropologico.

Quali dunque le sfide per l’*umanizzazione del lavoro*: scorgere il tema della *sostenibilità dello sviluppo* come vitale per un futuro auspicabile (ONU, 2015); garantire l’accesso da parte dell’individuo ad un lavoro decente; sviluppare le condizioni per la creazione del lavoro; spazio alla soggettualità; attenzione ad una relazionalità positiva; educazione ad un lavoro creativo e imprenditoriale, generativo di opportunità nel territorio o nell’ecosistema; rafforzare la dignità insita nel lavoro come parte fondamentale dell’umano esistere.

Nonostante i contesti lavorativi mutevoli, il desiderio delle persone di un “buon lavoro” – definito come lavoro con uno scopo in un ambiente “che nutre” – è rimasto straordinariamente coerente nel corso degli anni. È un imperativo per i leader aziendali abbracciare questo concetto e concentrarsi sulla creazione di una *learning experience* per le persone in contesti di sviluppo tecnologico (Lynda Gratton, Professoressa di Management Practice alla London Business School). Ci sono buone notizie: le capacità che gli intervistati considerano più importanti – creare fiducia, *human skill* e benessere – sono quelle in cui stanno prendendo maggiori iniziative. Ma c’è ancora molto da fare per le organizzazioni: il 55%, infatti, non ha intrapreso azioni per creare una chiara narrazione sul futuro della propria forza lavoro e dell’automazione.

La sostenibilità è una sfida, prima di tutto educativa, per avversare il deterioramento globale che mostra l’urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo, per fornire un senso, quindi un orizzonte di significato e di una direzione di futuro, le aspettative, i desideri e i bisogni di uno sviluppo umano in-

tegrale, promuovendo processi *multistakeholder* che integrino i diversi livelli di governo, locale, nazionale e internazionale, e nei vari ambiti come le istituzioni, le imprese e i cittadini. Nel quadro della sostenibilità la *circular economy* è un modello economico volto ad “utilizzare le risorse in modo più efficiente e garantire la continuità di tale efficienza”; si propone di sviluppare un’economia sostenibile, responsabile e competitiva; di generare nuovi vantaggi competitivi attraverso un adeguato rispetto per l’ambiente; la valorizzazione delle competenze dei professionisti; la creazione di nuove modalità di produzione e di consumo; la possibilità di generare nuovi posti di lavoro. Oltre al dato economico quest’aspetto relazionale rileva anche una connotazione morale: l’azienda deve essere considerata come una comunità di persone che, in modo diverso, perseguono la formazione di sé e aspirano alla realizzazione dei propri desideri. La sostenibilità richiede una profonda *riflessione antropologica e morale* che possa attraversare le scienze, non solamente un mero adattamento culturale prodotto dalla società nel momento in cui vi è la consapevolezza di interventi urgenti riguardanti lo sviluppo economico ed ambientale (Faioli 2017).

Occorre in definitiva un’agenda della pedagogia del lavoro per ripensare lo sviluppo umano mettendo al centro la promozione della creatività e del talento, la dimensione antropologica della qualità e dignità della vita umana.

Per concludere, sei linee di impegno in merito al quale chi si occupa di formazione al lavoro dovrebbe, a mio modo di vedere, mobilitarsi:

1. Sostenere un nuovo “paradigma dello sviluppo” che ponga al centro la questione antropologica;
2. Avallare il primato della responsabilità sociale come perno stesso della crescita;
3. Scorgere il paradigma dell’innovazione come “dimensione sociale partecipata”;
4. Superare l’individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale verso un allargamento degli orizzonti della razionalità fondato sul riconoscimento della dignità dell’individuo;
5. Affermare il principio di sussidiarietà orizzontale;
6. Sostenere l’idea che l’azione economica sia inscindibile dal primato dell’etica.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *The future of work. White Paper from the employment & recruitment Industry*. september.
- Alessandrini, G. (1998). Apprendimento e motivazione: alcune riflessioni sistematiche per progettare contesti formativi. In Alessandrini, G. (a cura di). *Manuale per l’esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffré.
- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2019). *Lavorare nelle “risorse umane”. Competenze, leadership e formazione manageriale*. Roma: Armando.
- Alessandrini, G. & Buccolo, M. (2010). *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità: praxis ed educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- BCE (2017). *Rapporto annual 2017*. Francoforte.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Boam, R. & Sparrow, P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: FrancoAngeli.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine*. Milano: Feltrinelli.
- Bruni L., (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Donati, P. (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.
- European Commission (2018a). *International Digital Economy and Society Index (DESI)*. Brussels.
- European Commission (2018b). *Employment and Social Developments in Europe*. Brussels.
- Faioli, M. (2017). *Il lavoro nella gig economy*. Roma: I Quaderni del CNEL.
- ILO (2018). *Skills policies and systems for a future workforce*.
- Laeng, M. (1980). *Sussidi audiovisivi e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (1986). *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1987). *Pedagogia e informatica*. Roma: Armando.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Roma: LED.
- Mazzei, A. (2018). Employee Engagement. In Health, R.L. & Johansen, W. (Eds.). *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Neufeind, M., O'Reilly, J. & Ranft, F. (2018). *Work in the digital age. Challenges of the fourth industrial revolution*. London: Rowman & Littlefield International Ltd.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017a). *Economic Surveys: Italy 2017*. Paris.
- OECD (2017b). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017*. Paris.
- OECD (2018a). *Good Jobs for All in a Changing World of Work*. Paris.
- OECD (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfollio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Reale, G. (2004). *Valori dimenticati dell'Occidente*. Milano: Bompiani.

- Richmond, T.K. (1973). *Domande sulle tecnologie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Rullani, E. (2007). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Padova: Marsilio.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennet, R. (2017). Continuano a chiamarla flessibilità. In AA.VV. (a cura di). *10 idee per convivere con il lavoro che cambia*. Milano: Feltrinelli.
- Simon, H.A. (1996). *Models of my life*, Cambridge: MIT Press.
- Sindaco Ceo, L. (2018). Il futuro della compensation. *Direzione del personale*, 185, giugno.
- Sirolli, I. & Zapelli, G.M. (2018). Tim, interpretare il cambiamento possibile. *Direzione del personale*, 185, giugno.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Todorov, T. (2016). *Lo spirito dell'Illuminismo*. Milano: Garzanti.
- Vergeat, M. (2018). *Come cambia la formazione per i manager. I risultati dell'Osservatorio manager Learning ASFOR-CFMT*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa For a relational epistemology of educational research

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano - michele.cagol@unibz.it

ABSTRACT

In this theoretical contribution I firstly discuss an epistemological conflict: the distinction between a form of knowledge that derives from the methods of investigation, logic, and types of reasoning traditionally used by the natural sciences, and a form of knowledge that is achieved through certain approaches of the social and human sciences. Roughly speaking, this is the distinction between quantitative and qualitative research. It is widely and persistently held by the social and human sciences that the epistemic method of the “hard sciences” results in knowledge which is static and infallible, and restricted to the adoption of a positivist paradigm. This paper shows that this opinion is not justified and comes from a logical confusion—specifically, from a confusion between monotonic and non-monotonic reasoning. In the second part of this paper, I investigate the difference between quantitative and qualitative research not so much based on substantial and distinctive characteristics, but rather on the type of relationship which is established between researcher and research subject. The “I-Thou” relation at the basis of Buber’s dialogical principle illustrates the peculiarity and value of some research approaches in the educational field. The paper ends by examining Levinas’ criticism of the “I-Thou” relation’s reciprocity and his thesis that responsibility can only emerge within an asymmetrical relation.

Nella prima parte di questo contributo teorico discuto un conflitto epistemologico: la distinzione fra una forma di conoscenza che deriva dai metodi di indagine, dalla logica e dai ragionamenti utilizzati tradizionalmente dalle scienze naturali e una forma di conoscenza cui si perviene attraverso determinati approcci delle scienze sociali e umane. Semplificando, si tratta della distinzione fra ricerca quantitativa e qualitativa. C’è un sentimento diffuso e persistente, nell’ambito delle scienze sociali e umane, nei confronti del metodo epistemico delle cosiddette “scienze dure”: si ritiene che il sapere che ne deriva sia statico, infallibile e vincolato all’adozione di un paradigma positivista. L’obiettivo è mostrare che questa opinione non è giustificata e deriva da una confusione logica – nello specifico, da una confusione fra ragionamenti monotoni e non-monotoni. La seconda parte del contributo propone di indagare la differenza fra ricerca quantitativa e qualitativa non tanto a partire da qualche caratteristica sostanziale e distintiva, quanto piuttosto dal rapporto che si instaura fra il ricercatore e il soggetto della ricerca. La relazione “io-tu” alla base del principio dialogico di Buber può dare un’idea della peculiarità e del valore di alcuni approcci di ricerca in ambito educativo. Le conclusioni esaminano le critiche di Lévinas alla reciprocità della relazione “io-tu” e la sua tesi che la responsabilità possa emergere solo all’interno di una relazione asimmetrica.

KEYWORDS

Epistemology; Quantitative vs. Qualitative; Abduction; I-Thou Relation; Educational Research.

Epistemologia; Quantitativo vs. Qualitativo; Abduzione; Relazione Io-Tu; Ricerca Educativa.

Introduzione

Bateson (1984) ha denunciato l'inadeguatezza dei procedimenti logici e/o quantitativi nella comprensione dei sistemi biologici – all'interno dei quali rientrano anche gli esseri umani, le loro interazioni, le loro menti. Le sue ricerche costituiscono un tentativo, (forse volutamente) non sempre sistematico, di edificare una nuova epistemologia che possa rendere conto della "struttura che connette tutte le creature viventi" (Bateson 1984, p. 21). L'influenza di Bateson e delle sue idee, in particolare sugli studiosi di scienze sociali e umane, è stata, ed è ancora, di ampia portata. Il suo approccio di ricerca, qualitativo e olistico, è stato talvolta, però, anche interpretato e utilizzato come una bandiera contro il metodo scientifico in generale, senza la necessaria contestualizzazione delle sue critiche. Non entro nel merito dell'interpretazione del contesto nel quale Bateson ha criticato una certa visione del mondo scientifica da lui ritenuta obsoleta né della ricezione, in ambito di epistemologia (e di *folk epistemology*), del suo pensiero. Rilevo semplicemente due punti: (i) non necessariamente il fatto che un tipo di strumento epistemologico si riveli inadatto alla spiegazione di un fenomeno complesso dimostra che un altro tipo di strumento possa avere successo; (ii) una metodologia scientifica fondamentale per l'approccio investigativo di Bateson è l'abduzione, che egli definisce come "estensione laterale delle componenti astratte della descrizione" o, anche, come "descrizione doppia o multipla di qualche oggetto o evento o sequenza" (Bateson 1984, p. 192).

L'abduzione, a prescindere dalla particolarità e ampiezza della definizione di Bateson, costituisce il processo di generazione delle ipotesi nelle scienze naturali¹ e, nel prossimo paragrafo, cercherò di dimostrare che una corretta interpretazione del ragionamento abduittivo – e il riconoscimento del suo posizionamento e della sua importanza all'interno delle scienze – può risolvere attriti epistemologici persistenti e ostinati. La comprensione dell'abduzione, e della sua natura rivedibile, potrebbe mettere fine alla separazione fra cultura scientifica e umanistica: un primo passo, quindi, per una testa ben fatta (Morin 2000).

Rispetto al primo punto, come semplice spunto di riflessione e senza entrare nel merito di profonde argomentazioni filosofiche che potrebbero scaturire, riporto brevemente una questione di epistemologia cosmologica. In un suggestivo articolo, Krauss e Scherrer (2008) hanno rilevato come l'espansione accelerata dell'universo possa causare una perdita irrecuperabile di informazione. L'accelerazione dell'espansione cosmica, infatti, cancellerà nel lontano futuro tre pilastri osservativi fondamentali della teoria del big bang: il moto di allontanamento reciproco delle galassie, la radiazione cosmica di fondo a microonde, l'abbondanza relativa degli elementi chimici leggeri. Questi tre pilastri, oggi, insieme alla teoria generale della relatività, ci permettono di descrivere le origini del nostro universo. Fra alcuni miliardi di anni, usciti dalla privilegiata finestra temporale nella quale ci troviamo, non avremo probabilmente più informazioni per ricostruire in maniera accurata le prime fasi dell'universo. La nostra posizione nello spazio-tempo, dunque, potrebbe condizionare la nostra epistemologia. Come in cosmologia, così pure in ambito biologico (e, quindi, anche mentale) potrebbero darsi situazioni di inconoscibilità – relativa a un dato posizionamento temporale oppure anche assoluta. L'adozione di un diverso strumento epistemologico non ci fornirebbe ulteriore e migliore conoscenza.

1 Per Peirce (2003) l'abduzione rappresenta il primo passo del ragionamento scientifico (7.218).

1. Un conflitto epistemologico

Un esempio che ritengo possa essere indicativo dell'atteggiamento delle scienze sociali e umane nei confronti del metodo epistemologico delle scienze naturali è la distinzione proposta da Gaventa e Cornwall (2001) fra due forme di conoscenza: una conoscenza dominante (*dominant knowledge*) e un'altra, diversa, forma di conoscenza (*different form of knowledge*). Evidentemente, ci troviamo di fronte a un problema generale nel campo dell'epistemologia della ricerca: la distinzione fra ricerca quantitativa e qualitativa.

Da un punto di vista filosofico, si dice conoscenza qualitativa la descrizione delle caratteristiche di un oggetto, senza identificazione di relazioni e dipendenze. Per identificare relazioni e dipendenze è necessario misurare le caratteristiche dell'oggetto in questione e quelle di almeno un altro oggetto. Lo strumento di misurazione utilizzato deve essere condiviso e riutilizzabile. Gli strumenti più semplici ed efficienti per questi scopi sono la matematica e la statistica. È certo anche possibile cercare e trovare relazioni e dipendenze fra le descrizioni di due o più oggetti, ma in questo caso abbiamo bisogno di compiere un passo ulteriore: ci serve un'interpretazione semantica delle descrizioni. La più semplice distinzione in ambito epistemico, quindi, è fra misura e descrizione.

Gaventa e Cornwall (2001) identificano le seguenti caratteristiche distintive delle due forme di conoscenza: la conoscenza dominante è empirica e quantitativa; l'altra è più democratica e più inclusiva (rispetto a quella dominante), ed è una risorsa che influenza le decisioni. Un passo riassume chiaramente l'idea che gli autori hanno di questa distinzione:

«[...] participatory research implies the necessity for further investigation of reality, in order to change it, not simply to reflect the reality of the moment. Treating situated representations as if they were empirical facts maintains the dislocation of knowledge from the agents and contexts of its production in a way that is, in fact, still characteristic of positivism» (Gaventa e Cornwall, 2001, p. 75).

In un testo più recente, Ravich e Carl (2016) sostengono che la ricerca qualitativa è emersa, in un certo senso, come critica e come paradigma alternativo alla tradizione positivista² e, rifacendosi a Hughes (2001), riassumono gli aspetti fondamentali del paradigma positivista nel modo seguente: il mondo è regolato da leggi immutabili e universalmente applicabili; la conoscenza delle leggi universali e delle verità immutabili permette di spiegare e comprendere gli eventi biologici e i fenomeni sociali (Ravich e Carl, 2016, p. 4).

Due punti dell'atteggiamento che discrimina fra conoscenza dominante e conoscenza alternativa mi sembrano rilevanti e ritengo che meritino di essere messi in discussione: (i) l'idea che la conoscenza dominante abbia una natura statica³;

- 2 "Qualitative research, as a formalized field, emerged in part as a critique of, and alternative paradigm to, the positivist tradition" (Ravich e Carl, 2016, p. 5).
- 3 Per inciso, sostenere che la cosiddetta "conoscenza dominante" rifletta la realtà del momento significa ignorare il problema della misura in meccanica quantistica e le molteplici interpretazioni (non solo fisiche, ma anche filosofiche) che sono state date al postulato del collasso della funzione d'onda correlato al processo di misurazione. Pur concedendo che il fenomeno della sovrapposizione di stati riguarda i sistemi microscopici (fotoni, non gatti) – ma tenendo comunque a mente che il confine tra microscopico e macroscopico è un problema aperto, pochi scienziati assumerebbero come non pro-

e, collegato a questo, (ii) che adottare una prospettiva scientifica “dura” equivalga ad abbracciare il positivismo. Credo, e cercherò di dimostrare, che questi due problemi (e l’immagine dell’approccio scientifico che ne deriva) scaturiscano da un’errata interpretazione della logica del ragionamento – in particolare, da una confusione fra logica monotona e non-monotona.

In generale, il ragionamento è un processo che, partendo da un insieme finito di premesse, porta ad affermare una conclusione. In un ragionamento *deduttivo* non può mai accadere che le premesse siano vere e, allo stesso tempo, la conclusione falsa. L’inferenza *induttiva* è una generalizzazione da un insieme di casi individuali. Quando la conclusione propone un’ipotesi che dia ragione dei fatti descritti nelle premesse, abbiamo invece un ragionamento *abduttivo*.

La logica tradizionale (deduttiva) è *monotona* in questo senso: se l’insieme delle premesse aumenta, l’insieme delle conseguenze logiche non diminuisce. Non si dà il caso che, aggiungendo nuove premesse, alcune conclusioni cessino di essere tali: se C è una conseguenza logica di P_1, \dots, P_n , allora, per qualsiasi formula P_{n+1} , C è anche una conseguenza logica di P_1, \dots, P_n, P_{n+1} (Frixione 2007, p. 103). Quando però facciamo scienza (sia essa “dura” o “morbida”), facciamo largo uso di ragionamenti *induttivi* e *abduttivi*. Di fatto, il ragionamento *deduttivo* è (semplicemente) uno strumento: è sempre usato all’interno di altri tipi di ragionamento e argomenti, e non è peculiare delle scienze naturali.

Nel ragionamento induttivo “vengono tratte conclusioni generali a partire da premesse particolari, o [...] si passa da proposizioni particolari ad altre proposizioni particolari attraverso proposizioni generali” (Giroto 1994, p. 109). L’induzione non è un ragionamento logicamente corretto – cioè la conclusione non è conseguenza logica delle premesse – poiché l’insieme delle premesse non corrisponde all’insieme di tutti i casi possibili. Nuovi dati, quindi, possono falsificare la conclusione. È tuttavia un ragionamento legittimo ed è tipico delle scienze empirico-sperimentali.

Il ragionamento abduttivo, noto anche come inferenza alla spiegazione migliore, è il processo di derivazione e individuazione delle spiegazioni più probabili dei fatti conosciuti ed è *non-monotono* perché le spiegazioni più probabili non sono necessariamente corrette. Nelle logiche non-monotone, in generale, “è ammesso che i ragionamenti possano condurre a delle conclusioni che, in seguito al giungere di nuove informazioni, vengono ruscate” (Fischer Servi 2001, p. xi). L’abduzione è il tipo di inferenza utilizzato da Sherlock Holmes, il ragionamento diagnostico rientra in questa categoria, e il ragionamento abduttivo sta alla base del processo di scoperta scientifica⁴. Di fatto, le “scoperte scientifiche più creative si hanno quando vengono avanzate ipotesi che sono in grado di spiegare i fenomeni osservati (spesso apparentemente eterogenei fra loro), ma che non sono riconducibili a semplici generalizzazioni” (Frixione 2007, p. 124). La scoperta della selezione naturale di Darwin o la scoperta dell’orbita ellittica dei pianeti di Keplero possono essere riferiti al ragionamento abduttivo. L’abduzione, quindi, è un tipo di ragionamento controvertibile (rivedibile): le sue conclusioni valgono fino a prova contraria.

Di base, un ragionamento abduttivo ha la seguente struttura: Se A , allora B ; e B ; quindi: (forse) A . Un esempio: Se le batterie sono scariche, allora la tastiera di mia

blematico che misurazioni e osservazioni non modifichino, in qualche modo, la realtà (sempre che questa esista).

4 Fischer Servi (2001, pp. 65-66) distingue fra abduzione creativa e abduzione del senso comune.

figlia non si accende; la tastiera di mia figlia non si accende; quindi: (forse) le batterie sono scariche. La forma logica di questa inferenza è simile a quella della fallacia dell'affermazione del conseguente: Se Michele è nato a Bolzano, allora Michele è nato in Alto Adige; Michele è nato in Alto Adige; quindi: Michele è nato a Bolzano. È evidente che le premesse potrebbero essere vere, ma la conclusione falsa, perché Michele potrebbe essere nato a Merano. Frixione sostiene che: "Chi commette la fallacia dell'affermazione del conseguente è convinto erroneamente di fare un'inferenza logicamente corretta; chi fa un'inferenza abduttiva è consapevole che si tratta di un processo fallibile. I ragionamenti abduttivi infatti non sono inferenze logicamente corrette, bensì ragionamenti plausibili" (Frixione 2007, p. 125).

La natura non-monotona e controvertibile dell'abduzione e il carattere temporaneo e ipotetico delle conclusioni sia del ragionamento induttivo sia di quello abduttivo plasmano un processo dinamico: neppure la conoscenza che deriva dalle scienze naturali, dunque, è statica. E, inoltre, non c'è realmente un rischio positivista, perché le conclusioni della scienza sono sempre rivedibili. Fortunatamente, il positivismo, visto come fede cieca in una scienza infallibile, non esiste più.

A questo proposito, in ambito pedagogico, Contini (1992) rilevava, più di venticinque anni fa, che: (i) le scienze naturali, le cosiddette "scienze esatte", non perseguono più un obiettivo di esattezza, ma si misurano costantemente con le incertezze, la complessità, le contraddizioni (in realtà, questo discorso vale per tutta la scienza del Novecento); (ii) le scienze umane hanno un rapporto problematico di fascinazione per l'esattezza e il rigore dovuto forse a un complesso di inferiorità epistemologica nei confronti delle scienze naturali (pp. 5-6). Si smaschera quindi un rapporto di amore e odio nei confronti di un'idea di positivismo ormai, e per fortuna, abbandonata.

Eppure, in diversi testi, anche recenti e aggiornati, sulla ricerca qualitativa si continuano a trovare riferimenti al paradigma e alla tradizione positivista. Creswell e Poth (2018) parlano, in maniera più corretta, di approccio postpositivista e lo caratterizzano nel modo seguente: "postpositivists do not believe in strict cause and effect but rather recognize that all cause and effect is a probability that may or may not occur. Postpositivism has the elements of being reductionistic, logical, empirical, cause-and-effect oriented, and deterministic based on a priori theories" (Creswell e Poth, 2018, p. 23). Mi sembra rilevante, inoltre, che gli autori non considerino l'approccio postpositivista come una prerogativa della ricerca quantitativa, bensì come un *paradigm interpretative framework*, un sistema di credenze che può essere abbracciato da chi fa ricerca, sia essa quantitativa o qualitativa. Analogamente, Denzin e Lincoln (2018) fanno rientrare nell'insieme dei paradigmi che strutturano la ricerca qualitativa anche quello positivista e quello postpositivista. Nell'introdurre le caratteristiche dei paradigmi presi in esame, Denzin e Lincoln (2018, p. 20) definiscono la tipologia delle teorie positiviste e postpositiviste come "logico-deduttiva". Ma può esistere davvero una forma di indagine scientifica che si basi in maniera sostanziale (e non strumentale) sulla logica tradizionale deduttiva – e quindi una scienza monotona?

2. La relazione epistemologica

In questo paragrafo cerco di guardare alla differenza fra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa da un diverso punto di vista. La mia proposta è che la differenza – che penso non debba essere vista come una contrapposizione, una guerra, di paradigmi – non vada ricercata in qualche caratteristica sostanziale e distintiva, ma nel tipo di rapporto, o relazione, che si instaura fra il ricercatore e il soggetto

della ricerca. Da questa prospettiva ritengo possa emergere anche, in maniera abbastanza evidente, la peculiarità e il valore – forse addirittura il valore aggiunto – di alcune tipologie di approcci qualitativi. Mi riferisco, nello specifico, al paradigma di ricerca della *naturalistic inquiry* (Lincoln e Guba, 1985) e a certi approcci della ricerca educativa coerenti con l'epistemologia naturalistica, quali, per esempio, la *research with children* (Christensen e James, 2008) e la ricerca *per i bambini* (Mortari 2009).

Il punto di vista che propongo di adottare per discriminare due modalità di atteggiamento in ambito di ricerca ha le sue radici nel pensiero etico-filosofico di Buber. L'“ottimismo umanistico della filosofia del *dialogo* di Martin Buber” (Tarter 2004, p. 75) gode di una buona reputazione in ambito pedagogico. Il suo pensiero è un oggetto di studio relativamente saldo all'interno della filosofia dell'educazione, e non ha subito grandi crisi – da Friedman (1956) a Cuéllar (2018). In Italia, Chiosso (2009; 2012) e, soprattutto, Milan (1986; 1994) si sono occupati della sua pedagogia del dialogo e dell'incontro. La relazione “io-tu”, al centro del principio dialogico di Buber, ha un posto di rilievo nella trattazione della relazione educativa (Elia, 2017), ma è anche utilizzata per affrontare problematiche filosofiche relative alla tecnologia in ambito educativo (Wegerif e Major, 2019). Wegerif e Major scrivono:

«Although not all those who write about dialogic education refer to Buber, all refer, in different ways, to the fundamental distinction that Buber drew between learning from a living dialogue involving responsive voices (I-Thou) and the kind of 'knowledge' that just imposes a single perspective expanding the realm of the same and objectifying all otherness (I-It)» (2019, p. 109).

In questa sede non tratto della filosofia dell'educazione e della pedagogia del dialogo di Buber, ma utilizzo la distinzione fondamentale fra “io-tu” e “io-esso” per cercare di chiarire un problema di epistemologia della ricerca.

Buber, nello scritto *Ich und Du* del 1923, sostiene che l'uomo ha un duplice atteggiamento nei confronti del mondo, e chiarisce questa duplicità facendo ricorso a due coppie di parole: la parola fondamentale “io-tu” e la parola fondamentale “io-esso” (Buber 1993, p. 59). Le due parole fondamentali fondano, rispettivamente, il mondo della relazione (io-tu) e il mondo come esperienza (io-esso) (p. 61). La prima è una relazione di reciprocità (p. 63); la seconda non è una vera relazione, ma semplicemente un rapporto. Ciò che sta di fronte all'io non si differenzia come tu o come esso in virtù di una qualche peculiarità sostanziale ma dipende “dalla qualità della relazione con cui l'io gli si pone di fronte” (Milan 1994, p. 34). “I due tipi di relazione si differenziano quindi per l'atteggiamento del soggetto e non per la diversità della realtà che sta di fronte all'io” (Chiosso 2012, p. 287).

Di fatto, in ragione di questo differente atteggiamento, il soggetto che si rapporta ad altri/altro è diverso:

«L'io della parola fondamentale io-esso si manifesta come individualità e diventa cosciente di sé come soggetto (soggetto dell'esperire e dell'utilizzare). L'io della parola io-tu si manifesta come persona e diventa cosciente di sé come soggettività (senza un genitivo che ne dipenda)» (Buber, 1993, p. 103).

I due termini “esperire” (nel quale ritroviamo “sperimentare”) e “utilizzare” mi sembrano fondamentali per comprendere il rapporto “io-esso”. In quest'ottica credo si possa caratterizzare un certo tipo di ricerca scientifica che si rapporta al

proprio oggetto di indagine come, appunto, a un oggetto⁵. Wegerif e Major (2019, p. 111) descrivono il rapporto “io-esso” come modalità dell’oggettivazione (*objectifying mode*), la relazione “io-tu” come modalità dialogica (*dialogic mode*).

Alla conoscenza oggettiva che deriva dal rapporto “io-esso” manca la dimensione del contatto, dell’incontro, del dialogo, della responsabilità. Lévinas, nella sua celebrazione e critica della teoria della conoscenza di Buber, identifica una distinzione che ritengo illuminati ed esemplificati con chiarezza la diversità di approccio di ricerca che desidero qui mostrare: “[...] io parlo a lui prima ancora di parlare di lui [...] parlando di lui, interrompo già il contatto. Parlare a lui significa lasciare che la sua alterità si compia” (Lévinas 2014, pp. 15-16).

Nell’ambito della ricerca educativa, lo scarto fra “parlare di lui” e “parlare a lui” – e quindi fra modalità dell’oggettivazione e modalità dialogica – è la differenza, in primo luogo etica, fra ricerca *sui* bambini e ricerca *con* e *per* i bambini (Christensen e James, 2008; Mortari 2009). Prendere contatto con i bambini, lasciare che la loro alterità si compia, significa trattarli non come oggetti di indagine ma come soggetti che partecipano attivamente alla ricerca, con le loro abilità e competenze, con il loro linguaggio, con i loro pensieri e diritti. E, inoltre, significa fare ricerca all’interno del loro contesto naturale: nei luoghi dove i bambini quotidianamente vivono, dove passano il tempo, con i loro ritmi.

Conclusioni: verso l’asimmetria⁶

Lévinas, pur riconoscendo a Buber di “aver segnalato per primo l’irriducibilità della relazione Io-Tu alla relazione soggetto-oggetto, contesta senza mezzi termini il formalismo di questa relazione, la sua orizzontale *reciprocità*” (Tarter 2004, p. 76)⁷. Per formalismo si intende qui che i termini della relazione “io-tu” possono essere intercambiabili, che la relazione è reversibile: l’“io” può diventare “tu” e viceversa. Per Lévinas, invece, bisogna chiamare in causa “una paradossale differenza di livello tra l’Io e il Tu” (Lévinas 2014, p. 32). A questo proposito, Chinnery (2018) sostiene che per Lévinas, “one comes into being as a subject already in relation with another whose irreducible alterity (exemplified in the face) means that she or he cannot be assimilated or reduced to some version of oneself” (p. 262)⁸.

A proposito della reciprocità della relazione “io-tu”, Lévinas si domanda:

«Come è possibile mantenere la specificità dell’Io-Tu interumano, senza rivendicare il senso strettamente etico della responsabilità, e come è possibile rivendicare il senso etico senza mettere in discussione la reciprocità su cui insiste sempre Buber? La dimensione etica non comincia forse quando l’Io

- 5 Una ricerca che, in ogni caso, non va demonizzata (Milan 1994, p. 36).
- 6 Queste conclusioni sono solo un abbozzo dell’“apertura pedagogica” che può scaturire dal pensare il confronto fra le idee di relazione di Buber e di Lévinas. A questo proposito, andrebbe anche presa in considerazione la trattazione delle tre forme di rapporto dialogico che Buber presenta nel testo *Über das Erziehische* (Sull’Educativo) del 1926 (Buber 1993; 2009), perché nella seconda forma, quella del rapporto educativo, la reciprocità è inevitabilmente indebolita.
- 7 A proposito delle critiche di Lévinas a Buber (e della difesa di Buber) in merito alla natura della relazione “io-tu”, cfr. anche Friedman (2001) e Duncan (2001).
- 8 In ambito pedagogico, trattando della comunicazione educativa, Dozza (2009) scrive: “Un’autentica competenza pedagogica richiede, infatti, la capacità di comunicare dislocando il proprio punto di vista per potere incontrare l’altro, senza la pretesa di inglobarlo nel proprio universo di senso” (p. 239).

percepisce il Tu al di sopra di Sé? Al carattere reciproco dell'io-Tu vorremmo riservare la nostra principale critica» (2014, p. 32).

La critica alla reciprocità della relazione è una critica all'idea di simmetria, alla speranza ottimistica di un'eguaglianza, di una fusione, di una sintesi dei due termini. Lévinas contrappone alla relazione simmetrica di reciprocità il pensiero dell'alterità, dell'ineguaglianza etica, del desiderio e della carezza, del faccia a faccia, della socialità: gli contrappone una relazione asimmetrica. Accogliere questo pensiero radicale significa andare oltre la pedagogia del dialogo, verso quella che Chiosso (2009, pp. 141-143) definisce etica della prossimità e della responsabilità.

La critica alla reciprocità della relazione ha grande rilevanza in ambito pedagogico – sia per l'etica della ricerca educativa sia per l'etica pedagogica. Nella reciprocità sussiste il pericolo che io sia responsabile dell'altro perché mi aspetto qualcosa in cambio. Infatti, “quando si è generosi sperando la reciprocità, questa relazione non dipende più dalla generosità, ma dalla relazione commerciale, dallo scambio di cortesie” (Lévinas 2006, p. 90). La reciprocità e la mutualità rischiano quindi di trasformare l'etica in un'economia del debito (Katz 2009, p. 379). In una relazione asimmetrica (così come Lévinas la caratterizza, e all'interno della quale la responsabilità precede e istituisce la libertà), invece, sono responsabile senza aspettarmi nulla in cambio, senza aspettare che l'altro sia responsabile nei miei confronti.

Il pensiero di Lévinas ci invita a cercare il significato della struttura etica della pedagogia (Todd 2003, p. 3): ci fa intravedere un'idea di educazione contraddistinta da una responsabilità incondizionata nei confronti dell'altro. Quello che facciamo per i bambini (per tutti i bambini), lo facciamo per loro, senza aspettare, chiedere, pretendere nulla in cambio.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. (G. Longo, Trans.). Milano: Adelphi. (Original work published 1979)
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi* (A. Poma, Ed.) (A. M. Pastore, Trans.). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo. (Original work published 1962)
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione* (A. Aluffi Pentini, Ed.). Roma: Armando. (Original work published 1953)
- Chinnery, A. (2018). Emmanuel Levinas, Autonomy, and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 259-268). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_21
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico* (2nd ed.). Brescia: La Scuola.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices* (2nd ed.). London: Routledge.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cuéllar, R. H. (2018). Dialogue: Buber's Philosophy of Education Revisited. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 49-58). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_6
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.) (pp. 1-35). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (Eds.), *La pe-*

- dagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). Milano: FrancoAngeli.
- Duncan, R. (2001). Buber or Levinas? A response to Maurice Friedman. *Philosophy Today*, 45(4): 405-409. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/205389108?accountid=26471>
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa & A. M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Fischer Servi, G. (2001). *Quando l'eccezione è la regola. Le logiche non monotone*. Milano: McGraw-Hill.
- Friedman, M. (2001). Martin Buber and Emmanuel Levinas: An ethical query. *Philosophy Today*, 45(1): 3-11. <https://doi.org/10.5840/philtoday200145137>
- Friedman, M. S. (1956). Martin Buber's philosophy of education. *Educational Theory*, 6(2): 95-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1956.tb01159.x>
- Frixione, M. (2007). *Come ragioniamo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2001). Power and Knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 70-80). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Girotto, V. (1994). *Il ragionamento*. Bologna: il Mulino.
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods & knowledge. In G. MacNaughton, S. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (pp. 31-55). Buckingham: Open University Press.
- Katz, C. (2009). Review of Denise Egéa-Kuehne, *Levinas and Education: at the intersection of faith and reason*. *Stud Philos Educ*, 28, 375-381. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9138-2>
- Krauss, L. M., & Scherrer, R. J. (2008, March). The End of Cosmology? *Scientific American*, 298(3), 46-53.
- Lévinas, E. (2006). *Alterità e trascendenza*. (S. Regazzoni, Trans.). Genova: Il Nuovo Melangolo. (Original work published 1995)
- Lévinas, E. (2014). *Nomi propri*. (C. Armeni, Trans.). Roma: Castelvecchi. (Original work published 1976)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milan, G. (1986). Martin Buber. Il problema pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 1, 53-76.
- Milan, G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. (S. Lazzari, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Peirce, C. S. (2003). *Opere* (M. A. Bonfantini, Ed.). Milano: Bompiani.
- Ravich, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative Research. Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tarter, S. (2004). *Evento e ospitalità. Lévinas, Derrida e la questione "straniera"*. Assisi: Cittadella.
- Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1): 1-4. <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>
- Wegerif, R., & Major, L. (2019). Buber, educational technology, and the expansion of dialogic space. *AI & Society*, 34(1): 109-119. <https://doi.org/10.1007/s00146-018-0828-6>

Quando la scienza guida la didattica e le scelte

The scientific knowledges lead the didactic approach

Luca Capra

Università degli Studi di Milano - Luca.Capra@unimi.it

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Pavia - nicola.lovecchio@unipv.it

ABSTRACT

Outdoor game has many benefits on the integral development of the children and the individual.

Considering the pedagogical analysis of the game; its importance was explained with a special focus on the thermoregulation process. The physiological phenomenon was, then, analyzed to lead some reflections and considerations to support outdoor game. The actual considerations about the outdoor practice according to scientific evidence could support new educational perspective. In this way children could improve the time spent in nature context since they suffer of a new disorder called Nature-Deficit.

Il gioco outdoor ha molti benefici sullo sviluppo integrale del bambino e dell'individuo.

A partire da un'analisi pedagogica del gioco per comprendere l'importanza di questo fenomeno, verrà poi analizzato il funzionamento del processo di termoregolazione del bambino, per trarne alcune riflessioni e considerazioni a supporto del gioco all'aperto nell'arco di tutto l'anno. Rivalutare questa pratica alla luce delle evidenze scientifiche ha lo scopo di portare ad un cambiamento di prospettiva didattica nei confronti del gioco stesso e di quello outdoor per riavvicinare i bambini alla natura, oggi sempre più afflitti da ciò che è stato definito come Disturbo da Deficit di Natura.

KEYWORDS

Game, Outdoor, Thermoregulation, Didactics, Nature Deficit Disorder.

Gioco, Outdoor, Termoregolazione, Didattica, Disturbo da Deficit di Natura.

Introduzione

Il gioco, spesso mal considerato da genitori e talvolta da molti insegnanti, ha, validi motivi per essere, finalmente, riconosciuto nella sua funzione formativa ed educativa (Gray, 2015; Antonacci, 2012; Braga, 2005; Bondioli, 1996).

Il gioco all'aperto, inoltre, presenta particolarità che ne fanno un fenomeno ancor più rilevante in ambito educativo e scolastico (e.g. Hanscom, 2017; Antonacci, 2015; Guerra, 2015; Hoffmeister, 2014; Oliverio e Oliverio Ferraris, 2011; Louv, 2006). Infatti, ha molti e diversi benefici effetti sui bambini: combatte l'ansia e la depressione (Hanscom, 2017; Louv, 2006); contribuisce inversamente al fenomeno dell'involutione delle capacità motorie che nell'era dei tablet e degli smartphone colpisce i nostri bambini (Hanscom, 2017; Filippone, Vantini, Bellucci, Faigenbaum, Casella, & Pesce, 2007) e induce un ottimale sviluppo della forza e della coordinazione (Hanscom, 2017; Louv, 2006). Contro questa involuzione, che porta con sé altre conseguenze come la scarsa vitalità, la cattiva postura, le difficoltà percettivo-spaziali e una maggior incidenza di malattie quali raffreddore, tosse, asma (Hanscom, 2017), giocare all'aperto previene anche l'instaurarsi di condizioni quali il sovrappeso e l'obesità (Manferdelli, Codella & La Torre, 2017; Donatiello, Dello Russo, Formisano, Lauria, Nappo, Reineke, Sparano, Barba, Russo, & Siani, 2013; Dunton, Kaplan, Wolch, Jerrett, & Reynolds, 2009; Filippone, 2007) agendo come primo fattore di prevenzione a lungo termine dei rischi cardio-vascolari.

Se da una parte, giocare all'aperto favorisce l'instaurarsi di concentrazione e previene l'ADHD, la sua carenza porta a tutte le manifestazioni prima elencate che nel loro insieme vengono oggi definite come "Disturbo da Deficit di Natura" (Louv, 2006).

Obiettivo, di questa breve disamina è quello di fornire un ulteriore supporto alla pratica didattica del gioco all'aperto, spesso considerato "pericoloso" per la salute, alla luce dei meccanismi fisiologici e dei processi biochimici che regolano il nostro corpo nell'interazione con l'ambiente. Si vuole, quindi favorire considerazioni/commenti e dialoghi basandosi sulle evidenze e non su stati emotivi transitori, spesso ansiosi e veicolati da conoscenze non verificate.

1. Approccio teorico al problema

1.1. Prospettiva psico-evolutionistica

Il gioco è inestricabilmente legato alla vita e con le sue dicotomie rappresenta un fenomeno naturale vitale ed universale (Antonacci 2012; Braga, 2005; Manuzzi, 2002; Bondioli, 1996).

Senza scomodare personaggi come Huizinga e Callois, che per primi si sono interrogati sul fenomeno del gioco, Winnicott (1974; 2000) affermò che il gioco ricopre un ruolo fondamentale nella delineazione del processo di *Costruzione del Sé* (dallo stato iniziale di fusione con la madre alla progressiva individualizzazione) mentre Piaget e Vygotskij (Schaffer, 2005; Braga, 2005) hanno mostrato la relazione tra sviluppo umano e gioco concentrandosi soprattutto sul ruolo fondamentale di quest'ultimo per la crescita integrale del bambino: cognitiva, fisico-motoria, affettivo-emotiva e relazionale.

Tra gli altri, Gray (2015) ha anche illustrato come il gioco libero, rappresenti il mezzo attraverso il quale si esprime l'istinto naturale verso l'autoformazione e il processo di acquisizione della cultura di appartenenza. Infatti, i bambini possono formarsi ed apprendere la propria cultura grazie al gioco perché, per essi la di-

stinzione tra serietà e gioco, tra finzione e realtà, risulta ancora piuttosto sfumata e dunque, ogni azione, esperienza e attività svolta volontariamente corrisponde a giocare (Bondioli, 1996).

Il gioco rappresenta quindi il ponte tra la realtà interna del bambino e quella esterna (Braga, 2005) e come spazio di azione-movimento: rappresenta la cornice dove si meta-comunica che ciò che si sta facendo è altro dalla realtà (Bateson, 1972). Infatti, più recentemente il gioco è stato definito come spazio anti-strutturale dove è possibile la dissoluzione della struttura normativa vigente con i suoi ruoli, status, leggi e regole (Antonacci, 2012; Fink, 2008; Manuzzi, 2002).

Questo, unito alla situazione per la quale nel gioco non si corrono le reali conseguenze delle proprie azioni (Bateson, 1972), in quanto ciò che si sta facendo è altro dalla realtà, porta il gioco a vestirsi di un'altra grande attrattiva: avere la possibilità di trasformare la realtà stessa. Poter intervenire/trasformare il reale trascendendo il dato materiale e immaginandone una nuova alterità; trasformare il reale come libertà di variare in modo alternativo le relazioni e i legami, di trasformare le relazioni di potere, di provare altre possibili posizioni di reciprocità e di invertire l'ordine quotidiano: in altre parole; il potere trasformativo del gioco (Antonacci, 2012).

1.2. Prospettiva termoregolativa

1.2.1. La termoregolazione

La termoregolazione è quel processo fisiologico che permette di mantenere costante la temperatura corporea (del nucleo) al variare delle diverse condizioni ambientali.

Per far sì che la temperatura rimanga costante, è necessario che gli input siano uguali agli output, ovvero che i processi di termoproduzione e di termodispersione siano in equilibrio tra loro (Felici, 2002).

Vediamo dunque cosa succede all'individuo nelle diverse situazioni ambientali di caldo e freddo.

Nel primo caso interviene una vasodilatazione cutanea e un conseguente aumento della gittata cardiaca che porta ad un incremento del flusso di sangue che scorre all'interno del corpo e quindi permette una dissipazione del calore più veloce che potrebbe incontrare nell'evaporazione un limite a causa dell'umidità dell'aria che, se troppo elevata, non favorisce il processo di evaporazione (Felici, 2002).

Questo però è possibile solo fino ad una temperatura ambientale di 35°C circa, quando il processo conduttivo/convettivo si inverte e il corpo inizia ad assorbire calore: infatti, in condizioni di elevato caldo; l'abbassamento della temperatura interna è possibile solo attraverso l'evaporazione del sudore. Per questo, con più la temperatura esterna ed interna crescono, più sarà necessario far evaporare sudore per abbassare la temperatura interna.

Infine, il corpo attua delle strategie di acclimatazione se il caldo persiste nel tempo. Vi è una redistribuzione del flusso ematico inviato al distretto cutaneo, la gittata cardiaca migliora, la soglia per la sudorazione si abbassa e il sudore diventa ipotonico, ovvero con una minor perdita di sali minerali, essenzialmente sodio (Felici, 2002). Inoltre vi è un abbassamento del metabolismo basale grazie ad una riduzione della secrezione di ormoni tiroidei e di catecolamine.

Tutto questo avviene per un'economia dei processi corporei!

In ambiente freddo, invece, si ha una vasocostrizione cutanea, per evitare di

disperdere calore in modo che il nucleo corporeo rimanga a 37°C circa. Nella fattispecie, si ha anche una liberazione di adrenalina e noradrenalina, che inducono un aumento del metabolismo e quindi del calore prodotto dall'organismo, grazie alla loro azione adrenergica che va ad attivare la lipolisi del grasso bruno che ha specificatamente un compito termogenico (Felici, 2002).

In particolare, questo meccanismo è molto efficace nel bambino piuttosto che nell'adulto (Ponrartana et al., 2013).

Se poi le temperature sono davvero basse e il corpo non riesce a compensare con queste strategie compaiono brividi e orripilazione cutanea, che altro non sono che contrazioni muscolari involontarie atte a generare calore. Sul lungo periodo, inoltre, la permanenza protratta in un ambiente freddo permetterà la liberazione di una maggior quota di ormoni tiroidei. Questo sempre per un'economia corporea!

1.2.2. Possibili rischi in ambienti avversi

In ambiente caldo, la sudorazione causa disidratazione che si traduce a sua volta in una riduzione della gittata sistolica e cardiaca che a sua volta diminuirà l'efficacia del processo termoregolativo.

Quindi, per dissipare più rapidamente calore, l'organismo aumenterà la vasodilatazione cutanea periferica che porterà ad un calo pressorio con il rischio di attenuare il flusso ematico al cervello. Per sopperire a ciò il corpo attuerà una nuova vasocostrizione nei distretti corporei con il rischio di indurre shock termico.

In ambiente freddo invece, se il corpo non dovesse riuscire a mantenere il calore, si avrà (tra i 35° e i 32°) diminuzione delle facoltà mentali, della mobilità muscolare e della sensibilità. Sotto i 32° le funzioni corporee vengono alterate in modo importante perdendo completamente la sensibilità a 30°.

La capacità di termoregolazione però è in grado di mantenere entro 1°C la variazione della temperatura corporea, anche a fronte di un'oscillazione di quella esterna tra i 5°C e i 40°C. Le possibili problematiche possono insorgere andando oltre queste temperature, soprattutto in ambienti caldi e umidi o freddi e secchi, ma dipenderà soprattutto dall'abbigliamento che indossiamo e/o dall'attività che svolgiamo.

1.2.3. Differenze adulti-bambini

Un bambino, fino alla pubertà, presenta caratteristiche fisiche e termo-regolatrici particolari e differenti rispetto all'adulto, che lo pongono in una posizione diversa rispetto a quest'ultimo. Innanzitutto, un rapporto tra superficie e massa corporea maggiore del 36% rispetto all'adulto e dunque una maggior capacità di disperdere o assorbire il calore. Inoltre, la ridotta produzione di sudore per ghiandola (circa 2,5 volte in meno che nell'adulto) rende i bambini dei non-sudatori (Falk, 1998).

Questa 'positiva' condizione però contrasta con la compresente minor capacità di evaporazione e la maggior produzione di calore interno per chilogrammo di massa corporea rispetto agli adulti. Questo inoltre si discosta molto dai livelli degli adulti per quanto riguarda il metabolismo basale e il dispendio energetico (causato da una scarsa capacità di modulazione dello sforzo).

Infine i nostri piccoli presentano una ridotta gittata cardiaca (sempre rispetto all'adulto) che per garantire irrorazione deve essere compensata da una frequenza cardiaca basale più veloce.

Tutti questi fattori sommati tra loro ci danno un'idea del perché nei bambini vi sia una notevole tendenza all'ipertermia rispetto agli adulti.

1.2.3.4. Cosa ci dice tutto questo...

Per quanto riguarda gli ambienti caldi, si è detto che provochi aumento della vasodilatazione e dell'intervento della sudorazione per la dissipazione del calore. Rispetto a questo status-quo i bambini producono più calore sudando di meno ma con un dispendio energetico maggiore per far evaporare il sudore (energia che produce ulteriore calore). Questo svantaggio è compensato dalla maggior estensione corporea che offre una superficie più ampia di esposizione.

I bambini avendo una minor gittata cardiaca hanno una minor capacità di dissipare il calore aggravata da una percentuale minore di volume di sangue rispetto all'adulto: quello che risulta dunque essere uno svantaggio in ambienti torridi, risulta però essere un vantaggio in ambienti freddi (Falk, 1998).

Tutto questo verrebbe aggravato in caso di alta umidità relativa (in quanto in presenza di essa l'evaporazione fatica a procedere per via dell'aria già satura di acqua).

Al netto delle differenze tra produzione e dissipazione di calore, tutti i fattori presi in esame concorrono a determinare nei bambini un più alto rischio rispetto all'adulto di eventi termici negativi in caso di forte caldo.

Per questo, un'adeguata idratazione prima, durante e al termine dell'attività all'aperto, determina un calo nella probabilità di eventi critici, in quanto previene l'eccessivo calo volemico per perdita di liquidi e sali attraverso la sudorazione, consentendo alla gittata cardiaca di mantenersi a volumi relativamente adeguati alle esigenze di termoregolazione.

Quindi ciò che possiamo fare in questo tipo di situazioni è far bere molto e spesso i bambini.

Un'accortezza che può essere attuata è quella, in momenti di particolare caldo, di far indossare un cappellino, oppure, dove esso non sia presente o sia un fastidio al gioco dei bambini, può essere utile far bagnare la testa per evitare un eccessivo assorbimento di calore anche da parte di questo distretto. Questo risulta fondamentale in quanto l'ipotalamo tra le diverse funzioni che svolge, ha anche quella di centro termoregolatore del nostro corpo (Martini, Timmons, & Tallitsch, 2008)

Dunque, tenere protetto questo centro funzionale, con un cappellino o bagnandolo, permette di far registrare una minor temperatura centrale ed evitare così conseguenze come il colpo di calore.

La maggior capacità di dispersione di calore per conduzione/convezione inoltre è una possibilità: far indossare abiti leggeri e larghi, facilita, grazie al loro movimento, il moto dell'aria, il quale favorisce la dissipazione termica per convezione.

Una tecnica opposta è invece quella di tenere distante dalla cute il calore, come fanno ad esempio le popolazioni africane che indossano il barracano, un lungo abito di lana. Lo strato d'aria tra la cute e la lana non permette un eccessivo accumulo da parte del corpo di calore esterno, che viene invece tenuto lontano dalla pelle grazie alle fibre della lana che non ne permette il passaggio da fuori a dentro (Felici, 2002).

Inoltre un ultimo consiglio, è quello di privilegiare zone ventilate.

Tutto questo permette di aumentare la convezione abbassando la temperatura periferica e quindi favorendo a catena l'abbassamento di quella centrale.

Per quanto riguarda invece gli ambienti freddi, essi sono quelli che spaventano di più genitori e insegnanti (Ottella, 2017).

Però, prima di farci spaventare o preoccupare inutilmente, pensiamo alle caratteristiche già elencate dei bambini. I piccoli tendono più facilmente degli adulti all'ipertermia per via di un metabolismo e un costo energetico più elevato, oltre che ad una maggior difficoltà a disperdere calore a causa di una capacità cardio-circolatoria ridotta (Falk, 1998): se è vero che per via di un'estensione corporea superiore, sono favoriti i processi di convezione e conduzione, è altresì vero che viene prodotto più calore e che questo però, faticando a circolare, permane più a lungo all'interno del corpo del bambino, determinando così infine una temperatura corporea maggiore rispetto all'adulto.

Parte di questo calore è prodotto attraverso la lipolisi del grasso bruno, che abbiamo visto essere contenuto in quantità maggiore nei bambini rispetto agli adulti: questo processo si attiva solo nell'incontro con basse temperature, ovvero è il freddo stesso a stimolare la lipolisi di questo tessuto.

Questa quota maggiore di calore prodotta rispetto all'adulto sembra essere sufficiente per mantenere la temperatura corporea costante: a condizione che i bambini si muovano e giochino motoricamente, altrimenti in condizioni di riposo o di assenza di movimento, questa quota non è sufficiente (Falk, 1998).

Come già consigliato per il caldo, anche nelle situazioni fredde è importante coprire zone corporee nevralgiche al fine di non ammalarsi: la testa soprattutto. Infatti, il distretto circolatorio del cranio non è in grado di realizzare una vasocostrizione intensa così che è utile tenere il capo coperto per evitare perdite di calore dalla testa (Felici, 2002).

Nei bambini questa perdita va ulteriormente minimizzata in quanto il capo (fino ai 3-5 anni circa) ha una superficie maggiore rispetto al capo di un adulto (Martini et al., 2008)

Anche le parti appendicolari del corpo andrebbero tenute coperte, in primis mani e piedi, ma anche gambe e braccia. Inoltre, asciugare il sudore dalla fronte e dal viso aiuta a disperdere meno calore, in quanto il sudore evaporando dissipa calore che in ambienti freddi tenderebbe ad evaporare più facilmente grazie ad una saturazione di vapore acqueo più bassa dell'aria; ciò vorrebbe dire far raffreddare più facilmente il corpo. Per questo vanno evitati gli ambienti ventilati. Da ricordare però è come il bambino sudi di meno e come riesca dunque a mantenere un calore corporeo maggiore rispetto all'adulto. Rimane consigliato, anche in ambienti freddi, bere molto in rapporto al proprio peso a intervalli regolari, anche se non si avverte la necessità di assumere liquidi (Rinaldi, 2011) perché la perdita di liquidi è comunque presente anche in ambienti freddi (Felici, 2002).

È quindi utile sottolineare che è possibile andare e/o rimanere fuori con i bambini anche per l'intera giornata, a patto che vengano messe in atto alcune accortezze.

In ambienti caldi sarà bene stare al coperto, all'ombra, ridurre l'attività motoria durante le ore più calde; prevedere pause per far abbassare il livello di metabolismo, bere molto, indossare abiti leggeri che favoriscano lo scambio di calore tra corpo e aria, indossare un cappellino e/o bagnare la testa.

In ambienti freddi invece sarà importante tenere coperti i bambini con un abbigliamento adeguato alla giornata e alla situazione: questo significa non eccedere per causare surriscaldamento, e quindi sudorazione che evaporando/asciugandosi in ambiente freddo porterebbe a raffreddamento del corpo. Per questo è bene ricordarsi anche di far indossare un cappello.

Per quanto riguarda l'abbigliamento è importante indossare abiti a strati, im-

permeabili e protettivi (Gambarara, 2008) così da poter gestire al meglio gli eventuali cambi di temperatura: meglio tanti vestiti leggeri che uno troppo pesante.

Una maglia termica quando si esce può essere utile: date le sue caratteristiche, permette infatti di mantenere maggiormente il calore prodotto dall'organismo, poiché quest'ultimo viene intrappolato tra la pelle e il tessuto, e aiuta così il mantenimento dell'omeostasi.

Inoltre è fondamentale, se si esce, favorire un avviamento motorio attivo con un gioco o attività di movimento. Sono sufficienti 5-7 minuti per aumentare la temperatura corporea di 1°C (in condizioni di neutralità termica; Gambarara, 2008).

Dal punto di vista dell'educatore è fortemente consigliabile vivere le esperienze outdoor con serenità senza la preoccupazione che i bambini possano star male e/o ammalarsi.

2. Discussione

Per giocare all'aperto, più verde c'è e meglio è (Hanscom, 2017; Louv, 2006). Gli studi corroborano la tesi per la quale anche solo riuscire a vedere da una finestra del verde comporti dei benefici psicofisici: condizione ottimale però è essere fisicamente nella natura!

Ma genitori e insegnanti sono spaventati e preoccupati quando si parla di stare fuori all'aperto in inverno: il freddo che caratterizza l'autunno, l'inverno e i primi giorni primaverili è accompagnato dalla preoccupazione di molti genitori circa il rischio che i bambini possano ammalarsi: partendo da questa convinzione accade che essi siano tenuti in custodia domestica o di aula perché ambienti caldi ma talvolta soffocanti (Ottella, 2017).

Obiettivo di questo lavoro è stato quello di sfatare a livello scientifico alcuni *modus pensandi* che determinano questa situazione.

Partiamo dalla considerazione che in generale per i mammiferi è più stressante una condizione di alta temperatura che richiede l'eliminazione dell'eccesso di calore, che una di bassa temperatura, in cui bisogna generarlo.

In linea generale è più semplice gestire l'ipotermia rispetto all'ipertermia perché per la prima condizione è semplicemente necessario muoversi! Inoltre, l'immaturità delle ghiandole e la loro scarsa produzione di sudore, rappresentano per i bambini un vantaggio in termini termoregolativi in ambienti freddi.

In climi come il nostro, è necessario solo attuare e avere alcune accortezze (già viste più sopra) per portar all'esterno i bambini e per la quale dunque non c'è la necessità di escluderne la possibilità.

Di contro, è proprio l'ambiente chiuso con il suo scarso ricircolo d'aria e la vicinanza di molte persone la causa del moltiplicarsi e del diffondersi di batteri e virus (Ottella, 2017)

Concludendo, è necessario riflettere su un altro *modus operandi* tipico: durante la bella stagione, gli insegnanti/animatori/educatori portano all'esterno i bambini nelle ore più calde del dopo pranzo.

Per la fisiologia di tutti i mammiferi la digestione e l'assorbimento dei nutrienti generano calore e richiedono apporto di sangue: una cospicua quota di volume sanguigno, rispetto allo stato di riposo, viene richiamata a livello centrale determinando un minor afflusso di sangue in periferia (Martini et al., 2008). Questa fisiologica modulazione del sistema digestivo troverebbe un contrasto molto forte con un ambiente caldo che determina vasodilatazione periferica e l'attività ricreativa che impiega masse muscolari anch'esse bisognose di maggiori volumi di sangue.

Queste considerazioni non devono essere interpretate come deterrente per il lettore o far proibire pratiche più gioiose e attive. La riflessione, è indirizzata alle abitudini di molti insegnanti e genitori che spesso sono determinate da abitudini - *perché si è sempre fatto così* – e credenze prive di supporti scientifici. E sono proprio queste ultime a determinare la situazione per la quale vi è difficoltà a portare i bambini nella natura sotto 20 gradi o sopra i 28: in Italia, infatti, i giardini/parchi sono deserti da ottobre ad aprile e da giugno ad agosto (Antonacci, 2015).

3. Conclusioni

Portare fuori i bambini tutto l'anno permette di vivere il mondo nelle sue diverse sfaccettature avendo la possibilità di esplorare il mondo mutevole della natura durante le stagioni, di conoscerlo alla luce della sua funzione di inculturazione e di imparare a cambiarlo consapevolmente. Infanzia e natura non devono più essere condizioni utopiche ricordo di tempi passati ma la condizione stabile e permanente di un nuovo modo di imparare.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens: antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Braga, P. (a cura di) (2005). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Donatiello, E., Dello Russo, M., Formisano, A., Lauria, F., Nappo, A., Reineke, A., Sparano, S., Barba, G., Russo, P. & Siani, A. (2013). Physical activity and urbanization level in children: results for the italian cohort of the IDEFICS study. *Public health* 1, 27, 761-765.
- Dunton, G.F., Kaplan, J., Wolch, J., Jerrett, M., Physical environmental correlates of childhood obesity: a systematic review. *Obesity reviews*, 10, 4, 393-402.
- Falk, B. (1998). Effects of thermal stress during rest and exercise in the paediatric population. *Sports Medicine*, 25(4), 221-240.
- Felici, F. (2002). Termoregolazione. In Di Prampero & Veicsteinas (a cura di), *Fisiologia dell'uomo*. Milano: Edi-Ermes
- Filippone, B., Vantini, C., Bellucci, M., Faigenbaum, A.D., Casella, R., & Pesce, C. (2007). Trend secolari di involuzione delle capacità motorie in età scolare: studio longitudinale su un campione regionale italiano. *SdS, Scuola dello Sport*, 72, 31-41.
- Fink, U. (2008). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gambarara, D. (2008). *Slide delle lezioni del corso di La termoregolazione nell'attività fisica e sportiva*, corso di Medicina dell'attività fisica e sportiva nell'età evolutiva, 2007-2008. Urbino, Scuola interuniversitaria di specializzazione all'insegnamento secondario.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Guerra, M. (a cura di). (2015). *Fuori: Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Hanscom, A. (2017). *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Torino: Il leone verde edizioni.
- Hoffmeister, P.B. (2014). *Lasciateli giocare con gli orsi: come far conoscere la natura ai nostri figli. Una guida coraggiosa*. Milano: Fabbri editori.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Manferdelli, G. & Codella, R. & La Torre, A. (2017). Sport all'aria aperta: i benefici sociali, psicologici e fisici che l'ambiente può offrire. *SdS, Scuola dello Sport*, 114, 51-60.

- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini studio.
- Martini, F.H., Timmons, M.J., & Tallitsch, R.B. (2008). *Anatomia umana*. Napoli: Edises.
- Oliverio, A., & Oliverio Ferraris, A. (2011). *A piedi nudi nel verde*. Firenze-Milano: Giunti.
- Otella, C., (2017). Fermi! Pericolo di freddo. *Bambini*, 2, p.11.
- Ponrartana, S., Hu, H.H., Gilsanz, V. (2013) On the relevance of brown adipose tissue in children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1302, 24–29.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psicologia dello sviluppo: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.



Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione

Pedagogical Responsibility and Multicultural School. An intercultural perspective for education

Marco Catarci

Università degli Studi Roma Tre - marco.catarci@uniroma3.it

ABSTRACT

This contribution focuses on the issue of intercultural education to promote dialogue and cultural exchange amongst natives and foreigners. In this perspective, diversity (cultural, gender, social class, etc.) becomes an important point of reference in educational processes, providing an opportunity for all to develop from the current situation.

In fact, students need relational experience and cultural tools to learn how to interact without fear and with an open mind with new cultures, in a world increasingly marked by the dimension of interdependence. If enhanced by an intercultural educational approach, the multicultural context offers important opportunities for the modernization and enrichment of the cultural profile of the school.

Il contributo approfondisce il tema dell'educazione interculturale come approccio volto alla promozione del dialogo e del confronto culturale tra gli autoctoni e gli stranieri. In questa prospettiva, la diversità (culturale, di genere, di classe sociale, ecc.) diviene un punto di riferimento rilevante nei processi educativi, offrendo una opportunità a tutti di svilupparsi a partire da ciò che si è.

Gli allievi hanno bisogno, infatti, di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla dimensione dell'interdipendenza. Se valorizzato da un approccio educativo interculturale, il contesto multiculturale offre importanti opportunità per la modernizzazione e l'arricchimento del profilo culturale della scuola.

KEYWORDS

Intercultural Education; multicultural society; Italy; migration; immigrant students.

Educazione interculturale; società multiculturale; Italia; migrazione; alunni immigrati.

1. Ragioni di un orientamento interculturale nell'educazione

Perché è necessario oggi un approccio interculturale nell'educazione? Per rispondere a questa prima domanda, è utile svolgere un'analisi della presenza e della canalizzazione formativa degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano.

Occorre preliminarmente osservare che, con la presenza di circa 5 milioni di immigrati, il fenomeno migratorio ha raggiunto in Italia le proporzioni di altri Paesi Europei di più antica tradizione migratoria (IDOS, 2018 p. 13), con effetti non più trascurabili sul sistema di istruzione nazionale. Basti pensare che il numero di studenti con cittadinanza non italiana (censiti annualmente dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) è di circa 826mila soggetti. La presenza di alunni stranieri era ancora contenuta negli anni '80, ma ha fatto registrare un consistente incremento nei successivi anni '90 (con l'afflusso di oltre 100mila studenti), una crescita ancora più marcata nel primo decennio del duemila e fino all'a.s. 2012/2013 (con l'ingresso di quasi 670mila studenti con cittadinanza non italiana nell'arco degli anni dal 2000/2001 al 2012/2013) e un deciso rallentamento negli anni recenti (con un aumento di sole 39mila unità dal 2013/2014 al 2016/2017) (MIUR, 2018 p. 8).

Con un incremento negli ultimi anni particolarmente significativo nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II grado, la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rappresenta, senza dubbio, una realtà strutturale del sistema scolastico italiano: l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica complessiva è in media del 9,4% (MIUR, 2018 p. 28).

Caratteristica peculiare di questa presenza è l'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (oltre 200 differenti nazionalità) (MIUR, 2018: 3), dalla quale scaturisce una complessità facilmente intuibile nel momento in cui ci si propone di progettare iniziative indirizzate all'inclusione sociale e formativa degli allievi immigrati. In particolare, le cittadinanze più rappresentate nel sistema scolastico nazionale sono, nell'ordine, quelle della Romania (con 158 mila unità, pari al 19,2% dell'intera popolazione scolastica non italiana), l'Albania (112mila; 13,6%) e il Marocco (102mila; 12,4%).

Se si osserva l'incidenza degli allievi immigrati sul totale della popolazione, si conferma la maggiore presenza, storicamente riscontrata, nella scuola primaria, con il 10,8% degli allievi di origine straniera (pari, in termini assoluti, a 302mila alunni). Seguono la scuola secondaria di I grado con una incidenza del 9,7% (167 mila allievi), la scuola secondaria di II grado con il 7,1% (192mila studenti) e, infine, la scuola dell'infanzia, con il 10,7% dei bambini frequentanti questo ordine di scuola di origine straniera (165mila allievi) (MIUR, 2018 p. 13).

Una riflessione specifica merita la condizione di coloro che, all'interno della popolazione degli studenti con cittadinanza non italiana, sono nati in Italia: sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana la quota dei nati in Italia è del 61%.

Nei diversi ordini di scuola, l'incidenza dei nati in Italia è dell'85,3% nella scuola dell'infanzia, del 73,4% nella primaria, del 53,2% nella scuola secondaria di primo grado, del 27% nella scuola secondaria di secondo grado.

Un'analisi della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale segnala, infine, un aspetto allarmante sul piano delle opportunità formative e sociali, veicolato da una vera e propria "canalizzazione formativa" che si realizza nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado, accompagnata, tra l'altro, da una consistente dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado.

Ciò che colpisce maggiormente nel momento in cui si prendono in esame le scelte della tipologia della scuola secondaria di II grado compiute dagli alunni con cittadinanza non italiana è che proprio nel primo snodo nel quale si realizza una distinzione tra allievi, dopo il percorso comune del primo ciclo di istruzione, si registra una marcata differenziazione tra le scelte degli alunni con cittadinanza non italiana e quelle dei compagni autoctoni. Mentre la metà degli italiani (50,1%) frequenta i licei e il 49,8% di essi è iscritto a istituti tecnici o professionali, per gli allievi di origine immigrata la situazione appare molto diversa: solo il 27,8% di essi frequenta il liceo, mentre quasi tre quarti (72,2%) sono iscritti a istituti tecnici e professionali (il 37,5% a istituti tecnici e il 34,7% a istituti professionali). Si profila, così, una distinzione formativa che senza dubbio prefigura, in modo preoccupante, successive differenziazioni nei percorsi di inserimento nella società e nel mercato del lavoro, con conseguenze evidenti sul piano della capacità del soggetto di compiere scelte consapevoli, di realizzarsi e influire nel proprio contesto di vita (tab. 1) (MIUR, 2018 p. 16).

Istituto secondario di II grado	MASCHI E FEMMINE				FEMMINE			
	Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana			Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero		Totale	Straniere nate in Italia	Straniere nate all'estero
	%	%	%	%	%	%	%	
Licei	50,1	27,8	33,5	25,4	62,7	38,2	44,6	35,7
Istituti Tecnici	31,1	37,5	38,9	37	20,5	30,5	30	30,6
Istituti Professionali	18,7	34,7	27,5	37,6	16,8	31,4	25,3	33,6

Tab. 1. Scelte scolastiche nell'istruzione secondaria di II grado
(fonte: MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017, Roma 2018, p.47*).

Per quanto concerne, nello specifico, la seconda generazione, gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei mentre gli studenti nati all'estero verso gli istituti professionali e, in misura minore, i tecnici. In particolare, il 38,9% degli studenti nati in Italia frequenta gli istituti tecnici, il 33,5% i licei, il rimanente 27,5% gli istituti professionali. Per gli studenti nati all'estero, la distribuzione presenta un andamento assai differente: il 37,6% frequenta scuole professionali, il 37% gli istituti tecnici, il 25,4% i licei.

Le scelte sono particolarmente interessanti quando si considerano le differenze di genere. In generale si nota che la percentuale di studentesse straniere iscritte a percorsi liceali è superiore al corrispondente dato complessivo (38,2% contro 27,8%); questo significa che i licei sono una scelta più femminile che maschile. Colpisce il dato, realmente considerevole, relativo alle ragazze con cittadinanza non italiana nate in Italia che frequentano il liceo (44,6%).

Un altro elemento di interesse concerne, infine, il ritardo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, spesso derivante da inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica. A ciò si aggiungono i ritardi dovuti alle non ammissioni e ripetenze, che sono un aspetto particolarmente critico:

- a 10 anni l'80,8% degli studenti stranieri frequenta regolarmente la quinta classe di scuola primaria;
- a 14 anni, la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 54,6% (mentre il 43,4% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado);

- all'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari scende al 33% (contro il 67% in ritardo).

Il profilo della distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e, in particolare, la loro canalizzazione formativa nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado evidenzia un tema cruciale nell'odierna società multiculturale: quello delle scarse opportunità formative e sociali per i ragazzi con cittadinanza non italiana. Una questione che appare emblematica nel caso della seconda generazione della migrazione, la cui incidenza, già elevata oggi, è destinata verosimilmente ad un ulteriore incremento nel futuro. La seconda generazione è composta dai giovani figli di immigrati che arrivano nel nostro Paese in età precoce (effettuando così tutto il percorso di prima socializzazione in Italia) o che addirittura sono nati nel nostro Paese: per essi, la questione delle scarse opportunità sociali appare aggravata dal mancato riconoscimento giuridico della cittadinanza.

In Italia i giovani di seconda generazione dell'immigrazione non acquisiscono, infatti, la cittadinanza automaticamente al momento del compimento della maggiore età, poiché tale status viene conferito nel nostro Paese in base al principio dello *ius sanguinis* (si consegue la cittadinanza per effetto della discendenza o della filiazione, ad esempio in quanto figli di un cittadino) anziché per *ius soli* (in questo caso, sarebbe cittadino il soggetto nato sul territorio dello Stato, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta dai genitori). Pur essendo, nei fatti, "nuovi cittadini italiani", spesso anche con un vago riferimento alla cultura d'origine dei propri genitori, molti dei ragazzi di seconda generazione restano così esclusi dal riconoscimento della cittadinanza – si ricordi la mancata approvazione della riforma della normativa sulla cittadinanza a fine 2017 – che si traduce, poi, in un insufficiente riconoscimento anche di un ruolo effettivo nella società.

Va osservato che il tema delle differenti opportunità sociali dei ragazzi di seconda e terza generazione si è già posto, negli anni scorsi, in diversi Paesi europei in termini conflittuali, mostrando che tale questione concerne non tanto una particolare porzione della popolazione, quanto piuttosto la complessiva tenuta della coesione sociale delle odierne democrazie multiculturali.

Le vicende accadute nei paesi di più antica tradizione migratoria e nel Nord Europa evidenziano, allora, che il riconoscimento delle istanze della seconda generazione rappresenta un momento cruciale per la tenuta di una società democratica e pluralista. Un problema assolutamente attuale nel caso della richiesta di riconoscimento non solo giuridico ma anche sociale (perché relativo al ruolo ricoperto nella società), avanzata dalla seconda generazione nel nostro Paese.

Va menzionata, a questo proposito, la significativa esperienza in Italia della "Rete G2", fondata da ragazze e ragazzi di seconda generazione, che, attraverso iniziative di attivismo civico, è riuscita a portare il problema dell'acquisizione della cittadinanza all'attenzione dell'opinione pubblica e degli interlocutori istituzionali, informando, sensibilizzando e creando consapevolezza, dando vita altresì a percorsi espressivi e creativi (rappresentazioni teatrali, musicali, ecc.), in altre parole svolgendo un'azione autenticamente "educativa" anche nei confronti degli italiani. Di fronte al mancato riconoscimento formale della cittadinanza, i giovani della "Rete G2" hanno così espresso una forma di vera e propria cittadinanza "attiva", vale a dire non la pratica in un'ottica tradizionale di un insieme di diritti e doveri che sanciscono l'appartenenza di un individuo a una comunità, quanto piuttosto un esercizio pienamente consapevole di responsabilità nella vita pubblica (Moro, 2006 p. 11).

2. Caratteristiche dell'educazione interculturale

Cosa è, allora, l'educazione interculturale? Per offrire una prima definizione non esaustiva, senza dubbio si può sostenere che essa costituisca un *progetto politico intenzionale* da attuare attraverso l'educazione per la promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti, autoctoni e stranieri. In questo modo, le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che si è (Barn, 2012; Fiorucci, 2008; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2007; Portera, 2006; Santerini, 2010; Zoletto, 2007).

L'educazione interculturale presuppone, dunque, un progetto politico intenzionale:

- a) un *progetto educativo*, in quanto esige che nella società sia attivo un investimento, volto a intessere relazioni tra soggetti che fanno riferimento a culture diverse, sulla base di una opzione "interazionista". Ciò comporta che tale impegno coinvolga dimensioni molteplici della vita dei soggetti, di tipo sociale, economico, politico, oltre che culturale. In modo particolare, si tratta di rendere effettiva per ciascuno la possibilità di definire e realizzare i propri progetti, disponendo di pari possibilità nei percorsi di istruzione, lavoro, cittadinanza. In questo senso, l'educazione interculturale necessita di una fondamentale connessione con la tensione per una prospettiva di giustizia sociale, vale a dire un indirizzo volto a incidere sulle condizioni di svantaggio, al fine di garantire non solo pari opportunità di istruzione ma anche equità e successo scolastico per gli studenti stranieri, come criterio essenziale per la valutazione dell'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso.
- b) *politico*, in quanto rivolto al futuro, connesso ad un'idea di società da costruire. Parlare di educazione significa, infatti, sempre configurare un progetto di collettività da perseguire e di uomo e di donna che ci vivranno. Non è possibile affrontare il discorso sull'educazione interculturale se non ci si pone prima l'interrogativo fondamentale relativo a quale tipo di società si intenda costruire attraverso questo orientamento educativo. In questo caso, come si è detto, la dimensione interculturale fa riferimento ad una convivenza improntata a principi irrinunciabili come quelli di democrazia, pluralismo, giustizia sociale. Si tratta di un rinvio ineludibile, giacché, in una sorta di "effetto specchio", lo straniero restituisce una rappresentazione della società in cui si inserisce, mettendo in luce in particolare carenze strutturali, incoerenze e criticità, nonché l'incapacità di tradurre il riconoscimento formale di diritti in esercizio effettivo di essi. La portata così ampia dei problemi posti dall'educazione interculturale è evidente, ad esempio quando il ragionamento sui temi dell'immigrazione conduce inevitabilmente ad affrontare la questione di quale tipo di Europa si intenda costruire.

Una precisazione in tal senso è doverosa riguardo a quanto è accaduto in occasione della recente "crisi dei rifugiati", che si è sviluppata in Europa a partire dal 2015. Una crisi non certo determinata dal numero degli arrivi, che resta ampiamente inferiore rispetto a quello relativo agli spostamenti nel Sud del mondo: va ricordato che i Paesi più industrializzati accolgono soltanto un quinto delle persone costrette alla fuga in tutto il mondo, mentre i flussi più consistenti di migranti forzati provengono da un Paese del Sud del mondo e sono indirizzati in un altro Paese del Sud, spesso immediatamente confinante con quello di origine del flusso migratorio (UNHCR, 2016). Se di "crisi" è legit-

timo parlare, occorre farlo, invece, in relazione allo smarrimento del progetto dell'Europa come "culla" dei diritti umani, un proposito naufragato di fronte a episodi di respingimento, chiusura e persino violenza nei confronti di giunge in Europa dopo essere fuggito da guerra e persecuzioni (che, dunque, dovrebbero trovare "protezione" in base ai trattati internazionali).

Oggi la presenza di chi è in Europa senza averlo di fatto scelto – come nel caso di chi semplicemente fugge – contribuisce a "ribaltare" la questione dell'integrazione sociale, che viene solitamente declinata "a senso unico" in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento del migrante, e rappresenta la cartina di tornasole per comprendere, nel complesso, la qualità della nostra democrazia e, in particolare, quale risposta siamo in grado di offrire di fronte a quei processi globali che, causando la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impovertimento di intere aree del pianeta, generano la fuga di milioni di persone. La presenza dei migranti forzati nelle nostre società è, dunque, una presenza "etica", che chiama in causa soprattutto le società dei Paesi più industrializzati, per le loro responsabilità all'origine di molti dei processi che producono la fuga di rifugiati.

- c) *intenzionale*, perché frutto di scelte precise, esito di una progettualità, di una riflessione, di studio, non certo di casualità.

Questo approccio si traduce, infatti, in un impegno da attuare, in modo consapevole e continuativo, in spazi educativi formali (la scuola, l'Università, ecc.) e non formali (i luoghi dell'associazionismo, della società civile, ecc.), con una prospettiva di lunga durata e rivolta non solo ai soggetti di origine immigrata (i giovani stranieri e le loro famiglie), ma all'intera popolazione (dunque, tutti i giovani, la scuola e la società nel suo complesso), in relazione alle diverse fasce d'età, in un'autentica prospettiva di educazione permanente.

Il problema delle relazioni interculturali va dunque affrontato nei termini di un impegno educativo, di cui siano destinatari l'intera scuola e tutti gli allievi, la società nel suo complesso e tutti cittadini.

Da questo punto di vista, si può senza dubbio affermare che l'educazione è, di per sé, interculturale. L'aggettivo "interculturale", utilizzato in questa riflessione, potrebbe perfino essere omesso senza alcuna conseguenza per il ragionamento che viene sviluppato, adottando tout court l'espressione "educazione". In altri termini, l'educazione o è interculturale o non è autentica educazione.

3. Finalità dell'educazione interculturale

Quali sono le finalità dell'educazione interculturale? Per rispondere a questa domanda, occorre in primo luogo osservare che i discorsi sull'educazione interculturale fanno riferimento spesso a realtà difficili e a situazioni di vita di lavoro che pongono problemi e contraddizioni nella vita dei soggetti: il tema di una possibile configurazione interculturale dell'educazione si traduce, sostanzialmente, nel problema della tutela della dignità e dell'integrità dell'essere umano.

Per questo motivo, senza alcuna retorica, va riconosciuto che l'immigrato è tale nella società, essenzialmente perché è "povero", vale a dire poiché vive uno svantaggio in termini di opportunità sociali, economiche, culturali e politiche. Lo straniero "ricco" non è un "immigrato": verso di lui si determina perfino curiosità culturale. L'immigrato invece è "povero" e verso di lui non si genera alcuna curiosità.

È infatti proprio la condizione di disagio socio-economico, connessa alla migrazione, che produce uno svantaggio. Certamente non la differenza culturale in

sé. Questa precisazione è doverosa, perché l'immigrato è un soggetto vulnerabile non in ragione dello spostamento, ma lo diventa a contatto con il contesto nel quale si inserisce: in altri termini, è proprio l'ambiente di inserimento a renderlo socialmente debole.

A questo proposito, Hans Magnus Enzensberger chiarisce la necessità di una critica a quei processi di integrazione che non fanno altro che replicare le dinamiche di subalternità sociale:

Quanto più elevata è la qualifica degli immigrati, tanto minori sono i pregiudizi nutriti nei loro riguardi. L'astrofisico indiano, il grande architetto cinese, il Premio Nobel sudafricano sono benvenuti in tutto il mondo. Dei ricchi in questo contesto non si parla del resto mai: nessuno mette in dubbio la loro libertà di movimento. Per gli uomini d'affari di Hong Kong l'acquisto di un passaporto britannico non è certo un problema. Anche il diritto di cittadinanza svizzera per gli immigrati di qualsivoglia Paese di origine è solo una questione di prezzo. Nessuno se l'è mai presa per il colore della pelle del sultano del Brunei. Dove il conto in banca è a posto, l'odio per gli stranieri svanisce come per miracolo. La palma in questo senso spetta ai trafficanti di droga e di armi, nonché ai banchieri che riciclano il loro denaro. È gente che non conosce più razze ed è superiore a ogni nazionalismo. Presumibilmente sono gli unici al mondo ad essere alieni da ogni pregiudizio. Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri (Enzensberger, 1993 p. 26).

In questo apparato che genera subalternità gioca un ruolo determinante, poi, il razzismo. Nella sua modalità più complessa, quella "sistemico-istituzionale", tale fenomeno agisce, infatti, fondamentalmente come una forma di discriminazione che non si radica tanto in atteggiamenti di singoli o di gruppi, ma in quei processi, radicati nel modo stesso di funzionare della società, che determinano situazioni di disparità e svantaggio (Basso, 2010; Ben Jelloun, 1998; Wieviorka, 2000).

La finalità dell'educazione interculturale è, dunque, proprio quella di incidere nel contesto educativo, culturale, sociale, economico e politico, che, con i suoi dispositivi di differenziazione sociale, rende il migrante un soggetto vulnerabile. Tra i diversi apparati di differenziazione, in particolare i dispositivi formali e non formali dell'educazione svolgono un ruolo determinante. Peggy Mc Intosh chiarisce tale aspetto, raccontando le implicazioni educative delle strutture di potere nei sistemi culturali e sociali:

Penso che ai bianchi venga insegnato con cura come non riconoscere il privilegio dei bianchi, così come ai maschi viene insegnato di non riconoscere il privilegio maschile [...]. La mia esperienza educativa non mi ha dato alcuna possibilità di considerarmi un oppressore, una persona ingiustamente avvantaggiata o un responsabile del deterioramento di un'altra cultura. Mi è stato insegnato a vedermi come un individuo il cui stato morale dipendeva dalla sua volontà morale individuale [...]. Sia attraverso il curriculum o il giornale, la televisione, il sistema economico o l'aspetto generale delle persone nelle strade, ho ricevuto quotidianamente segnali e indicazioni che la mia gente contava e che altri o non esistevano o che dovevano provare, non con molto successo, per essere come persone della mia cultura. Mi è stato dato il permesso culturale di non sentire voci di persone di altre culture o una tiepida tolleranza culturale per ascoltare o recitare con tali voci [...]. Mi è stato insegnato a riconoscere il razzismo solo in singoli atti di meschinità da parte dei membri del mio gruppo, mai in sistemi invisibili che conferiscono il dominio culturale al mio gruppo fin dalla nascita [t.d.a.] (McIntosh, 1998 pp. 94, 96, 100-101, 104).

L'educazione interculturale afferma, allora, un principio essenziale: nessuna vita è eterodiretta. Al contrario, a tutti va assicurata la possibilità effettiva di definire e perseguire un progetto consapevole di vita, studio, lavoro. In questo intento, l'educazione costituisce un bene in sé, proprio perché rappresenta lo strumento fondamentale per definire il proprio itinerario biografico.

Da questo punto di vista, forse il motto migliore dell'educazione interculturale potrebbe essere quello di uno straordinario educatore, don Lorenzo Milani, che nella Scuola di Barbiana, rivolta ai figli dei contadini esclusi dall'istituzione scolastica negli anni cinquanta e sessanta del Novecento, adottava il motto "I care", mi sta a cuore, tutto ciò che è intorno a me, vicino e lontano, mi riguarda, non posso tirarmene fuori. Una espressione semplice e impegnativa al contempo, che esprime l'idea che le sorti di chi ho di fronte sono le mie sorti, così come quelle dell'umanità intera (Covato, 2014; Scuola di Barbiana, 1967).

4. Destinatari dell'educazione interculturale

Chi è il destinatario dell'educazione interculturale? Una interpretazione piuttosto superficiale potrebbe condurre a ritenere che tale approccio sia rivolto unicamente ai migranti, per favorire la loro integrazione nella società di arrivo. Una integrazione che spesso si declina - va ribadito - come semplice inserimento assimilazionista.

Senza dubbio, si tratta di una questione importante, dal momento che proprio la presenza dei migranti è il motivo che induce ad affrontare il discorso sull'educazione interculturale. Sarebbe però miope fermarsi a tale constatazione. L'educazione interculturale non è, infatti - almeno per come si è configurata in Italia e nei paesi di più recente immigrazione che fanno riferimento ad un modello "interculturale" (MPI, 2007; MIUR, 2014 e 2015) - una "pedagogia per stranieri". Si tratta, invece, di un approccio più ampio, che coinvolge tutti, autoctoni e stranieri.

Inoltre, poiché si tratta di una prospettiva volta ad affrontare il problema delle relazioni interculturali, sarebbe particolarmente rischioso formulare una richiesta di cambiamento declinata a senso unico, con domande indirizzate solo alle minoranze, senza che alle maggioranze sia richiesto di mettersi in discussione (Susi, 1998).

Nella precisazione dei destinatari dell'educazione interculturale, occorre adottare una prospettiva di tipo "interazionista", mettendo al centro del discorso una strategia per costruire interazione, confronto, dialogo. Si pone, pertanto, il problema di costruire le basi culturali per lo sviluppo di relazioni aperte, nonché di un pensiero critico su cui fondare tali interazioni.

Va qui ricordato che le relazioni interculturali si configurano, nei contesti di vita e di lavoro, anzitutto nella forma di un rapporto fra una maggioranza e una minoranza. Da questo derivano almeno due conseguenze. La prima è che si tratta di una relazione strutturalmente asimmetrica, in quanto il potere non è equamente distribuito tra le due polarità (Basso, Perrocco, 2003). La seconda considerazione concerne il fatto che la relazione tra questi due gruppi è una relazione di interdipendenza. Ciò significa che questi due poli sono in una relazione dialettica, per la quale il problema degli immigrati è anche quello degli autoctoni, non soltanto perché questi ultimi hanno gli stessi dilemmi dei primi (anche quando non ne siano consapevoli), ma anche poiché i problemi degli immigrati non si risolvono con politiche unicamente a loro dirette. Si affrontano meglio, invece, con politiche in grado di tener conto dei molteplici bisogni "particolari", ma rivolte all'intera popolazione.

In questa prospettiva, l'innalzamento della qualità dei servizi educativi, culturali e sociali per la parte più fragile della popolazione assicura un incremento della qualità di tali servizi per l'intera popolazione, dal momento che un servizio in grado di offrire risposte ai più vulnerabili sarà in grado di rispondere meglio ai bisogni di tutti.

Nella relazione di interdipendenza descritta, inoltre, la presenza dei migranti mette in luce l'identità della maggioranza e la rappresentazione che essa si costruisce di se stessa, così come della sua storia.

Per questo motivo, un forte impegno formativo da attuare, in primo luogo, nei confronti degli autoctoni, della maggioranza, per sollecitarla a interrogarsi criticamente sulla propria identità, spesso utilizzata come "arma" per escludere gli altri, è ineludibile.

Un esempio di questa prospettiva di interrogazione critica può essere fatto in riferimento al contesto italiano. Ma senza dubbio una analoga analisi potrebbe essere sviluppata in riferimento all'intero ambito europeo o ad altri casi nazionali.

Va ricordato che in Italia l'educazione interculturale è comparsa alla fine degli anni Ottanta del Novecento, a seguito dello sviluppo del fenomeno migratorio avvenuto alla metà degli anni Settanta, più tardi rispetto ai paesi europei di più antica immigrazione (Francia, Germania, Regno Unito): in particolare, il 1973 è per l'Italia l'anno di "svolta", nel quale si registra per la prima volta un leggerissimo "saldo migratorio" positivo, relativo alla differenza tra le persone in arrivo nel paese e quelle in partenza da esso.

Oggi la società italiana è, senza dubbio, "multiculturale" (designando con tale termine la semplice presa d'atto di una compresenza di gruppi culturali differenti in uno stesso spazio sociale), con circa 5 milioni di immigrati (una proporzione analoga a quella degli altri Paesi dell'Unione Europea) e più di 800 mila giovani con cittadinanza non italiana (di cui più della metà di seconda generazione) inseriti nel sistema scolastico.

L'Italia non è, però, oggi un paese multiculturale solo in conseguenza del fenomeno dell'immigrazione: una prospettiva pluralista è sempre stata parte della storia del paese. Ciò è testimoniato da alcuni esempi significativi, che offrono un contributo importante ad una ineludibile riflessione critica volta a rivelare come l'Italia sia, da sempre, multiculturale:

- anzitutto, *in Italia, vi è una storica presenza delle minoranze linguistiche e culturali*, costituita da quei gruppi di popolazione che parlano una lingua materna diversa da quella della maggioranza, vale a dire la lingua ufficiale dello stato. Quando l'Italia è divenuta uno "stato-nazione" unitario nel 1861, ciò è avvenuto a seguito di un processo che ha aggregato piccoli stati preunitari e "particolarismi etnico-geografici e storici" da lungo tempo presenti in tutte le regioni d'Italia. Proprio le minoranze linguistiche e culturali rappresentano un aspetto rilevante di questo contesto di ampia eterogeneità culturale. La normativa italiana ha riconosciuto 12 gruppi linguistici minoritari nel nostro paese, corrispondenti a circa 2 milioni e mezzo di parlanti, che hanno come lingua materna una lingua diversa dall'italiano (ad es. il francoprovenzale, l'albanese, lo sloveno, il friulano, il ladino, l'occitano, il croato, il tedesco, ecc.) (Campani, 2006; Toso, 2011).
- In secondo luogo, *la vicenda dell'emigrazione degli italiani* in altri paesi del mondo rappresenta un evento straordinario della storia italiana contemporanea: si tratta, infatti, di un fenomeno assai intenso, a lungo distribuito nel tempo, eterogeneo per provenienza territoriale e sociale e diversificato per luoghi di arrivo.

Si stima che tra il 1876, anno della prima rilevazione ufficiale degli espatriati, e il 1988, anno in cui l'emigrazione si era sostanzialmente esaurita, siano emigrati 27 milioni di italiani (dapprima verso i paesi europei e, poi, verso il Sud America, il Nord America, l'Australia).

Le condizioni dell'esperienza migratoria dei connazionali furono in genere durissime, con circostanze di violenza, discriminazione, marginalità e persino veri e propri eccidi. Nemmeno si può poi affermare che quella dell'emigrazione italiana sia un avvenimento da relegare al nostro passato, considerato che ancora oggi 5 milioni di italiani vivono e lavorano all'estero: una cifra analoga a quella degli immigrati che sono presenti nel nostro paese. Una circostanza che mostra come l'Italia non sia oggi solo un paese di immigrazione, ma anche, al contempo, di emigrazione: si può allora sostenere che la migrazione costituisce davvero una caratteristica strutturale del nostro paese (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001 e 2002).

- Infine, accanto al fenomeno dell'emigrazione, dalla metà degli anni Cinquanta e per tutti gli anni Sessanta del Novecento, si sviluppò in Italia *il fenomeno delle migrazioni interne* dal Sud al Nord del paese e dalle campagne alle città, che determinò un impressionante spostamento di persone: nove milioni di italiani. In questi anni, mentre l'Italia cambiava repentinamente i suoi connotati di paese agricolo per assumere non senza poche contraddizioni quelli del paese industriale, il miracolo economico rappresentò anche "l'occasione per un rimescolamento senza precedenti della popolazione italiana" nella società e nella scuola (Ginsborg, 1989).

Ciò che colpisce di queste esperienze di massa (è bene ribadire le proporzioni di queste vicende: 2,5 milioni di italiani appartenenti a minoranze linguistiche, 28 milioni di emigranti, 9 milioni di migranti interni, a confronto con i 5 milioni di immigrati odierni) è il fatto che oggi esse appaiano per lo più dimenticate dalla popolazione italiana, oggetto, in molti casi, di una vera e propria rimozione collettiva. Nonostante tali vicende rappresentino episodi drammatici e sofferti nella coscienza nazionale, si può affermare che paradossalmente esse appaiano del tutto ininfluenti sui comportamenti che si adottano nel nostro paese verso gli immigrati (Susi, 1998).

Una tale circostanza è l'esito anche di un bisogno educativo e culturale inavuto, vale a dire della mancanza di una opportunità educativa indirizzata all'acquisizione di consapevolezza della storia nazionale, che è sempre stata caratterizzata da particolarismi, frammentazioni, eterogeneità linguistiche e culturali. In questo scenario, il tentativo di rappresentare l'Italia (o qualsiasi altro Paese) come un contesto culturalmente omogeneo non può essere definito in altri termini se non come totalmente ingannevole.

In conclusione, analizzare l'approccio interculturale contribuisce a interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. Si evidenzia, così, che l'emancipazione è la dimensione peculiare dell'educazione. In questa prospettiva, la riflessione interculturale ha, ancora oggi, molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale, da più umanità. Per riprendere una significativa intuizione di Paulo Freire, l'educazione non cambia il mondo, l'educazione cambia le persone: le persone, però, cambiano il mondo (Freire, 1971 e 2008).

Riferimenti bibliografici

- Barn, R. (2012). *Interculturalism in Europe: Fact, fad or fiction – the deconstruction of a theoretical idea* In AA.VV., *Unedited workshop proceedings: Debating multiculturalism 1*. London: Dialogue Society.
- Basso, P. (a cura di) (2010). *Razzismo di stato. Stati Uniti, Europa, Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Basso, P., Perrocco, F. (a cura di) (2003). *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*. Milano: Franco Angeli.
- Ben Jelloun, T. (1998). *Ospitalità francese*. Roma: Editori Riuniti.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., Franzina, E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I- Partenze*. Roma: Donzelli.
- Bevilacqua P., De Clementi, A., Franzina, E. (a cura di) (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. II-Arrivi*. Roma: Donzelli.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Unicopli.
- Covato, C. (2014). *Milani Lorenzo*. In Chiosso, G., Sani, R. (a cura di). *Dizionario bibliografico dei pedagogisti e degli educatori 1800-2000*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Enzensberger, H. M. (1993). *La grande migrazione*. Torino: Einaudi.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Ginsborg, P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, vol. 2. Torino: Einaudi.
- Goody, J. (2008). *Il furto della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- IDOS (2018). *Dossier statistico immigrazione 2018*. Roma.
- McIntosh, P. (1998). *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. In Andersen, M. and Collins, P. H. (a cura di). *Race, class, and gender. An anthology*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- MPI-Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2018). *Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. Roma.
- Moro, G. (2006). *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*. Roma, Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Susi, F. (1998). *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- Toso, F. (2011). *Minoranze linguistiche*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*. Roma. [http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) (consultato il 24/03/2018)
- Wieviorka, M. (2000). *Il razzismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- UNHCR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. Ginevra.

Agency lavorativa nella società delle macchine

Work agency in the machine world

Massimiliano Costa

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

ABSTRACT

Action working in the new productive contexts takes on a highly subjective, therefore reflective and creative value, able to guide the person in defining and implementing his own life project, promoting personal self-realization. The essay analyzes the change in work behavior by linking it to the educational and transformational value of learning as it emerges from the OECD Framework 2020.

L'agire lavorativo nei nuovi contesti produttivi assume un valore altamente soggettivo, quindi riflessivo e creativo in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita promuovendone l'autorealizzazione personale. Il saggio analizza il cambiamento dell'agire lavorativo collegandolo al valore formativo e trasformativo dell'apprendimento così come emerge dal Framework 2020 dell'OCSE.

KEYWORDS

Learning, Competence, Agency, Work.
Apprendimento, Competenza, Agency, Lavoro.

1. Politiche e cambiamenti del mondo del lavoro

Le nuove tecnologie, i nuovi fattori produttivi e le nuove organizzazioni del lavoro stanno modificando profondamente il modo di produrre e le relazioni tra gli attori economici, con rilevanti effetti sul mercato del lavoro e sulla stessa organizzazione sociale (Magone, Mazali, 2016). La fabbrica non è più auto-consistente e assolutizzata dal contesto socio-economico confinante, tanto che oggi è possibile ipotizzare un ecosistema produttivo caratterizzato da interconnessione, da flussi lavorativi reticolari, da attori e condizioni/opportunità per l'azione che necessitano però di professionalità nuove non più legate a compiti e mansioni routinarie e ripetitive. Il rischio di perdere il lavoro diventa la cifra con cui tarare nuovi processi di partecipazione e di scelta attiva di chi non è più solo chiamato a prestare la propria opera ma al contrario di generare valore. Il nuovo scenario del mondo del lavoro ha trasformato il senso e la rappresentazione trasformativa del lavoro. Ciò che cambia è il senso del legame tra lavoro e identità, che nel passato ha portato a pensare l'uomo come soggettività collegata a ciò che faceva o produceva e quindi, in termini di funzione sociale, connessa al ruolo che assumeva nel mondo del lavoro (Alessandrini, 2017). I nuovi sistemi tecnologici possono rappresentare una occasione per togliere l'uomo dalla mono-dimensionalità sociale e dal funzionalismo produttivo del passato, inserendolo in trame sociali multilivello capaci di intrecciare e dare senso progettuale e realizzativo a linguaggi, culture, esperienze, idee, sentimenti e relazioni umane centrate su una idea di sviluppo umano e non più solo economico (Seghezzi, 2016).

La quarta rivoluzione industriale (Costa, 2018a) richiede nuove professionalità in grado di sperimentare e non solo applicare procedure standard, capaci di imparare e adattarsi e non tanto essere già esperti, di esercitare il giudizio e non solo eseguire, collaborare in un ecosistema aperto e non limitato ai confini aziendali (Casano, 2017) e assumersi il rischio di un'adattabilità professionale identificabile come «strategia di autocontrollo che permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali» (Savickas, 2005, p. 51).

L'occupabilità (Boffo, Gioli, 2017) nei nuovi *mercati transizionali del lavoro*¹ in cui convivono simultaneamente diversi possibili status² e condizioni lavorative

- 1 La principale indicazione di policy della teoria dei *mercati transizionali del lavoro* (Casano 2017) è "make transitions pay": da un lato, acquista peso sempre più crescente il tema della occupabilità e della dotazione individuale di risorse da mobilitare nel lavoro e nei passaggi tra diversi status occupazionali; dall'altro, nuove alleanze e nuove sicurezze si costruiscono intorno al tema della produttività dei sistemi economici, dei territori e dei lavoratori.
- 2 A caratterizzare il nuovo mercato del lavoro sarà la molteplicità delle transizioni che qualificheranno nel corso della vita il progetto individuale di occupabilità (Schmid 2011): dalla scuola al lavoro, la mobilità verticale o orizzontale interna all'azienda, quella *job to job*, il passaggio da occupazione a disoccupazione e viceversa, quello da formazione a lavoro e viceversa, ma anche dal lavoro a tempi di cura e dal lavoro al pensionamento, al ritorno al lavoro, in una prospettiva di corso di vita che si snoda anche attraverso sconfinamenti in aree grigie tra lavoro e non lavoro. Ma non solo, le transizioni potranno essere anche sincrone e non legate a passaggi di status: possono essere legate all'appartenenza, contemporaneamente, a diverse realtà lavorative (diverse imprese, una impresa e una piattaforma virtuale, il lavoro autonomo e quello subordinato, il lavoro di ricerca tra impresa e università, il lavoro in reti di imprese, gruppi di imprese) alla partecipazione, nello stesso momento, ad attività di lavoro e formazione (l'apprendistato, l'alternanza scuola-lavoro).

(Schmid 2011) delinea un'idea di competenza (OCSE, 2018) che richiede «*more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the, mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands*». L'occupabilità diventerà pertanto la conseguenza del saper mettere in azione le risorse che sottendono le competenze, dell'aver consapevolezza dell'esperienza lavorativa e di saper progettare un proprio sviluppo professionale su basi cognitive ma anche emotive e sociali (Knight & Yorke, 2005).

L'agire lavorativo nei nuovi contesti produttivi assume un valore altamente soggettivo, quindi riflessivo e creativo in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita promuovendone l'autorealizzazione personale. Il diritto soggettivo alla formazione diventa il volano per una nuova ripersonalizzazione del lavoro, in grado di esprimere partecipazione attiva e responsabile nel realizzare non solo la prestazione aziendale ma anche una matura progettualità umana, professionale e sociale. Questo nuovo intreccio tra le politiche di innovazione e quelle di una formazione continua scelta e partecipata del lavoratore diventa la trama di quel *learnfare* delle capacitazioni che contempla l'agibilità da parte del cittadino dei propri diritti sociali: in primis il diritto all'apprendimento per tutta la vita.

2. La complessizzazione del task e il nuovo significato della prassi

Nei nuovi spazi di lavoro dell'economia digitale il rapporto uomo macchina diventerà il luogo di co-costruzione di significato e possibilità di azione, giacché il lavoratore dovrà pensare e interagire in modo compatibile con robot e reti digitali estese. Da questa collaborazione uomo-macchina si sviluppa il post-umano, che non è solo l'unione di essere biologico e tecnologia, ma anche la possibilità di creare network di conoscenze e procedure in vista di un'operatività che agisca per ruoli e non più per mansioni, tale da creare una forma di intelligenza collettiva in un ambiente cyberfisico, dove i big data sostengono direttamente le scelte del lavoratore.

La trasformazione in atto implica una nuova idea di lavoro in cui l'agire sia caratterizzato da autonomia e responsabilità del compito, capacità creativa e di scoperta, apprendimento e collaborazione all'interno di un sistema organizzativo caratterizzato da (Meda, 2016):

- una *governance* più partecipata. L'*intelligent digital process* (Guarascio, Sacchi, 2017) tende a coinvolgere gran parte dei lavoratori impiegati nell'intero flusso di lavoro. L'uso intelligente delle tecnologie digitali, infatti, rende possibile la condivisione delle informazioni con una platea più estesa di individui che da meri esecutori diventano decisori e che trovandosi più vicini ai clienti e ai luoghi in cui vengono concretamente eseguiti i processi, sono anche in grado di assumere decisioni migliori; quando vengono assunte le decisioni: nel nuovo paradigma di lavoro le decisioni possono avvenire in tempo reale e non è più necessaria la presenza di tutti i lavoratori nel medesimo spazio. La trasmissione dei dati in tempo reale infatti, così come i macchinari che rispondono istantaneamente agli input inviati da remoto, consentono di abbattere le barriere spazio-temporali;
- una competenza del lavoro generativa. Le aziende avranno sempre più bisogno di collaboratori in grado di sperimentare e non solo applicare procedure standard, capaci di imparare e adattarsi e non tanto essere già esperti, di esercitare il giudizio e non solo eseguire, collaborare in un ecosistema aperto e non limitato ai confini aziendali;

- dei sistemi lavorativi ricorsivi con adattamento in tempo reale. Le tecnologie digitali aiuteranno le aziende a rispondere alle mutevoli condizioni di business in tempo reale. Connessioni digitali pervasive tra sistemi, persone, luoghi e cose, a volte indicati come *Internet of everything*, produrranno un flusso dinamico di informazioni digitali relativo a dove la macchina e le persone si trovano, quali attività stanno svolgendo e come stanno lavorando. Il nuovo lavoratore diviene un operatore polivalente, un esperto di flussi all'interno del processo produttivo: esso non interviene manualmente nel ciclo di produzione e non opera con una sola macchina ma si dedica al monitoraggio di più fasi e più macchinari in frazioni più ampie di processo produttivo;
- una combinazione umana e digitale. I progressi nella tecnologia digitale tra cui la robotica, la simulazione, l'apprendimento automatico, i sensori e gli strumenti di analisi, porteranno a modi creativi e nuovi per gli esseri umani di lavorare in combinazione con le macchine intelligenti. Gli esseri umani saranno in grado di proiettarsi in una grande varietà di situazioni attraverso *tool* di simulazione, *avatar*, veicoli controllati a distanza. La tecnologia nel futuro sarà sempre meno "sostitutiva" dell'uomo e sempre più "umentativa" delle sue capacità psico-fisiche;
- una sperimentazione e innovazione continua. I processi di lavoro saranno sempre più strutturati intorno ad una serie di cicli agili di "*design-build-test*" che generano un immediato feedback su come coprire i rischi, allineandosi più rapidamente alle preferenze dell'utente. Come risultato, il lavoro diventerà più fluido, con alti livelli d'improvvisazione e sperimentazione.

Queste trasformazioni inducono il superamento della divisione tutta fordista tra l'azione cognitiva e quella pratica a favore di un'epistemologia condivisa che permetta di andare oltre all'apprendimento situato, integrandolo con forme teoriche e partecipative capaci di rendere fluido e socializzato lo sviluppo della conoscenza. L'attività cognitiva non è più solo caratterizzata, come nel passato, da processi connessi alla messa in azione di strutture di saperi interni ma distribuita tra la persona e l'ambiente esterno, inclusi quegli artefatti di cui il lavoratore si serve nella sua interazione con i dispositivi digitali e robotici.

La complessità generata dall'introduzione di nuova automazione richiede così l'introduzione di nuove figure professionali adatte a governarla³ le quali si caratterizzano per nuove o ristrutturate mansioni all'interno di processi sempre più intersettoriali e interdipendenti. La digitalizzazione (Seghezzi, 2016) andrebbe a sostituire «lavoratori nello svolgere compiti routinari che possono essere prontamente descritti con regole programmate, svolgendo invece una funzione complementare nell'eseguire compiti non routinari che richiedono flessibilità, creatività, capacità di problem-solving generale e comunicazioni complesse» (Autor, Levy, Murnane, 2003, p. 1322).

In una prospettiva di integrazione uomo-macchina che supera la logica sostitutiva, i robot e i sistemi dotati di IA consentiranno al lavoratore sia di presidiare un campo esterno di interdipendenze che accadono simultaneamente in altri con-

3 Autor e Salamons (2017) hanno mostrato che l'effetto di trasformazione e sostituzione ha un legame con le dinamiche della produttività. Infatti ad un aumento di produttività all'interno del settore manifatturiero, derivante dall'introduzione di nuova tecnologia, corrisponde una diminuzione del numero di lavoratori, ma allo stesso tempo gli autori hanno riscontrato come si verifichi una crescita occupazionale in altri settori, derivante proprio da questo aumento di produttività.

testi lavorativi, sia di far fronte all'emergere di situazioni non previste (sempre che siano inquadrabili nel campo dei suoi codici di apprendimento). L'obiettivo sarebbe quello di (Stahre et al., 2016, p. 610) «*create trusting and interaction-based relationships between humans and machines, making possible for those smart factories to capitalize not only on smart machines' strengths and capabilities, but also empower their "smart operators" with new skills and gadgets to fully capitalize on the opportunities being created by Industry 4.0 technologies*». Si parla per questo di *augmented operator* che utilizza la tecnologia della realtà aumentata per arricchire l'ambiente di lavoro con dati, suoni, immagini, grafici che possono contribuire ad una migliore esecuzione della prestazione sia in termini di esperienza della stessa, sia di produttività.

L'affermazione di un modello di robotica collaborativa si declinerà come potenzialità, in primo luogo come cooperazione fisica (Seghezzi, 2019, p. 50), ossia lo «scambio diretto di energia tra operatori umani e agenti robotici; poi come cooperazione funzionale, in cui l'organizzazione dello spazio produttivo prevede una concorrenza di attività tra operatore umano e robotico, sia di tipo seriale, mediante l'alternanza tra gli attori, sia di tipo parallelo; in ultimo come cooperazione di tipo cognitivo, laddove l'organizzazione dei processi condivisi prevede un certo grado di interpretazione del contesto».

Le nuove mansioni e la ricomposizione d'identità lavorative negli ecosistemi cognitivi uomo macchina potrà diventare lo spazio di una soggettività del lavoro in grado di ripensare il lavoratore come «*a smart and skilled operator who performs not only – "cooperative work" with robots – but also – "work aided" by machines as and if needed – by means of human cyber-physical systems, advanced human-machine interaction technologies and adaptive automation towards "human-automation symbiosis work systems*» (Stahre et al., 2016).

3. Soggettivazione del lavoratore: la subjectifying action

Superata la prospettiva del controllo dell'azione tipica del periodo fordista, è necessario oggi che il lavoratore venga in contatto con una modalità d'azione "differente" più adatta alle caratteristiche specifiche di situazioni critiche e di quelle competenze e attitudini che sarebbero indefinibili in termini tecnico-professionali e che si concretizzerebbero nella capacità di prendere decisioni rapide, risolvere problemi a partire dalle proprie intuizioni o presentare malfunzionamenti dei macchinari. La soggettivazione emergente dell'agire lavorativo intesa come *subjectifying action* (Seghezzi 2017) si afferma oggi in antitesi proprio a quella fordista intesa come *objectifying*, vale a dire considerata unicamente nella sua dimensione pianificata e razionale in senso stretto. Questa visione prevedeva che nell'atto lavorativo si potesse realizzare ciò che già fosse presente nella sua mente all'inizio del lavoro. Potenzialità che sarebbe alienata nella fabbrica fordista, in cui il lavoratore aveva il compito di sottostare alle azioni precedentemente pianificate dai propri superiori lungo tutta la catena gerarchica, perché le componenti soggettive del lavoratore erano considerate ostacoli e limiti ai sistemi organizzativi. Assumendo la teoria di Böhle (2013), sono quattro gli elementi che distinguono il modello oggettivo da quello soggettivo e in parte riprendono alcuni degli aspetti individuati in precedenza come caratterizzanti la visione taylorista:

- il modus operandi che si concentra sulla pianificazione precedente dell'azione che verrà eseguita;
- il fatto che la tipologia di conoscenza necessaria per queste pianificazioni pre-

liminari è di tipo scientifico e metodologico ed è considerata indipendente dall'esperienza pratica;

- la separazione delle percezioni sensoriali dalle sensazioni soggettive, che devono lasciare spazio alla ricezione e interpretazione diretta degli stimoli dell'ambiente;
- la dimensione relazionale con le problematiche e con la realtà circostante, che deve essere «distanziata e non emozionale» .

L'agire competenziale dentro queste nuove strutture reticolari complesse amplifica l'importanza degli aspetti soggettivi quali i sentimenti e le sensazioni, tanto che il processo di costruzione della competenza per l'azione viene concepito ed analizzato non nei singoli elementi che la compongono, ma «nella modalità in cui questi elementi si influenzano reciprocamente in modo interattivo» (Seghezzi 2017, p. 54) e all'interno di un processo dialogico e relazionale, quasi osmotico, con l'ambiente.

In questa logica integrata di soggettività e azione, la complementarità tra la percezione sensoriale e il processo mentale di elaborazione della stessa disegnano un'idea di razionalità più ampia di quella concepita dai metodi scientifici tradizionali, che lasciano poco spazio alle dinamiche psicologiche della mente umana che esegue insieme l'operazione sensoriale e la sua elaborazione razionale. In questo modo la mente, stimolata dall'azione, procede per *visual thinking* ovvero attraverso immagini ed analogie: le situazioni diverse sono visualizzate mentalmente, comparate al fine di interpretare nuove situazioni (Pfeiffer, Supha, 2016), non in modo casuale ma generando associazioni di idee che possono determinare nuove azioni non pianificate e non pianificabili (Pfeiffer, 2016).

4. Nuovi livelli logici di apprendimento alla base dell'apprendimento

La trasformazione oggi in atto nei modelli dell'agire lavorativo necessita il cambiamento nel processo logico dell'apprendimento (Bateson, 1976), che diventa più rapido (si impara più celermente a formarsi abitudini cognitive) e maggiormente flessibile (s'impara a liberarsi di tali abitudini).

Nel periodo fordista (Baldacci, 2010a) era il proto-apprendimento a caratterizzare le strutture formative e si traduceva nell'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi professionali codificati sulla base dei processi produttivi razionalizzabili, codificabili e replicabili. Nel post fordismo a sopravvivere fu il modello del deutero-apprendimento che si è caratterizzato per la ricerca e il consolidamento della metacognizione ovvero dell'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento, e l'acquisizione di abiti mentali astratti (*formae mentis*, stili cognitivi, competenze ecc.). I processi formativi del post fordista hanno assunto tale visione riflessiva dell'apprendimento connessa ai processi di meta-cambiamento: si parla, così, di trasformazione delle forme di mutamento che non è connotato solo dalla rapidità, ma anche dalla rottura della linearità; si modificano i solchi stessi della trasformazione sociale: si verificano salti da un tracciato all'altro.

Nei nuovi contesti lavorativi che mutano rapidamente e in maniera inedita grazie all'intreccio dei processi digitale multilivello, il possesso di abiti mentali, durevoli e codificati potrebbe risultare invece disadattivo (Baldacci, 2010b): un ostacolo, anziché una risorsa. In un quadro di meta-cambiamento sociale ed economico è l'apprendimento di tipo 3 di Bateson (1976) a risultare più efficace: occorre imparare a liberarsi rapidamente di precedenti abitudini mentali e ad acquisirne altrettanto rapidamente di nuove si deve imparare a disapprendere e

riapprendere con celerità. Insomma, non si tratta più di passare da una testa piena ad una testa ben fatta (Morin, 1999), bensì ad una mente proteiforme del multialfabeta digitale (Margiotta, 1997), capace di assumere molteplici forme e linguaggi diversi e, dunque, intrinsecamente flessibile. La formazione deve connotarsi pertanto non per organicità situata, ma per la polifonia formativa personalizzata che predominerà sempre di più negli scenari futuri del mondo del lavoro.

Ne deriva che la rappresentazione logica dei processi di apprendimento nei contesti della nuova industrializzazione è connessa alla possibilità di qualificare la formazione nella strutturazione di un repertorio di abiti mentali situati, specifici ai diversi contesti, invece dell'acquisizione di un abito mentale più astratto e flessibile ai diversi contesti. In altri termini, alla discontinuità e alla mutevolezza dei contesti produttivi caratterizzati da reti ad interdipendenza cognitiva e realizzativa, farebbe riscontro la rappresentazione di un frattale della conoscenza in grado di generare sperimentazione e ricerca all'interno della dialogicità dell'ecosistema digitale, caratterizzato da una qualificazione pedagogia frattale che non è più identificato come una successione di tappe lineari e rigide, ma come un sistema completo in sé, che segue un movimento flessibile e concentrico, a spirale. Questo come afferma la Giunta (2017) evidenzia che «[...] la punta della sonda è sempre nel cuore dell'esploratore» (Bateson, 1979, pp. 121-122), per sfuggire al rischio che le logiche in uso replichino se stesse in un frattale di costante allontanamento dalla realtà, si attribuirà una funzione euristica a due dimensioni, in particolare, tra quelle che accompagnano il lavoratore nella personalissima ricerca di convincenti orizzonti di significato funzionali al loro specifico progetto di vita, scelte per la loro congruenza con gli aspetti ritenuti imprescindibili nella disamina del problema. La prima è la dimensione professionale e mira a verificare quale sia il bisogno formativo del lavoratore, destinato a gestire situazioni complesse all'interno dei nuovi processi lavorativi. La seconda, quella personale, è di più ampio respiro e ci interroga su quale sia il bisogno formativo del soggetto/lavoratore destinato a gestire situazioni complesse per la cui risoluzione dovrà saper fare riferimento a più domini di conoscenza estendibili oltre il confine aziendale, anch'essi ineludibilmente complessi.

5. La competenza realizzativa e progettuale

Da quanto analizzato nella trasformazione del lavoro, la competenza (Margiotta 2014) diventa oggi centrata sul momento della scelta di attivazione da parte del lavoratore delle risorse per l'azione all'interno di un processo che non è come in passato un processo prevedibile e conosciuto. Oggi chi lavora con le tecnologie robotiche non possiede come nel fordismo l'algoritmo risolutivo dell'azione/prodotto finale, ma lo costruisce tramite successive simulazioni che retroagiscono con l'azione scelta del lavoratore (Costa, 2018c).

Coerentemente con quanto affermato nel Framework Learning OCSE 2030 (Ocse 2018), la capacità di agire si attiva a partire dalla possibilità di prevedere quel che può accadere e di passare all'azione. Si afferma in tal modo che la capacità di iniziativa alla base dell'attivazione della competenza risiede nel potere di collocare le proprie azioni in un quadro di obiettivi e nell'immaginare ed attuare un piano per raggiungere quei fini. L'abilità di sviluppare competenza e essa stessa qualcosa che va appreso, utilizzando un processo sequenziale di riflessione, previsione e azione. La pratica riflessiva e l'abilità di prendere una posizione critica quando e il momento di decidere, di scegliere e di agire, facendo un passo indietro da quel che è conosciuto o dato per scontato e guardando alla situazione da una prospet-

tiva nuova e diversa. La previsione rappresenta invece la mobilità delle abilità cognitive, come il pensiero analitico o critico, che consente di prevedere oggi cosa può essere richiesto in futuro o quali azioni intraprese possono avere conseguenze in futuro. Sia la pratica riflessiva che la previsione concorrono alla volontà di intraprendere azioni responsabili, nella convinzione che dare forma al corso degli eventi e cambiarlo sia qualcosa che è alla portata di tutti noi. Questo è un modello che suggerisce come la capacità di iniziativa si costruisce. Esso indica che, attraverso la previsione, l'azione e la riflessione, noi mettiamo insieme le competenze che ci rendono capaci di impegnarci nel mondo in modo incisivo, sensibile e responsabile.

I nuovi processi industriali prevedono che i diversi lavoratori interagiscano con le modalità necessarie per eseguire un dato compito e possano incidere sui processi che connettono l'esperienza alla concettualizzazione. Le capacità che sono alla base della competenza digitale consistono infatti nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e la soluzione dei problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci (Calvani, Fini, Ranieri 2010).

Come afferma il nuovo documento dell'OCSE (2018, p. 3)

The concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilization of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands. Future-ready students will need both broad and specialized knowledge.... Procedural knowledge is acquired by understanding how something is done or made – the series of steps or actions taken to accomplish a goal. Some procedural knowledge is domain-specific, some transferable across domains. It typically develops through practical problem-solving, such as through design thinking and systems thinking.

Il quadro per l'apprendimento OCSE 2030 racchiude pertanto un concetto complesso: alla base della capacità di generare la competenza ci sono l'attivazione di saperi, abilità, atteggiamenti e valori attraverso un processo di pratica che si struttura in tre momenti: quello riflessivo, di previsione e infine di azione.

Secondo il documento dell'OCSE la qualificazione del farsi della competenza avviene attraverso un processo ricorsivo a base generativa che prende forma da tre dimensioni di attivazione ovvero:

- 1) *Creare nuovo valore*: come competenza trasformativa, e qualcosa che contraddistingue i processi di creazione, realizzazione, attuazione e definizione. I costrutti che rafforzano questa competenza sono l'immaginazione, la curiosità intellettuale, la costanza, la collaborazione e l'auto-disciplina. L'azione multi-livello del lavoratore risulta così connessa alla capacità interpretativa e analitica ma anche alla capacità di iniziativa. Quest'ultima risulta legata sia al processo di *sensemaking* che l'interazione nella rete conferisce ai singoli utilizzatori, sia alla capacità degli ecosistemi cognitivi di governare e comprendere livelli crescenti di complessità usando l'intelligenza collettiva o sociale che esprimono. Emerge quindi, parallelamente alla probabile e progressiva scomparsa di figure professionali standard, la necessità di una formazione integrale della persona del lavoratore che possa ricreare quel cortocircuito tra esperienza e azione all'interno del processo ricorsivo di costruzione degli artefatti digitali in cui si

muove il nuovo lavoratore all'interno degli ecosistemi cognitivi ad interazione uomo macchina.

- 2) *Fare i conti con tensioni, dilemmi e negoziati.* Le nuove fabbriche si caratterizzano per essere contesti caratterizzati da *epistemic interdependence* (Puranam et al. 2012) in cui l'azione ottimale di ciascun agente dipende dalla predizione di quello che farà l'altro e tale da generare una interdipendenza sistemica tra loro. Data l'interdipendenza epistemica, affinché gli agenti possano coordinare le loro azioni, è necessario che essi posseggano conoscenza predittiva. La conoscenza predittiva a sua volta implica lo sviluppo di attività di elaborazione dell'informazione, comunicazione, apprendimento e processo decisionale congiunto. In questo processo la dimensione formativa si esplicita nella capacità del lavoratore di specializzare le proprie forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova educazione e di cumularle tra loro, dando luogo a quella «intelligenza collettiva» (Levy, 1997) che rende disponibile il sapere e le competenze prodotte in un punto (dello spazio e del tempo) a quanti vogliono parteciparvi. Forzare gli equilibri, in particolari circostanze, fra esigenze in competizione fra loro – di equità e libertà, di autonomia e solidarietà, di innovazione e continuità, di efficienza e di rispetto delle regole democratiche – difficilmente potrà portare ad un'alternativa fra cui scegliere o anche una singola via d'uscita. Gli individui dovranno pensare in un modo più integrato, che eviti le conclusioni affrettate e presti attenzione alle interconnessioni. I costrutti che rafforzano la competenza includono pertanto (Stevenson, 2017) l'empatia (la capacità di comprendere il punto di vista degli altri e di adottare modalità di reazione emotive); adattabilità (la capacità di ripensare e modificare le proprie percezioni, pratiche e decisioni alla luce di nuove esperienze, nuove informazioni e maggiore approfondimento); la fiducia.
- 3) *Sviluppare responsabilità:* la terza competenza trasformativa e un prerequisito delle altre due. Avere a che fare con le novità, il cambiamento, la diversità e l'ambiguità richiede che gli individui siano in grado di “pensare per conto proprio”. Allo stesso modo, la creatività e il problem-solving richiedono la capacità di prendere in considerazione le conseguenze delle proprie azioni, di valutare i rischi e i benefici e di accettare la responsabilità per le conseguenze delle proprie azioni. Questo suggerisce l'esigenza di un senso di responsabilità, di maturità morale ed intellettuale, grazie alla quale una persona sa riflettere sulle proprie azioni e valutarle alla luce dell'esperienza e degli obiettivi individuali e sociali.

Conclusioni

Loiodice (2004) sottolinea la necessità di “guardare al lavoro” con moduli interpretativi e con atteggiamenti profondamente diversi rispetto a quelli con i quali abbiamo interpretato e vissuto il lavoro nella società industriale moderna, ridefinirne operativamente senso e significato nella società contemporanea (Loiodice 2004, p. 39). E ancora “Ci troviamo oggi in presenza di trasformazioni oggettive e di trasformazioni soggettive del lavoro che chiamano in causa la dimensione quantitativa del lavoro (il tempo) così come quella qualitativa, che coinvolgono specializzazione tecnica e sensibilità umana, competenze materiali e anche intellettuali, logiche, critiche e creative” (Loiodice, 2004, p. 41).

I nuovi processi lavorativi ridisegnano la soggettività del lavoro tanto che a guidare l'azione è una sorta di «*entrepreneurial and innovation-oriented mindsets*» (COM, 2016), che esprime la capacità del soggetto di tradurre idee in azione, ov-

vero di divenire *capabilited*, in grado cioè di tradurre capacità in azione sviluppando competenze di *empowerment*, *resilienza*, *locus of control*, *coping*, ecc. Si legge: «*entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives*». (COM 2008, p. 10).

La finalità dell'agire lavorativo si traduce in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva che permette di svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che qualificano la dimensione progettuale della competenza a partire dall'*agency* la quale (OCSE, 2018) «*requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal*».

Il documento OCSE 2030 Learning Framework nell'evidenziare i processi di attivazione delle competenza interconnessi a quelli sociali parla di *co-agency* che «*implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better. Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal*». (OCSE, 2018)

L'*agency* è assimilabile pertanto ad una vera e propria attivazione non più solo incapsulata nell'azione individuale ma corrispondente ad una visione progettuale sociale ed etica potenziata dalla responsabilità della partecipazione, dalla collaborazione e dal riconoscimento del valore dell'altro. Ripensare la competenza al lavoro in chiave agentiva si traduce così nel pensare la competenza come la sintesi di un nuovo legame tra agire economico ed etico che sappia porre al centro del senso dello sviluppo il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza.

La "competenza ad agire" diventa l'*agency* (Costa, 2016) definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità.

Per fare questo nell'era digitale, come indica il documento dell'OCSE (2018, p. 4) abbiamo bisogno di acquisire «*digital literacy and data literacy all'interno di un nuovo personalised learning environment that supports and motivates each student to nurture his or her passions, make connections between different learning experiences and opportunities, and design their own learning projects and processes in collaboration with others*».

Per ottenere questo abbiamo bisogno di un nuovo modo di apprendere che produca cambiamenti nell'individuo, costruiti su un rapporto armonico con "reti di relazioni emotive complesse" dell'era digitale. Un tipo di apprendimento costantemente aperto all'esperienza, con un forte coinvolgimento personale, cognitivo ed emotivo, frutto di una scelta consapevole, pervasivo, auto-valutabile secondo la soddisfazione di specifici bisogni, dando senso, valore e significato all'esperienza del soggetto che apprende. Si supera l'approccio che porta il lavoratore a riutilizzare in forma routinaria schemi interpretativi precedenti applicandoli a situazioni nuove, a favore di una teoria trasformativa che presuppone la possibilità/capacità del lavoratore di mettere in discussione modelli interpretativi precedenti attraverso processi di apprendimento via via più complessi, che arrivano a ridefinire le stesse prospettive di significato nel momento in cui l'atteggiamento riflessivo sull'azione dimostra che quella prospettiva di significato è inadeguata rispetto alla nuova situazione e che occorre quindi *trasformarla* (Mezirow 2016) in relazione ai nuovi contesti d'uso, a loro volta in permanente trasformazione. L'agire lavorativo si innerva in questo modo in una pratica seguita con riflessività euristico-ermeneutica, che postula una sincera autonomia del di-

sporsi al lavoro, dando vita ad un'opera e a significati d'opera coerenti, con un itinerario di autorealizzazione in cui l'orientamento all'innovazione cognitiva è la risultante stessa della libertà e del coraggio di esplorarsi nel corso dell'azione (D'Aniello, 2017). In questa nuova "emergenza di forma" (e non di "messa in forma") come sostiene Alberto Munari (1990), la formazione è "imprevedibilità, non più programmazione. È euristica, non più algoritmica. È complessificazione, non più semplificazione. È processi, non più risultati" (Munari, 1990, p. 13). La trasformazione delle competenze diventa per il nuovo lavoratore consapevolezza e padronanza dei propri poteri creativi, con la capacità di interrogarsi e di interrogare il mondo circostante, con l'assunzione onerosa e responsabile dei rischi dell'esserci, ovvero dello stabilire la direzionalità dell'essere in relazione all'agire. Congruentemente con questa visione, la competenza ad agire non va solo oltre le competenze, al plurale, ma le anticipa in veste di sostrato che ne fonda la sistemazione entro la struttura personale ed identitaria (D'Aniello, 2017). La qualificazione pedagogica della formazione per lo sviluppo della competenza si qualifica in tal modo, da un lato, come "transazione relazionale" tra persone, ambiente e artefatti digitali e, dall'altro lato, come "rigenerazione culturale" dei saperi di questi attori, per cui le azioni del progettare, del comunicare, dell'educare e dell'istruire competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti. Si arriva così ad affermare (Margiotta, 2017) una transizione «da una visione dell'educazione come una "regione" dai confini chiaramente delineati (istruzione, scuola, metodo), ad una visione di formazione come rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e "negoziale"; di rete di risorse per l'azione in situazione» (Margiotta 2015). Lo spazio formativo che ne deriva si configura come apertura di nuove possibilità di azione e di realizzazione (Alessandrini 2014) dei lavoratori alla base di quella generatività capacitativa alla base dello sviluppo umano inclusivo (Costa, 2018b).

Riferimenti bibliografici

- Autor D. H., Salomons A. (2017, Giugno). *Robocalypse Now – Does Productivity Growth Threaten Employment?* Paper presentato in occasione del Forum on Central Banking della BCE.
- Autor D.H., F. Levy, R.J. Murnane (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*. (Vol. 118, n. 4).
- Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 219-234). Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2010a). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori
- Baldacci M. (2010b). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-75.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano. (ed. or. 1972)
- Bateson G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Dutton, New York (trad. it. 1984. *Mente e natura. Un'unità necessaria*). Adelphi: Milano.
- Boffo V., Gioli, G. (2017). Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. *Il progetto PRIN EMP&Co. METIS*, vol. 1.
- Bohle F. (2013), 'Subjectifying Action' as a Specific Mode of Working with Customers, in W. Dunkel R., Kleemann F. (a cura di), *Customers At Work. New Perspectives on Interactive Service Work*. NY: Palgrave Macmillan.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Casano L. (2017), *Le transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro: dieci domande di ricerca*. Bollettino Adapt 27 febbraio 2017, disponibile [Agency lavorativa nella società delle macchine](http://www.bollettinoa-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- dapt.it/wp-content/uploads/2017/02/Le-transizioni-occupazionali-nella-nuova-geografia-del-lavoro-dieci-domande-di-ricerca.pdf
- COM (2016), *New skill agenda for Europe, Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, disponibile <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- COM (2008), *Final Report of the expert group: Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*, file:///C:/Users/costa/Downloads/entr_highed_3581%20(1).pdf
- Costa, M. (2018a). *Il lavoro 4.0 La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa M. (2018b). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & Insegnamento*, 2.
- Costa, M. (2018c). Industry 4.0: la trasformazione dell'agire lavorativo. *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo*, Milano: Franco Angeli
- D'Aniello F. (2017). *Ripartire dalla crisi*, Metis n.1, 06/2016.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giunta I. (2017). *La funzione abilitante dei laboratori pedagogico-didattici*, in S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia.
- Levy P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guarascio D., Sacchi S. (2017). *Digitalizzazione, automazione e futuro del lavoro*, Research paper INAPP http://sbilanciamoci.info/wp-content/uploads/2017/07/INAPP_Digitalizzazione_-automazione_-futuro_lavoro1.pdf
- Knight, P.T., Yorke, M. (2005). *Embedding Employability into the Curriculum*. York: Higher Education Academy.
- Loiodice, I. (2004), a cura di. *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*. Bari: Adda.
- Magone, A. & Mazali T. (2016), a cura di. *Industria 4.0: uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- Meda D. (2016). The future of work: the meaning and value of work in Europe. *ILO, Research paper*, n. 18.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare* in G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Franco Angeli: Milano.
- Margiotta U. (1997). *Pensare in rete: la formazione del multialfabeto*. Bologna: Clueb.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Munari, A. (1990). Introduzione. In G. Zanarini, *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e Associati.
- Pfeiffer S., Supha A. (2016). *The Labouring Capacity Index: Living Labouring Capacity and Experience as Resources on the Road to Industry 4.0*, Università Hohenheim Working Paper 2015, n. 2.
- Pfeiffer S. (2016). *Robots, Industry 4.0 and Humans, or Why Assembly Work Is More than Routine Work*, in *Societies* 2016, voi. 6, n. 2, 16-41.
- OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Puranam P., Raveebdram M., Knudsen T. (2012). *Organization Design: The epistemic interdependence perspective*. *Academy of Management Review*, vol. 37, n. 3, pp. 419-440.
- Savickas, M.L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schmid G. (2011). *Il lavoro non standard. Riflessioni nell'ottica dei mercati transizionali del lavoro, Diritto delle Relazioni Industriali*. N.1/XXI.

- Seghezzi, F. (2016). *Lavoro e relazioni industriali in Industry 4.0*. Bergamo: ADAPT University Press.
- Seghezzi, F. (2017). Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche, *Numero 1/1 – 2017. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press*
- Stevenson M. (2017). *Il quadro OECD per l'apprendimento*. Atti del Convegno Internazionale TreLLLe “Quali skills per i giovani del XXI secolo?” - Roma, 19 settembre 2017, disponibile <http://www.treelle.org/convegno-internazionale-quali-skills-i-giovani-del-xxi-secolo-roma-19-settembre-2017>
- Stahre R., Wuest J., Noran T., Bernus O., Fasth P., Gorecky A, (2016). Towards an Operator 4.0 Typology: A Human-Centric Perspective on the Fourth Industrial Revolution Technologies. in AA.VV., *46th International Conference on Computers & Industrial Engineering 2016 (CIE46)*. Tianjin, China. 29-31 October 2016, vol. 1, 608-618.

La Mindfulness per la formazione professionale: perché coltivare la consapevolezza? Mindfulness for professional formation: why should we nurture awareness?

Mariarosaria De Simone

Università Federico II, Napoli - mariarosaria.desimone3@unina.it

ABSTRACT

With the globalization of cognitive technologies we risk, while emphasizing a vision of man that favours attention to the internal conditions of our psycho-physical functioning to the detriment of the socio-relationship dimension, of distorting the vision that originated the practices of awareness, in particular the oriental matrix Buddhism, where beside the 'proper awareness' there is also the 'proper action'.

Indeed, the widespread and often indiscriminate appropriation of mindfulness techniques by organizations and developers of formative programs has led to conflicts and tensions between the fundamental principles of awareness practices and the pragmatic 'priorities' of productivity linked to the employee development programs. All this, with the risk of promoting McMindfulness training processes (Purser and Loy, 2013), based on the commodification of the present moment, formative processes that, excessively focusing "on the inside", could feed less and less 'radical' or critical gazes that evaluate the way in which the external conditions shape the inner and psychic lives of people, looks ready for action.

Con la globalizzazione delle tecnologie cognitive si corre il rischio, enfatizzando una visione dell'uomo che privilegia un'attenzione alle condizioni interne del nostro funzionamento psico-corporeo a scapito della dimensione socio-relazione, di snaturare la visione in cui hanno avuto origine le pratiche di consapevolezza, in particolare il buddismo di matrice orientale, dove accanto alla 'retta consapevolezza' c'è anche sempre la 'retta azione'.

L'appropriazione diffusa e spesso indiscriminata di tecniche mindfulness da parte di organizzazioni e sviluppatori di programmi formativi ha portato, infatti, a conflitti e tensioni tra i principi fondamentali delle pratiche di consapevolezza e le pragmatiche 'priorità' di formazione legate alla produttività che intenzionano i programmi di sviluppo dei dipendenti. Questo con il rischio di promuovere processi formativi McMindfulness (Purser e Loy, 2013), basati sulla mercificazione del momento presente, processi formativi che, focalizzandosi eccessivamente "sul dentro", potrebbe nutrire sempre meno 'sguardi' più radicali o critici che valutino il modo in cui le condizioni esterne danno forma alle vite interiori e psichiche delle persone, sguardi pronti all'azione.

KEYWORDS

Contemplative Pedagogy, Mindfulness, Professional Formation, Critical Reflexivity, Awareness Practices.

Pedagogia Contemplativa, Mindfulness, Formazione Professionale, Riflessività Critica, Pratiche di Consapevolezza.

1. Introduzione

Negli ultimi anni le pratiche di meditazione e consapevolezza di origine buddista si stanno diffondendo in molti contesti laici, da quelli clinici e lavorativi, a quelli educativi e formativi. Questa svolta piuttosto improvvisa nella lunga storia della meditazione buddista è stata promossa dallo studio scientifico delle pratiche contemplative, che ha dato loro un maggior sostegno epistemico e scientifico al di fuori del Buddismo e le ha rese popolari in tutto il mondo. Si è osservato così, in quest'ultimo periodo, un percorso di ricerca che ha visto, oltre la secolarizzazione delle pratiche di consapevolezza di matrice buddista nel contesto della psicoterapia, il fiorire, in ambito neuroscientifico e neurofenomenologico, di numerose evidenze scientifiche circa la loro efficacia, evidenze che confermano le potenzialità di tali pratiche nel promuovere processi riflessivi e disciplina dell'attenzione. Potenzialità che sembrano poter assicurare alle pratiche di consapevolezza un posto privilegiato in tutti i contesti educativi in cui si voglia promuovere uno sviluppo globale ed integrato della persona.

Gli sforzi ben intenzionati di secolarizzare la mindfulness, fornire prove per la sua efficacia al fine di ottenere credibilità scientifica per introdurla a pubblici più ampi se da un lato potrebbe rappresentare un punto di forza, dall'altro però, «corre il rischio di impoverire il ricco contributo che le pratiche contemplative situate all'interno di un più ampio quadro etico, quale quello in cui hanno avuto origine, potrebbero dare alla formazione umana e all'educativo» (De Simone, 2018, p. XII).

La Mindfulness, sembra infatti, soprattutto nel contesto americano, essere diventata una sorta di brand di un'industria che estende il suo braccio, cercando di accaparrarsi quanti più ambiti possibili, dai servizi sanitari a tutti i livelli di istruzione (Hyland 2011a, Williams & Kabat-Zinn 2013). La crescita esponenziale e l'ampio consenso populista delle nozioni di mindfulness hanno prodotto, come valutato criticamente da Purser e Loy (2013), la diffusione di numerosi programmi 'McMindfulness'. Come osservano con ironia non dissimulata i due autori «la crescente popolarità della mindfulness la ha trasformata in un prodotto industriale estremamente lucroso. Consulenti esperti di business che promuovono sessioni di allenamento alla consapevolezza promettono un miglioramento nell'efficienza lavorativa, riduzione dell'assenteismo e un progressivo aumento delle 'soft skills', abilità così cruciali per il successo professionale»¹.

Con la globalizzazione delle tecnologie cognitive si corre il rischio quindi, enfatizzando una visione dell'uomo che privilegia un'attenzione alle condizioni interne del nostro funzionamento psico-corporeo a scapito della dimensione socio-relazione, di snaturare la visione in cui hanno avuto origine le pratiche di consapevolezza, cioè in particolare il buddismo di matrice orientale, dove accanto alla 'retta consapevolezza' c'è anche sempre la 'retta azione' (De Simone, 2016).

Non tenendo in giusta considerazione questa visione, ad esempio intendendo le pratiche mindfulness come in grado, come ci suggerisce Goleman (1996), di aiutarci a controllare razionalmente le nostre emozioni 'distruttive' come la rabbia, si corre il rischio, in una idea di perfettibilità umana fuorviante rispetto all'intenzionalità originaria, di cooptarle come semplici strategie di coping.

A tal proposito Hyland (2015), criticando la pesante eredità storica della forma-

1 https://www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html?guc-counter=1

zione professionale nel replicare forme di stratificazione sociale e subordinazione agli studi accademici (Hyland 2002; Richardson 2007), denuncia una grave trascuratezza della dimensione etica e valoriale quale fondamenta dell'istruzione e della formazione professionale (Hyland 2011b; Winch 2000), trascuratezza che risulta davvero sorprendente data la centralità della preparazione alla vita lavorativa come finalità ultima del sistema educativo, dalla scuola all'università. Essendo infatti uno degli obiettivi più importanti nella formazione professionale la promozione di un 'giusto' atteggiamento di fondo verso il lavoro (Jarrett, 1991), che si dovrebbe tradurre in una filosofia dell'educazione in cui «il 'lavoro è, e deve sempre essere un ingrediente della vita buona' tale che una 'vita senza lavoro sarebbe sempre meno buona di una vita che lo contiene' (Warnocks, 1977, p. 144), Fish (1993) ha denunciato la natura 'moralmente povera' (p. 10) di molta formazione professionale, a cui gioverebbe una maggiore enfasi, di matrice deweyana, sul «pieno significato intellettuale e sociale di una vocazione» (Dewey, 1966, p. 316). Alla luce di questa concezione più espansiva di formazione professionale, che incorpori valori sociali, morali, estetici e affettivi, un certo numero di studiosi suggeriscono l'utilità di strutturare programmi che includano tali valori sia nei mezzi che nei fini dei curricula vocazionali (Hyland, 1999, 2002; Pring, 1995; Winch, 2000). Sono così in via di sperimentazione e sviluppo numerose proposte in tale direzione, come ad esempio nel contesto australiano (James, 2010) o in quello tedesco (Bienengrüber, 2014), così come si assiste alla ricerca e sviluppo di programmi educativi basati sulla mindfulness, declinati in tal senso, nella formazione professionale (Hyland 2011b, 2014) e nei contesti lavorativi (Chaskalson 2011, Glomb et al., 2011).

Tuttavia, l'appropriazione diffusa e spesso indiscriminata di tecniche mindfulness da parte di organizzazioni e sviluppatori di programmi formativi ha portato a conflitti e tensioni tra i principi fondamentali delle pratiche di consapevolezza e le pragmatiche 'priorità' di formazione legate ai programmi di sviluppo dei dipendenti (Hyland, 2015). In via preliminare all'esame di tali questioni, sarebbe utile offrire un resoconto sulle origini e lo sviluppo della mindfulness negli ultimi anni.

2. La mindfulness nei contesti educativi: apprendimento professionale o mercificazione del momento presente?

Le pratiche mindfulness devono il loro successo soprattutto al lavoro di Kabat-Zinn (1990) che ha sviluppato un programma di riduzione dello stress (MBSR) nel suo lavoro alla Massachusetts Medical School nel 1979. Da allora gli studi di Kabat-Zinn e collaboratori (Kabat-Zinn, 2005; Segal, Williams & Teasdale, 2002; Williams & Kabat-Zinn, 2013; Williams et al., 2007) hanno suscitato notevole interesse sull'utilizzo delle pratiche mindfulness per una vasta gamma di settori, tra cui il contesto scolastico, quello carcerario, gli ambienti di lavoro e gli ospedali, oltre alle ampie applicazioni in psicologia, psicoterapia, istruzione e medicina (Baer, 2006).

Intendendo con il termine 'mindfulness' una pratica volta a «prestare attenzione in modo particolare al momento presente: con intenzione e 'senza giudizio' in modo da alimentare 'una maggiore consapevolezza, chiarezza, e accettazione della realtà nel qui-ed-ora'. [...]. Tale pratica, che si tratti di respirare o camminare meditando o di dare piena attenzione non giudicante alle attività quotidiane, può offrire un 'percorso potente per liberarci e tornare in contatto con la nostra saggezza e vitalità'» (Kabat-Zinn, 1994, pp. 4-5).

Allo stesso modo la definizione di mindfulness di Williams et al. (2007, p. 48) mette in evidenza le caratteristiche attive, evolutive ed educative di tale pratica, notando come la presenza mentale sia 'intenzionale', ossia preoccupata a coltivare

la presenza nel qui-ed-ora per fare scelte consapevoli nella realtà, 'esperienziale', focalizzandosi direttamente sull'esperienza del momento presente piuttosto che lasciarsi influenzare da contenuti di pensiero, e 'non-giudicante', permettendoci di vedere le cose come sono attraverso un lavoro di definizione critica dei nostri pensieri, sentimenti e percezioni.

Siegel (2007) ha inoltre suggerito come al centro delle pratiche di consapevolezza vi sia l'abilità, insegnabile, a produrre processi riflessivi, processi promotori altresì di resilienza. Tali pratiche, infatti, educando all'apertura piuttosto che all'evitamento di stati difficili, sostituendo la ruminazione con l'osservazione basata sulla curiosità e la gentilezza e la riflessione su pensieri e sentimenti al posto dei processi di giudizio e la tendenza a 'etichettare i fenomeni' (Siegel, 2007, pp. 216-225), sembrano essere in grado di promuovere calma e stabilità, integrando emisfero destro e sinistro del cervello. Essendo, infatti, l'emisfero sinistro collegato al linguaggio e alla logica e quello destro alla gestione delle emozioni, Siegel cerca di mostrare come il pensiero di tipo riflessivo coltivato nelle pratiche di consapevolezza sia in grado di favorire coerenza ed integrazione neurale. Un elemento cruciale in grado di favorire tale processo sembra essere dovuto all'uso delle etichette per descrivere gli stati emotivi interni nella pratica consapevole, «aiutandoci a bilanciare le nostre menti, non costringendole in visioni dall'alto verso il basso. Impariamo così che ciò che prima sembrava una sensazione immutabile e angosciante ora può essere osservato e notato e possiamo tornare più prontamente ad uno stato di equilibrio. Questa è l'essenza di uno stile affettivo flessibile» (Siegel, 2007, pp. 226-227).

A tal riguardo Siegel (2010) ha recentemente proposto un termine nuovo per tale attitudine: 'mindsight', intendendolo come capacità della mente umana di percepire sé e gli altri, attraverso una sorta di attenzione focalizzata che permette di vedere il funzionamento interno della nostra mente. Capacità che ci consentirebbe di uscire dai nostri schemi rigidi, dal cosiddetto 'pilota automatico' che continua a ripetere comportamenti radicati e risposte abituali pur di dominare le emozioni al fine di gestirle e di non sentirsene sopraffatti (De Simone, 2016, p. 21). Ad esempio un approccio *mindight-based* distingue tra l'espressione "sono arrabbiato", che è una sorta di limite in quanto auto-definizione, e l'espressione "mi sento arrabbiato", che suggerisce la capacità di percepire e riconoscere un'emozione. Questo approccio, che per Siegel sembra essere l'abilità di base che sottende quella che chiamiamo intelligenza emotiva e sociale, e che ci permette di osservare il nostro funzionamento 'interno' e di accettarlo, disimparando e riapprendendo attraverso l'esperienza, così da lasciarlo andare ed infine trasformarlo, comincia a farci intravedere l'enorme potenziale educativo delle pratiche di consapevolezza. Attraverso le tecniche usuali, come l'attenzione al respiro, il movimento consapevole o, in effetti, qualsiasi tecnica che ci aiuti ad insegnare alla nostra mente inquieta ed errante a prestare attenzione 'all'esperienza di prestare attenzione' è possibile ridurre la ruminazione inutile e l'evitamento esperienziale nelle nostre vite mentali, aiutandoci a disattivare il 'pilota automatico' per periodi sempre più lunghi.

Si tratta di un passaggio dal fare all'essere: «spesso è necessario calcolare le conseguenze future dell'attività che stiamo svolgendo relativamente agli obiettivi. Di conseguenza, nella modalità del fare, la mente spesso viaggia verso il futuro o ritorna al passato, e l'esperienza è quella di essere nella maggior parte del tempo non realmente 'qui' nel momento presente. Al contrario, nella modalità dell'essere, la mente non ha 'nulla da fare, nessun posto dove andare' e quindi ci si può

dedicare esclusivamente all'elaborazione dell'esperienza momento per momento» (Segal, Williams e Teasdale, 2002, p. 73).

Ma le basi etiche e attitudinali della pratica indicano anche che la consapevolezza «non consiste solo nel prestare 'più' attenzione, ma piuttosto nel coltivare un tipo 'diverso' e più saggio di attenzione» (Williams et al. 2007, p. 99). La capacità di generare compassione, apertura e 'abilità introspettiva' (Goleman, 2003) attraverso la meditazione, è stata supportata neuroscientificamente, a tal proposito, in esperimenti di laboratorio con meditatori che sono stati esaminati attraverso rilevazioni EEG e RM.

Le ricerche sull'utilizzo delle pratiche mindfulness nelle scuole e nelle università tendono a confermare questi risultati, esistendo numerose evidenze scientifiche che dimostrano l'utilità e i benefici di tale approccio per numerosi aspetti del processo educativo. Sulla base del lavoro svolto in alcune università americane, solo per fare un esempio, Schoeberlein e Sheth (2009) elencano una vasta gamma di benefici promossi dall'uso delle pratiche di consapevolezza, sia per gli insegnanti, come il miglioramento dell'attenzione focalizzata e della reattività alle esigenze degli studenti, o il miglioramento del clima della classe, che per gli studenti, come il rafforzamento dell'attenzione e della concentrazione, la riduzione dell'ansia e una migliore gestione sociale ed emotiva.

Dati confermati anche da un progetto sperimentale su vasta scala condotto da Kuyken et al. (2013), dove è stato approfondito l'impatto dell'allenamento alla consapevolezza in uno studio che ha coinvolto un totale di 522 giovani tra 12 e 16 anni in 12 scuole secondarie.

Data la crescente evidenza empirica sull'efficacia dei programmi basati sulla mindfulness nei contesti educativi, era solo una questione di tempo prima che tali approcci trovassero spazio nella formazione e sviluppo dei dipendenti. Chaskalson (2011), a tal proposito, esaminando principalmente l'efficacia di programmi di formazione aziendali basati sulla mindfulness nel promuovere l'Intelligenza Emotiva (EI) (Goleman, 1996) a livello di gestione e di leadership, osserva innanzitutto il legame tra EI, piuttosto che capacità puramente cognitive come l'esperienza tecnica, e buone prestazioni, lavoro di squadra, pensiero creativo, leadership e abilità di innovazione in diversi contesti lavorativi. Per poi, proseguendo nella ricerca, analizzare come i programmi di formazione basati sulla mindfulness possano contribuire, attraverso il promuovere processi intuitivi, di concentrazione ed empatia, allo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva. Non senza però il riconoscere le difficoltà in termini di costi e fatica di proporre programmi di formazione mindfulness nei luoghi di lavoro, dove, molto spesso tali programmi tendono ad essere utilizzati principalmente per sviluppare abilità e caratteristiche legate alla produttività, e dove la domanda fondamentale diventa: può la consapevolezza aumentare i profitti? Sembra quindi che ci sia poco spazio per la coltivazione longitudinale di valori e tratti in armonia con le componenti etiche e attitudinali della consapevolezza in tali contesti (Hyland, 2015, p. 232). Per avere un impatto duraturo su tirocinanti e dipendenti, le strategie di consapevolezza dovrebbero infatti fare parte integrante della formazione professionale continua di tutto il personale e delle pratiche di lavoro generali.

3. Conclusioni

Le pratiche di consapevolezza potrebbero rientrare appieno nel bagaglio di ‘tecnologie cognitive’ così fondamentali per promuovere flessibilità e attenzione nel mondo complesso e liquido nel quale, sempre più, ci troviamo immersi.

Soprattutto il mondo del lavoro reclama un tipo di formazione professionale programmata in tal senso.

Capacità di flessibilità, innovazione, adattamento e mobilità sono sempre più richieste dal mondo del lavoro e valutate come fondamentali nella politica educativa. Allo stesso tempo le esperienze di precarietà e incertezza che derivano dai cambiamenti nelle condizioni di lavoro vengono sfruttate per massimizzare presumibilmente l’efficienza sul posto di lavoro (De Simone, 2018, p. 18).

Occorre quindi riflettere, qualunque sia il motivo, o la confluenza di motivi, circa l’interesse e l’utilità delle pratiche mindfulness, sui modi in cui esse, in particolare nei contesti aziendali e educativi, tendano ad essere strutturate senza, ad esempio, considerare come la ‘spiritualità capitalista’ estenda i meccanismi di mercato e la razionalità economica al dominio delle credenze umane, del desiderio, della vita soggettiva e dell’esperienza vissuta (De Simone, 2018, p. 19).

Per tale motivo non si può dimenticare che una pedagogia di tipo contemplativo propone una visione della formazione attenta alle dimensioni sia intellettuali che emotive degli studenti, promuovendo quindi uno sviluppo di tipo ‘integrato’. Secondo Roeser e Peck (2009) essa mira a favorire la “crescita personale e la trasformazione sociale, attraverso la coltivazione della consapevolezza cosciente e la volontà, in un contesto etico-relazionale”. E questo tipo di visione, che origina dal contesto di matrice buddista, non può essere trascurata in nessun contesto in cui tali pratiche vengano proposte, compreso, e direi soprattutto, quello della formazione professionale. Altrimenti si corre il rischio di promuovere, come ci suggerisce Hyland (2015) processi formativi *McMindfulness* (Purser e Loy, 2013), basati sulla mercificazione del momento presente.

In particolare, nei contesti di formazione professionale, l’utilizzo della *mindfulness* è rivolta esplicitamente alla gestione delle ‘condizioni interne’, ad alleviare e mitigare sintomi di stress, ansia, depressione o *burn-out* che paradossalmente sono sviluppati dai contesti lavorativi stessi se non ci si interroga criticamente su di essi e su come incarnano gli ambienti ‘patologizzanti’ contemporanei (De Simone, 2018, p. 20).

Il focalizzarsi ‘sul dentro’, infatti, potrebbe comportare che gli ‘sguardi’ più radicali o critici che valutano il modo in cui le condizioni esterne danno forma alle vite interiori e psichiche delle persone ricevano sempre meno peso. Sguardi che risulta quanto mai urgente nutrire, per connettere la ‘retta’ visione con la ‘retta’ azione, con un approccio pedagogico intrinsecamente connesso ad una visione politica e programmaticamente trasformativa della realtà sociale.

Riferimenti bibliografici

- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based Treatment Approaches*. San Diego, CA: Elsevier
- Bienengraber, T. (2014). Moral Development in Business Education – Social Conditions Influencing Moral Judgement Competence. *Journal of Vocational Education and Training* 66 (3), 406–427.
- Chaskalson, M. (2011). *The Mindful Workplace*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- De Simone, M. (2018). L’autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica. RILETTURE, ISBN: 978-88-207-6820-1.

- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore. ISBN 978-88-6026-000-0.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Fish, D. (1993). Uncertainty in a Certain World: Values, Competency-based Practice and the Reflective Practitioner. *Journal of the National Association for Values in Education and Training VIII*, 7–12.
- Glomb, T. M., Duffy, M.K., Bono, J.E. & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. *Research in Personnel and Human Resources Management* 30, 115–157.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How can We Overcome Them?* [A Scientific Dialogue with the Dalai Lama Narrated by Daniel Goleman]. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hyland, T. (2015). McMindfulness in the workplace: vocational learning and the commodification of the present moment. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 219-234, DOI: 10.1080/13636820.2015.1022871
- Hyland, T. (2014). Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century: Mindfulness, Craft, and Values. *Sage Open* 4 (1), 1–15.
- Hyland, T. (2011a). *Mindfulness and Learning*. Dordrecht: Springer.
- Hyland, T. (2011b). Mindfulness, Therapy and Vocational Values: Exploring the Moral and Aesthetic Dimensions of Vocational Education And Training. *Journal of Vocational Education and Training* 63 (2), 129–141.
- Hyland, T. (2002). On the Upgrading of Vocational Studies: Analysing Prejudice and Subordination in English Education. *Educational Review*, 54 (3), 287-296
- Hyland, T. (1999). *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values*. Aldershot: Ashgate.
- Jarrett, J. L. (1991). *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. London: Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness Meditation for Everyday Life*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. London: Piatkus.
- Kuyken, W., K., Weare, O. C., Ukoumunne, R., Vicary, N., Motton, R., Burnett, C., Cullen, S., Hennelly, & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised Controlled Feasibility Study. *The British Journal of Psychiatry* 203, 126–131.
- Pring, R. (1995). *Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*. London: Hodder & Stoughton.
- Purser, R., Loy, D. (2013). Beyond McMindfulness. *Huffington Post*: https://www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html?guccounter=1 (Visite: 12/03/2019)
- Richardson, W. (2007). Perspectives on Vocational Education and Training in Post-War England. *Journal of Vocational Education and Training* 59 (3), 273–277.
- Roeser RW, & Peck SC (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119-136.
- Schoeberlein, D. & Sheth, S. (2009). *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness*. Boston, MA: Wisdom.
- Segal, Z. V., Williams, J.M. & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based Cognitive Therapy*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D.J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*, Random House. Trad. It Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: W.W. Norton.
- Warnock, M. (1977). *Schools of Thought*. London: Faber & Faber.
- Williams, J. M. G. & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning. Origins and Applications*. Abingdon: Routledge.
- Williams, J. M., Teasdale, J., Segal, Z. & Kabat-Zinn, J. (2007). *The Mindful Way through Depression*. London: The Guilford Press.
- Winch, C. (2000). *Education, Work and Social Capital*. London: Macmillan.



I Giovani e l'Etica Sportiva: un Investimento dalla Scuola alla Società

Young People and Sports Ethics: An Investment from School to Society

Ario Federici

Università degli studi di Urbino Carlo Bo - ario.federici@uniurb.it

Flavio Cocco

Università degli studi di Urbino Carlo Bo - f.cocco@campus.uniurb.it

ABSTRACT

Nowadays, sport has become a market where there is no longer any place for ethics and fair play, where winning is the only thing that matters, even at the cost of its own integrity.

To eradicate this norm, it's possible to start out with young people, schools and sports educators. Physical education and sport are a key element for the integral growth of the person. In addition to improve mental and physical well-being, they are a means to combat social injustice in schools, when they increase the time dedicated to physical activities and when they provide adequate skills to the figures that follow them. In addition to the school teacher, this task falls on the sports educator as "Alleducatore", with pedagogical, psychological and communication tools and knowledge. With the "Sport di Classe" program in Italy and the Delfos project in Spain, we try to promote physical education from the primary school, promoting the educational and training processes of the younger generations. Delfos, in particular, includes pedagogical principles, teaching strategies and organization of sessions to improve fair play, self-control and alleviate the violent behavior of young people. Through these programs aimed at young people it has been shown that physical education can develop socio-relational skills and ethical values that will influence sport in adults.

Al giorno d'oggi nello sport si è sviluppato un modo di fare dove non c'è più posto per l'etica ed il fair play, dove vincere è l'unica cosa che conta, anche a discapito della propria integrità. Per eliminare questa consuetudine, è possibile partire dai giovani, dalle scuole e dagli educatori sportivi. L'educazione fisica e lo sport sono un elemento chiave per la crescita integrale della persona. Oltre a migliorare il benessere psicofisico, sono un mezzo per combattere l'ingiustizia sociale quando nelle scuole si aumenta il tempo dedicato alle attività fisiche e si forniscono competenze adeguate alle figure che li seguono. Oltre all'insegnante scolastico, questo compito ricade sull'educatore sportivo in veste di "Alleducatore", con strumenti e conoscenze di natura pedagogica, psicologica e di comunicazione. Con il programma "Sport di Classe" in Italia e con il progetto Delfos in Spagna, si cerca di promuovere l'educazione fisica fin dalla scuola primaria favorendo i processi educativi e formativi delle giovani generazioni. Il Delfos, in particolare, include principi pedagogici, strategie di insegnamento e organizzazione di sessioni per migliorare il fair play, l'autocontrollo e attenuare i comportamenti violenti dei giovani. Attraverso questi programmi valoriali per i giovani è stato dimostrato che l'educazione fisica può sviluppare competenze socio-relazionali e valori etici che andranno ad influenzare lo sport negli adulti.

KEYWORDS

Young People, Sports Ethics, School, Society.
Giovani, Etica Sportiva, Scuola, Società.

1. Introduzione

L'etica sportiva, al giorno d'oggi, riveste grande importanza nello studio dello sport come pratica sociale e umana legata al corpo della donna e dell'uomo moderno. Più avanti vedremo i benefici nel trasmettere l'etica ed i valori nello sport praticato a scuola o anche al di fuori di essa tramite l'educatore sportivo.

Ma come si può fare a diffondere questi valori anche a livello dello sport professionistico? E quali sono i benefici che può apportare alla comunità questo tipo di educazione?

Di tutte le questioni che più preoccupano coloro che riflettono criticamente sull'etica sportiva nella prospettiva medica, la questione principale e senza dubbio quella del doping. L'analisi etica intorno a tale problema, rispetto anche alle sostanze ed ai metodi per il miglioramento delle prestazioni ad esempio, rivela che esistono differenti posizioni. Di solito gli studiosi che animano questo dibattito si raggruppano in due schieramenti opposti: da un lato, ci sono i sostenitori delle politiche di tolleranza "zero" rispetto al fenomeno; vale a dire, quelli che sostengono la condanna e l'eliminazione di ogni forma di doping. Dall'altra, ci sono invece gli autori a favore della revoca del divieto contro il doping, che, in molti casi, diventano fautori di un atteggiamento pericoloso, che lascia intendere che "tutto va bene" nello sport pur di raggiungere prestazioni più elevate che rendano migliore lo spettacolo (Pigozzi, 2014, p. 83).

Inoltre, anche nel codice europeo di etica sportiva si evidenziano le considerazioni Etiche insite nel "Gioco leale (Fair Play)" non più considerate elementi facoltativi ma qualcosa d'essenziale in ogni attività sportiva, in ogni fase della politica e della gestione del settore sportivo. Il bisogno di etica rappresenta, dunque, un dato oggettivo.

Come spiega Valenti (2014), Si avverte in modo sempre più pressante l'esigenza del rispetto delle regole intrinsecamente deontologiche nel mondo sportivo in cui si assiste alla "irresistibile ascesa dell'aggressività" e in cui pare si vada "a gamba tesa su de Coubertin". Infatti, anche nelle pratiche sportive tradizionali si assiste ad una sorta di imbarbarimento, per cui si tenta di far diventare l'aggressività una componente necessaria ed imprescindibile, quasi una regola di gioco.

L'organizzazione e la pratica dello sport senza considerare l'etica e la morale possono portare le persone a screditare i valori positivi aggiunti quando si pratica lo sport in tutte le sue dimensioni: educativa, comunitaria e ricreativa (Santos, 2009, p. 14).

Per questo risulta necessario un ritorno al *Fair Play*, o spirito sportivo, termine con cui vengono indicate un insieme di norme stabilite, costitutive dello sport, e non stabilite, come codici sportivi e comportamenti etici, che prevedono rispetto, tolleranza, uguaglianza, ecc. (Santos, 2009, p. 20).

2. Il Ruolo Sociale dello Sport

In questo ultimo scorcio di secolo, di fronte alla solitudine dei giovani, alle loro paure, ai desideri di fuga, ai loro comportamenti distorti, al disagio che può manifestarsi in mille modi ma che è sempre, sostanzialmente, una richiesta d'aiuto, la scuola non può rispondere con un "insegnamento rigido" formalizzato, ristretto alle sole competenze cognitive: l'educazione fisica e sportiva non può risolversi nell'"eserciziaro episodico" o, quando ci si ricorda di insegnarla, nella trasmissione di contenuti e di conoscenze tecnico-sportive (Federici, 2012).

Nasce da queste esigenze sociali e culturali, il significato di riportare in primo

piano i valori dello sport nella formazione dell'uomo e del cittadino. Molteplici infatti sono le possibilità di coniugare l'attività sportiva con le tematiche di interesse sociale, per la costruzione del difficile processo della "cittadinanza europea", per favorire le relazioni tra persone di culture ed etnie diverse e l'inclusione sociale ed il dialogo tra tutte le diversità. Democrazia, uguaglianza e solidarietà sono i valori basilari del "modello europeo di sport". Delle cinque funzioni specifiche che la Commissione europea riconosce alle attività sportive: quella educativa, di sanità pubblica, sociale, culturale e ludica, l'ambito sociale sembra essere il più importante (Federici, 2012).

Ma affinché lo sport diventi uno strumento idoneo per promuovere una società più giusta e armoniosa, per combattere il razzismo, l'intolleranza, favorire l'inclusione ed il dialogo tra tutte le diversità, occorre che la funzione sociale dello sport sia universalmente riconosciuta e le varie istituzioni europee siano più vicine ai cittadini. Occorre promuovere politiche volte all'educazione formale e informale dei giovani e incoraggiare attività sportive, ludiche e del tempo libero che quotidianamente favoriscano sane e permanenti abitudini di vita e la comprensione di valori etici di comportamento (Federici, 2012).

Per Cereda, (2017), l'idea che l'educazione fisica e lo sport influenzino positivamente lo sviluppo sociale e pro-sociale dei giovani riporta indietro di parecchi anni ma la letteratura, a proposito della relazione tra sport e sviluppo sociale, è ambigua. Le attività motorie appropriatamente strutturate e presentate possono contribuire allo sviluppo di un comportamento pro-sociale e possono addirittura combattere comportamenti antisociali e criminali nei giovani.

In particolare, i programmi scolastici hanno il vantaggio di aprire a tutti i bambini, generando risultati positivi quali miglioramento nel ragionamento morale, nel fair play, nella sportività e responsabilità personale (Cereda, 2017).

Giulianotti (2005) vede lo sport come uno strumento per promuovere maggiori diritti umani, sostenendo che questo promuove un ideale intrinsecamente liberaldemocratico con il suo focus su temi come "fair play" e "sportività", infatti, sebbene lo sport non rappresenti una panacea per i problemi del mondo, incoraggia l'umanitarismo e pone le basi per essere promosso su una scala più ampia.

Inoltre, partendo dal successo delle prime campagne sportive per la pace per affrontare una vasta gamma di questioni sociali a livello locale e nazionale, sono state successivamente lanciate, a livello internazionale, diverse iniziative per promuovere lo sport come mezzo per il cambiamento, gettando le basi per una strategia di intervento e movimento sociale oggi noto come Sport for Development e Peace (SDP) (Càrdenas, 2013, p. 25). Questa strategia, propone l'uso di giochi, attività fisica e sport per raggiungere precisi obiettivi di pace e sviluppo. Questo approccio mira a realizzare il diritto di tutti i membri della società di prendere parte alle attività sportive e del tempo libero (Sport for Development e Peace International Working Group, 2008) ma ha anche un'importante componente non basata su attività sportive: va ad affrontare una vasta gamma di questioni sociali come l'uguaglianza tra i generi, la costruzione della pace e risoluzione dei conflitti, l'integrazione sociale, crimine e violenza, il razzismo, la disuguaglianza sociale e l'educazione alla salute.

3. L'insegnamento delle Scuole

L'ambiente educativo scolastico è diventato molto complesso. Le funzioni educative non sono più definite come all'origine della scuola pubblica. Ad esempio, gli adulti hanno ridotto la loro capacità di presidio delle regole e del senso del limite,

fatto che rende più difficoltosi i processi di identificazione e differenziazione di chi cresce.

Sono anche cambiate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra i bambini e i ragazzi. Si richiede alla scuola di soddisfare l'esigenza di "apprendimento" e di formare "a saper stare al mondo".

È risaputo che la World Health Organization (WHO, 2010) raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica giornaliera per ottenere benefici per la salute e l'educazione dei bambini attraverso diverse esperienze motorie ma, purtroppo, i bambini, come anche i ragazzi e gli adulti, si muovono troppo poco.

Nel mondo di oggi l'educazione fisica è essenziale: Emergono numerose nuove malattie che, causate soprattutto da sedentarietà e postura errata, stanno gravemente danneggiando il corpo dell'uomo; le persone diventano sempre più sedentarie mentre, attraverso l'educazione fisica, si può riuscire a vivere in modo sano la vita quotidiana. L'educazione fisica svolge un ruolo importantissimo nello sviluppo dell'uomo e del bambino, rivelandosi utile per migliorare la propria vita dal punto di vista fisico, mentale, sociale, emotivo e spirituale (L'importanza dell'Educazione Fisica per la vita di tutti - Scienze Motorie, 2018).

La conoscenza del corpo da parte dei bambini e dei ragazzi è un obiettivo centrale per l'insegnamento dell'educazione fisica scolastica e per la loro crescita personale. Per loro è fondamentale comprendere appieno la conoscenza di sé e la padronanza del proprio corpo, non solo a livello anatomico e di conoscenza dei segmenti, ma come presa di coscienza di sé come persona, possesso di un equilibrio posturale economico, della capacità di controllo delle emozioni, della capacità del superamento di stati d'ansia e di tensione, e soprattutto di conoscenza delle potenzialità del proprio corpo (Calvesi & Tonetti, 1992).

Per quasi tutti i paesi europei, l'educazione fisica è "obbligatoria in tutti i curricula nazionali sia primario che secondario inferiore" con l'obiettivo principale di favorire lo sviluppo fisico, personale e sociale dei ragazzi, promuovendo uno stile di vita sano (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013): essa sviluppa il fisico dei bambini, li rende disciplinati e attivi, li aiuta ad imparare il lavoro di squadra ed a testare anche le loro capacità decisionali.

Così, per gli studenti, si andranno a formare buone abitudini fin dalla tenera età: correre, fare jogging, allenamento con i pesi, mangiare e dormire bene. Nel tempo, si svilupperanno poche e piccole consuetudini che li aiuteranno tanto in futuro (L'importanza dell'Educazione Fisica per la vita di tutti - Scienze Motorie, 2018).

Secondo Cereda (2017), c'è da tener conto anche della funzione ludica dell'Educazione Fisica, in particolare del gioco educativo, considerato uno dei più validi mezzi formativi che contribuisce considerevolmente alla formazione della personalità. Il bambino trova nel gioco un'alta motivazione e, spinto dall'interesse, non risparmia energie nel tentativo di realizzarsi nel miglior modo possibile e questo influisce sia sullo sviluppo psichico che fisiologico dell'individuo e sulla sua socializzazione. Di conseguenza è doveroso, per coloro che insegnano, riconoscere il valore dell'educazione fisica scolastica come una componente necessaria dell'educazione generale per tutti i bambini, condividendo le informazioni sui benefici di questa materia tra i responsabili, i genitori e tutti coloro che stabiliscono le politiche scolastiche.

Per Pedro Morouço (2008), infatti, il tema dei valori è attuale e pertinente con l'educazione motoria scolastica. In un suo studio cerca di comprendere i valori della gioventù di oggi e l'influenza dell'educazione fisica, in quanto attraverso la partecipazione allo sport, vengono sviluppati valori sociali di lealtà, cooperazione, forza di volontà, resistenza psicologica, dignità, onestà, solidarietà, disciplina e rispetto reciproco (González, 2001).

4. Percorsi di Educazione Valoriale

Oltre a quello del benessere fisico, gli effetti dell'educazione fisica sugli studenti sono molteplici. Proprio per questa pluralità di conseguenze esistono diversi programmi a livello europeo per promuovere l'attività fisica scolastica ed i suoi effetti formativi come, in Italia, il progetto "Sport di Classe", nato dall'impegno del MIUR e del CONI, oppure in Spagna con il programma "Delfos", sviluppato a partire dall'associazione degli "Amigos del Deporte", che si occupa dal 1991 della promozione e diffusione dei valori e dei comportamenti etico-sportivi.

Il progetto "Sport di Classe" è un progetto nato per promuovere l'educazione fisica fin dalla scuola primaria e favorire i processi educativi e formativi delle giovani generazioni.

L'obiettivo del progetto è quello di valorizzare l'educazione fisica e sportiva nella scuola primaria per le sue valenze trasversali e per la promozione di stili di vita corretti e salutari, al fine di favorire lo star bene con sé stessi e con gli altri nell'ottica dell'inclusione sociale, in armonia con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali. In questi documenti, però, si ravvisa ancora una visione prevalentemente tradizionale dell'educazione fisica, finalizzata principalmente alla prevenzione (per es. dell'obesità, del sovrappeso e di malattie causate da uno scarso movimento fisico, e di altri disagi di varia natura) alla salute fisica, e allo sport, a discapito di un approccio improntato all'educazione integrale della persona. Considerando che i docenti della scuola primaria non hanno una formazione adeguata per gestire l'educazione fisica e per intervenire in una maniera più decisa sugli effetti preoccupanti dati dalla mancanza di movimento, il progetto ha previsto l'inserimento di un consulente a sostegno dei docenti della primaria. Apparentemente così facendo, si è trascurato l'approccio "integrale" per cui l'educazione fisica non significa solo sport, sviluppo degli schemi motori di base e delle capacità motorie (Cereda, 2017).

In realtà il progetto è stato definito come un Percorso Valoriale che rappresenta un'occasione per stimolare la riflessione dei ragazzi e veicolare i valori educativi dello sport.

Cecchini et al. (2008) nel loro studio riportano una attenta analisi del Programma "Delfos". Quest'idea nasce con lo scopo di progettare e convalidare un programma di intervento per sradicare comportamenti violenti dei giovani appartenenti ai cosiddetti gruppi ultras sui campi di calcio.

L'associazione "Amigos del Deporte", promotrice dei Premi Delphi e impegnata dal 1991 nella promozione e diffusione di valori, atteggiamenti e comportamenti etico-sportivi, sviluppa il programma Delfos sovvenzionando, per questo, studi e ricerche e coinvolgendo nel processo insegnanti a diversi livelli del sistema educativo.

Questo programma includeva principi pedagogici, strategie di insegnamento, organizzazione e progettazione di sessioni al fine di migliorare il fair play, aumentare i livelli di autocontrollo e, in ultima analisi, alleviare il comportamento violento di questi giovani.

Il programma Delfos si basa sui seguenti principi educativi (Cecchini et al., 2008):

- *Impegno personale dell'insegnante nello sviluppo dei valori.* Se l'insegnante o l'allenatore non si impegna espressamente allo sviluppo di valori, è molto difficile che il programma abbia successo. Diversi studi dimostrano che gli educatori possono essere leader più efficaci quando sono essi stessi l'esempio.

- *Stabilire gli obiettivi.* Affinché il progetto abbia successo, devono essere stabiliti in modo chiaro e preciso gli obiettivi educativi parziali e finali del programma e l'insieme delle attività soggette al suo conseguimento.
- *Assumersi Impegni.* L'insegnante ricopre il ruolo di mediatore nell'apprendimento dello studente che è un soggetto "attivo" e non meramente ricettivo, e che prende in carico il proprio apprendimento assumendosi degli impegni come propria responsabilità personale.
- *Qualità delle relazioni personali.* L'educazione implica un'influenza o un contatto umano perché è un fenomeno sociale e la qualità dell'istruzione dipende, in larga misura, dalla qualità delle relazioni personali, soprattutto quando l'obiettivo dell'educazione è il miglioramento dei valori. Per insegnare, ad esempio, solidarietà e tolleranza, è necessario raggiungere questo insegnamento tramite relazioni personali che siano di esempio e tolleranti.
- *Sviluppare piani e strategie.* Quando i valori e il comportamento morale vengono costruiti dall'interazione stabilita con adulti e colleghi, in un contesto sportivo è necessario progettare strategie di intervento per affrontare e superare le difficoltà del programma.
- *Apprendere attraverso la pratica.* Di fronte ad altre situazioni o contesti educativi, lo sport guida i partecipanti ad apprendere, in circostanze di gioco naturali, attraverso la sperimentazione. Le interazioni sociali che si instaurano nello sport consentono di informarsi in un modo auto-riflessivo al fine di migliorare la razionalità e la giustizia delle proprie azioni.
- *Riflessione e condivisione.* Il ragionamento è alla base del giudizio su quale comportamento sia corretto e quale no. I partecipanti devono giungere, per il loro sviluppo morale, a trarre insegnamenti utili dalle situazioni personali vissute.
- *Trasferimento in altre situazioni.* Questo programma si basa anche sul principio che i valori appresi sul campo possono essere trasferiti in altri settori, ma solo se le esperienze sono specificamente progettate e realizzate a questo scopo. Il trasferimento è un processo complesso che richiede che il soggetto, da una consapevolezza personale, si assuma la responsabilità di trasferire questo tipo di comportamento in altri contesti dell'attività umana.

Questi principi generali hanno lasciato il posto a strategie e tecniche di insegnamento e ad un processo di intervento divenuto sistematico.

Cecchini (2008) in un suo studio ha valutato la validità di questo programma nei bambini in età scolare. Egli formulò l'ipotesi che, anche in un tempo relativamente breve, l'implementazione del programma potesse portare cambiamenti positivi nel comportamento, in particolar modo nell'idea di fair play nello sport, così come sull'autocontrollo personale in ambiti non sportivi.

5. Il Ruolo dell'educatore sportivo

Secondo la saggezza popolare si usa dire, in parole semplici, che "Lo sport è palestra di vita". Tutti quelli che praticano o hanno praticato in passato, con passione, una disciplina sportiva, avranno innumerevoli ricordi ed esperienze che confermano la verità di questa affermazione.

Lo sport è, a tutti gli effetti, una palestra di vita sia nel bene che nel male: a volte si vince, altre si perde, ogni tanto capita un infortunio, talvolta si è vittime di un'ingiustizia, è necessario impegno, sacrificio, sudore: spesso lo sport dà gioia, spesso dolori. Tutto questo, unitamente a quanto l'allenatore insegna ai propri

atleti, soprattutto quando questi sono bambini, ragazzi e adolescenti, raggiunge la loro anima e il loro cuore attraverso la via privilegiata per eccellenza: il corpo. Allenando il corpo si allena l'anima e il cuore di un atleta. Partendo da questa premessa, è necessario chiedersi quali siano i principi di un allenatore e quali siano le modalità per trasmetterli agli atleti (Latorre, 2008).

Di particolare rilievo è dunque l'insieme dei valori dell'allenatore a contatto con i giovani, dal momento che, a questi ultimi, egli apparirà nella duplice e indiscindibile veste di allenatore ed educatore, ruolo per il quale il termine "Alleducatore" apparirebbe il più appropriato. Di conseguenza, in ambito pedagogico, è fondamentale definire i punti di riferimento a cui l'allenatore si appella e le modalità che utilizza per l'approccio con i giovani, perché passando per gli insegnamenti e i comportamenti che egli mostrerà, giungerà, attraverso il corpo, al cuore e all'anima del ragazzo (Latorre, 2008).

Le motivazioni che spingono un giovane a praticare un'attività sportiva e un adulto ad allenare sono fondamentali per incentivare alla pratica sportiva: quali sono i bisogni che i due cercano di soddisfare, l'uno tramite la pratica e l'altro attraverso l'allenare?

La risposta si può trovare partendo dal sistema di valori che muove le rispettive scelte.

Latorre (2008) considera il processo educativo "Diadico", ossia costruito dalla relazione tra i due interlocutori (educatore ed educando), e che rimane fondamentale la capacità di instaurare una relazione autorevole da parte dell'educatore. Ma le modalità comunicative e relazionali con cui un allenatore si rapporterà al giovane atleta saranno, anche in questo caso, diretta conseguenza del suo tessuto valoriale, molto più che della sua preparazione, competenza e professionalità sportiva.

Per Weiss (2000), infatti, gli allenatori influenzano le credenze, le risposte affettive e i comportamenti dei bambini modellando l'ambiente di apprendimento o il clima motivazionale in cui si svolgono le attività.

Un clima motivazionale corretto è quello in cui si promuove l'apprendimento, lo sforzo e l'auto-miglioramento, e gli errori sono visti come parte del processo di apprendimento. Il successo è auto-referenziato e i miglioramenti personali sono riconosciuti, elogiati ed enfatizzati. Al contrario, un clima basato sulla performance va ad enfatizzare il successo, il risultato ed il confronto con i compagni. Il clima motivazionale che i giovani riescono a percepire, influisce sulla loro percezione delle abilità, sull'interesse per l'attività fisica e la motivazione che hanno nello svolgerla (Weiss, 2000, pp. 1-8).

Tralasciando che la pratica sportiva contribuisce al benessere ed allo sviluppo fisico del giovane, lo sport, con le sue caratteristiche di impegno e di sacrificio, con l'interazione profonda con le regole, con sé stessi e con gli avversari, concorre in maniera smisurata al processo educativo e di socializzazione.

Lo sport è quindi inteso come una scuola naturale di fair play (Cecchini, 2015): un ideale di comportamento etico che viene acquisito attraverso il confronto sportivo e trasferito ad altri ambiti della vita. Questa idea implica una doppia affermazione:

- 1) che la pratica dello sport, senza ulteriori indugi, sviluppa sportività;
- 2) che la sportività acquisita in detta pratica viene trasferita automaticamente ad altri contesti.

6. Come educare all'etica

Parlare di educazione sportiva significa definire i metodi e le tecniche più idonei a fare dello sport, in generale e nei vari ambiti, un dispositivo pedagogico che favorisca il pieno dispiegarsi delle potenzialità formative nei soggetti più giovani che iniziano a praticarlo (Farne, 2008, p. 21).

Fare sport influisce profondamente nella vita di chi lo pratica, dal punto di vista delle abilità tecniche ma soprattutto per i fattori che caratterizzano lo sport come formativo-educativo. Infatti, lo sport educativo sprona al rispetto verso se stessi e gli altri, qualunque sia il risultato, fa crescere partendo dagli insuccessi e dalle sconfitte, insegna a rispettare le regole, consente di socializzare ad ogni età, aiuta a migliorarsi fisicamente e moralmente, conferma il fatto che le sole abilità fisiche o tecniche non bastano (Coco, 2014).

In un contesto di crisi dei valori, quale la nostra società si trova a vivere, la scuola più che mai si trova di fronte ad una esigenza educativa. Fare una buona educazione e pratica difficile, ma necessaria. Si tratta di un richiamo continuo contro la rassegnazione, l'inerzia e la debolezza degli educatori, per proteggere i giovani da molti danni. Non si rivolge solo a genitori ed educatori professionisti, ma a tutti gli adulti. In sostanza, si tratta di formare sé stessi ed il proprio ambiente, affinché i bambini ne siano influenzati positivamente (Brezinka, 2011, p. 55).

È utile richiamare alcuni elementi fondamentali che possano aiutare l'educatore a comprendere gli sviluppi di interessi nelle varie fasce di età.

L'età evolutiva dell'uomo viene suddivisa in "fasi o periodi che corrispondono ai bisogni o a interessi predominanti" (Valentini, Dardanello, Federici, 2003, p. 42):

- 0-2 anni, interessi percettivi;
- 2-3 anni, interessi glossici, cioè la maturazione e l'apprendimento del linguaggio;
- 3-7 anni, interessi generali, risveglio intellettuale, età delle domande;
- 7-12 anni, interessi speciali e oggettivi;
- 12-18 anni, stadio di organizzazione e di valutazione, in cui emergono interessi etici;
- età adulta, stadio della produzione e del lavoro.

Questi ultimi riferimenti hanno un duplice ruolo nella formazione: da una parte sono una guida che accompagna il bambino verso i propri limiti di crescita e che, per questo, lo incoraggia a superarli maturando il proprio io; dall'altra incoraggiano il bambino verso una nuova dimensione di integrità, affettività sociale e personale.

L'allenatore e il punto di riferimento costante per lo sportivo di ogni livello: trasmette conoscenze e capacità tecniche, ma insieme possiede un oneroso compito pedagogico, perché incoraggia la formazione di comportamenti ed atteggiamenti utili all'acquisizione dei valori educativi. Inoltre, deve possedere qualità morali, che lo rendano capace di muoversi controcorrente in una cultura che spinge ad ottenere i risultati senza fatica e senza vigilare su come tali siano conseguiti, con pericolose conseguenze soprattutto per gli atleti (Coco, 2014).

Per l'atleta che deve eseguire una determinata attività sportiva di alto livello, però, è importante che abbia prima giocato: il gioco e la prima forma di approccio a quella che poi, col tempo, muterà in attività sportiva. Infatti, prima di tutto, le attività ludiche devono essere in grado di creare un ambiente che stimoli comportamenti e curiosità e far provare soddisfazione e piacere a chi pratica tali attività (Coco, 2014).

Occorre creare un'atmosfera socievole nella presentazione; bisogna favorire il divertimento inteso, già dalla spiegazione, come momento piacevole e non di tensione e bisogna tener conto che il gioco possiede delle "caratteristiche importanti per la sua riuscita che sono condizionate da diversi fattori" (Valentini, Dardanello, Federici, 2003, pp. 91-94):

- il numero dei giocatori;
- l'età dei giocatori e il loro sesso;
- il tempo a disposizione per lo svolgimento del gioco;
- il luogo e le dimensioni del campo di gioco;
- il materiale che si ha a disposizione;
- le regole da far rispettare;
- la capacità intuitiva dei giocatori nel capire le regole;
- gli incidenti che il gioco potrebbe causare.

Per Coco (2014), l'educatore come formatore e colui che conosce bene tutte le regole, che orienta il gioco e che riconosce i momenti in cui i bambini possono anche sbagliare e quindi li lascia fare senza che i bambini abbiano il terrore delle conseguenze che devono essere ben ponderate.

Anche l'educatore però ha delle regole fondamentali da seguire.

Ad esempio:

- Lasciar giocare i giocatori dando spazio alla loro spontaneità e alla loro intuizione.
- Sviluppare il gioco nel gioco: ogni giocatore deve fare e creare la propria esperienza, procurandosi gioia nel giocare.
- Guidare il gioco: il gioco non deve essere imposto ed eccessivamente "costruito" dall'educatore.
- Coinvolgere tutti nel gioco: è importante non escludere nessuno.
- Mantenere l'ordine e la disciplina, per un gioco corretto e fluido.

Insomma, deve condurre l'attività, intervenendo, se necessario, ma senza essere troppo invasivo nel controllare che l'attività si svolga al meglio.

L'educatore deve rendersi conto che anche il suo atteggiamento emotivo può causare risentimenti: autoritario, se dimostra di essere troppo pesante o lascia poco spazio all'autodeterminazione; senza impegno e passione, se la sua guida è troppo blanda o pigra; superficiale, se il gioco è considerato solo un'attività per passare il tempo; noioso, se il gioco si dimostra ripetitivo, con nessuna variazione; negativo, se l'educatore vede solo errori, provocando esasperazioni e tensioni inutili in campo.

Se il gioco e lo sport sono tutto questo, la vera leva risiede nel modo appassionato con cui molte persone, che credono nella forte valenza educativa dello sport, conducono questo affascinante lavoro educativo (Coco, 2014).

Conclusioni

In questo articolo abbiamo valutato gli effetti di una valida educazione morale nei giovani di oggi, partendo dalla scuola fino alle società sportive dove i bambini passano gran parte del tempo, enfatizzando quali sono gli apprendimenti che essi si porteranno dietro in età adulta.

Inoltre, abbiamo analizzato come questa educazione, impartita da giovani,

possa influenzare lo sport di alto livello negli adulti portando, come conseguenza, la capacità di eseguire una competizione leale e, soprattutto, a prevenire l'uso di doping, che, oltre a costituire un comportamento anti-etico, implica numerosi rischi per la salute dello sportivo.

Il cammino della formazione fisico-sportiva deve cominciare fin dalle primissime fasi della vita per non disperdere quel potenziale di sviluppo delle capacità e di acquisizione delle abilità psicomotorie che non potranno più essere adeguatamente stimolate da interventi tardivi, per poi proseguire per tutto l'arco della vita adattando la formazione al ritmo di modificazione del nostro organismo (Valentini, Di Massa, Troiano & Federici, 2013).

Da un punto di vista pedagogico, Cereda (2017) nota che, la necessità di educare le nuove generazioni ad uno stile di vita sano e attivo, sembra far prevalere una visione tradizionale e riduttiva dell'educazione fisica, finalizzata prevalentemente alla prevenzione, alla salute fisica e allo sport. L'insegnamento dell'educazione fisica, però, ha nel suo intimo un importante valore educativo come lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in sé stessi, gestire l'insuccesso a scuola e nella vita.

Inoltre, è piuttosto ovvio che praticare sport incrementa il grado di soddisfazione nei confronti di sé stessi e alimenta il senso di fiducia in se e la capacità di rapportarsi agli altri; non è un caso, del resto, che i praticanti tendano, seppur lievemente, ad essere più universalisti dei non praticanti, e, dunque, a dimostrarsi più attenti alle esigenze degli altri e maggiormente pervasi da uno spirito di solidarietà (Barbieri, 2003).

Nel documento "Sport di Classe", come anche nel "Programma Delfos", si esprime l'importanza di programmare una maggiore quantità di esercizio fisico e attività sportiva per realizzare gli obiettivi legati alla salute e alla prevenzione delle malattie da ipocinesi, seppur con forme diverse. Lo sport, sotto forma di gioco, non deve essere inteso come un avviamento precoce allo sport, ma deve essere per i bambini un percorso formativo, uno strumento di crescita e d'integrazione individuale (Cereda, 2017).

Attraverso lo sport si contribuisce al miglioramento dell'equilibrio fra corpo e psiche puntando a doti quali la perseveranza e la determinazione. Lo sport è un elemento fondamentale per il sano sviluppo dei bambini, tanto da esser stato riconosciuto dalle Nazioni Unite come un diritto fondamentale. Attraverso lo sport, il divertimento e il gioco i bambini e gli adolescenti imparano alcuni dei valori più importanti della vita. L'attività fisica promuove non violenza, tolleranza e pace; lo sport insegna importanti valori quali amicizia, solidarietà, lealtà, lavoro di squadra, autodisciplina, autostima, fiducia in se e negli altri, rispetto degli altri, modestia, comunicazione, leadership, capacità di affrontare i problemi, ma anche interdipendenza. Tutti principi, questi, alla base dello sviluppo. Oltre ad avere un ruolo fondamentale nel trasformare i bambini in adulti responsabili e premurosi, lo sport riunisce i giovani, li aiuta ad affrontare le sfide quotidiane e a superare le differenze culturali, linguistiche, religiose, sociali, ideologiche (Federici, Troiano & Valentini, 2015).

Sempre Cereda (2017) ci spiega che la formazione universitaria dei docenti di scuola primaria può essere migliorata con l'inserimento di percorsi diversificati di educazione motoria. Il ruolo dell'insegnante di educazione fisica, stando alle Indicazioni Nazionali in essere, deve andare oltre il potenziamento della salute fisica, che rimane comunque una necessità e, stando agli scenari internazionali, una priorità educativa. I percorsi didattici delle scienze motore e sportive, oltre a tendere al raggiungimento di obiettivi specifici propri della disciplina, non pos-

sono esimersi dal costituire valido supporto all'apprendimento di abilità e all'interiorizzazione di conoscenze che appartengono ad altri ambiti disciplinari. Mentre devono sollecitare lo sviluppo dell'area motorio-corporea non possono evitare di proporsi come apporto concreto per lo sviluppo di tutte le aree psico-pedagogiche e sociali della personalità.

Sulla base dei risultati delle ricerche svolte da Cecchini (2008), il programma Delfos può essere considerato uno strumento adeguato a sviluppare i valori attraverso la pratica dello sport. In un tempo relativamente breve, l'implementazione di questo programma ha generato cambiamenti positivi nelle opinioni e nei comportamenti relativi al fair play nello sport. Le opinioni sul gioco duro, comportamento violento, proteste o violazioni delle regole di gioco hanno subito una battuta d'arresto significativa, così come le opinioni che ritengono che il primo obiettivo sia la ricerca della vittoria ad ogni costo. Al contrario, le opinioni relative al divertimento e all'intrattenimento sono aumentate in modo significativo, e queste conquiste, ottenute nel campo del gioco, sono state trasferite anche in altri campi al di fuori dello sport.

Allo stesso modo, per i giovani, una figura come quella descritta da Latorre (2008), che è quella dell'"Alleducatore", aiuta a motivare i giovani nella pratica sportiva partendo da un'educazione valoriale forte che verrà mantenuta anche al di fuori dello sport ed in età adulta. Ad esempio, il percorso formativo "io gioco per sport" è stato progettato e proposto a partire da questi presupposti metodologici e teorici, quale tentativo di sollevare negli allenatori una serie di interrogativi e di individuare insieme a loro le possibili risposte: Quali sono i valori che propone lo sport alle giovani generazioni? Quali le loro motivazioni nel praticare sport? Queste motivazioni saranno sufficienti a far praticare attività fisica anche in età avanzata? Oppure la delusione suscitata da obiettivi troppo ambiziosi, per esempio, farà nascere disaffezione verso l'attività motoria?

In questa epoca di forti tensioni sociali, dove si scontrano processi di globalizzazione e di integrazione multi-etnica, lo sport può limitare il suo impatto sociale al business ed al prevalere sull'avversario? oppure c'è spazio di manovra sufficiente per farlo essere veicolo di educazione, di socializzazione e strumento di rispetto e pace (Latorre, 2008)?

Infine, Santos (2009) richiama il Fair Play come il codice etico dello sport. Senza azioni basate sull'etica, sullo spirito morale e sportivo, è seriamente minacciata la sopravvivenza dello sport come attività umana e, fenomeni come la violenza, il doping, il marketing, la mancanza di rispetto per la persona umana, la vittoria ad ogni costo prenderanno il controllo dello sport con grande facilità.

Il Fair play deve divenire quindi una categoria centrale della morale sportiva. Lo sport come forma di cultura è innanzitutto il valore spirituale e le regole che lo costituiscono. Ove queste non vengono rispettate lo sport rischia di perdere la propria base esistenziale, il senso del principio di correttezza risiede pertanto non solo nel rispetto dell'avversario come persona, ma nella responsabilità individuale nei confronti dello sport come realtà "culturale" (Federici, 2012).

Visti i miglioramenti che si possono ottenere nella crescita dei giovani sia a livello di salute che a livello valoriale ed umano, sarebbe opportuno supportare e finanziare progetti come quelli citati in precedenza per educare ai valori sin da piccoli, sia a livello scolastico che nella società.

Questo avrà un duplice effetto, andando a migliorare il loro benessere futuro e anche a promuovere un gioco pulito e lontano da circostanze di violenza e antisportività, che ad oggi ritroviamo sempre più spesso nello sport di alto livello.

La conservazione di valori etici e morali nello sport è un compito che coinvolge tutta la comunità: giovani, adolescenti, adulti, anziani, atleti, spettatori, dirigenti, tec-

nicì, autorità, sponsor, insegnanti, ecc. C'è bisogno del supporto di tutti coloro che credono nello sport come un'attività che genera gioia, piacere e promuove la socializzazione. Perché, senza spirito sportivo, lo sport non è reale (Santos, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Barbieri, G. (2003). *I giovani e lo sport*. Perugia: Regione dell'Umbria.
- Brezinka W., (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e pensiero.
- Calvesi, A., & Tonetti, A. (1992). *L'Attività motoria e l'educazione – proposte per la scuola primaria*. Milano: Principato Editore.
- Cardenas, Alexander (2013). Peace Building Through Sport? An Introduction to Sport for Development and Peace [online article]. *Journal of Conflictology*. Vol. 4, Iss. 1, pp. 24-33. Campus for Peace, UOC
- Cecchini, J. A., Losa, J. F., González, C., & Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares Alter Effects of the Delfos Program of Education in Values Through Sport in Young Students. *Revista de educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. (2015). *El deporte y la educación en valores*. Lección inaugural curso 2015-16. Universidad de Oviedo.
- Cereda, F. (2017). Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 25-32.
- Coco, D. (2014). L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 239-254.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farne R., (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini.
- Federici, A. (2012). Etica Sport e Inclusione. *Teacher Education and Special Education Needs*. <http://www.traiettorienonlineari.com/ocs/index.php?conference=sportability&sched-Conf=SAD&page=paper&op=view&path%5B%5D=45>.
- Federici, A., Troiano, G., & Valentini, M. (2015). Lo sport come progetto di vita. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 255-272.
- Giulianotti, R. (2005). *Sport: A critical sociology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- González, M. R. (2001) La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 7 (34).
- Latorre A., (2008). Verso una nuova figura di allenatore ed educatore: l'alleducatore. *Giornale italiano di psicologia dell'educazione e di pedagogia sperimentale*, 139, 38-45.
- L'importanza dell'Educazione Fisica per la vita di tutti - Scienze Motorie. (2018) Consultato il 22/09/2018, da <http://www.scienzemotorie.com/limportanza-delleducazione-fisica/>
- Morouço, P., Marques, S., & Carvalho, M. (2008). A influência da Educação Física na edificação dos valores nos jovens actuais. *Revista Digital*, 118.
- Pigozzi, F. (2014). Etica, sport e doping oggi. *Revista Urbe et Ius*, 1(13), 83-84.
- Santos, A. R. R. (2009). Espírito esportivo–fair play e a prática de esportes. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 4(4).
- Sport for development and peace international working group (SDP IWG) (2008). *Harnessing the power of sport for development and peace*. Toronto: Right to Play.
- Valenti, F. (2014). Lealtà sportiva. Etica e diritto. *European Journal of sport studies*, 2.
- Valentini, M., Di Massa, E., Troiano, G., & Federici, A. (2013). The role of motor activity in the self-esteem of primary school pupils. *American Journal of educational Research*, 1 (2), 37- 40.
- Valentini M., Dardanello R., Federici A., (2003). *L'arte del gioco e dell'animazione*, Urbino: Editore Montefeltro.
- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 1-8.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity on Health*. WHO: Ginevra.



The autobiographical approach in the Special
Education for the Cognitive Disabilities.
From theoretical foundations to applicative opportunities
**L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale
per le Disabilità Cognitive.**
Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative

Saverio Fontani

Università di Firenze - saverio.fontani@unifi.it

ABSTRACT

The autobiographical approach represents a set of educational strategies that have fertile applicative opportunities in the Special Education for the family members of students with Cognitive Disabilities. In this paper the theoretical foundations of the approach are outlined, and the connections with the narrative practices widely used in educational interventions for the families of students with serious Cognitive Disabilities are highlighted.

L'approccio autobiografico rappresenta un complesso di strategie educative che trovano fertili opportunità applicative nell'educazione speciale per i familiari di allievi con Disabilità Cognitive. In questo contributo vengono delineati i fondamenti teorici dell'approccio, e sono evidenziate le connessioni con le pratiche narrative ampiamente utilizzate negli interventi educativi per i familiari di allievi con gravi Disabilità Cognitive.

KEYWORDS

Cognitive Disabilities, Autism Spectrum Disorders, Autobiographical Approach, Family Education, Social Inclusion.
Disabilità Cognitive, Disturbi dello Spettro Autistico, Approccio Autobiografico, Educazione Familiare, Inclusione sociale.

1. Aspetti introduttivi

Le disabilità cognitive rappresentano una condizione frequentemente associata a vari ordini di disabilità. Nei Disturbi dello Spettro Autistico, nelle sindromi a base genetica e nelle Paralisi cerebrali Infantili sono comunemente riscontrabili disabilità cognitive gravi e moderate (AAIDD, 2010; Zucker, Perras, Perner & Murdick, 2013; CDCP, 2014). L'incidenza delle disabilità intellettive nella popolazione scolastica è significativamente aumentata negli ultimi anni, ed è presumibile che nel futuro gli allievi con disabilità cognitive rappresenteranno una vera e propria sfida educativa per i sistemi formativi, che sono tenuti a fornire risposte inclusive adeguate, modellate sulla base dei bisogni educativi di ogni allievo (McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012; Cook & Odom, 2013). Nel principale repertorio diagnostico internazionale, il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, APA, 2013) i criteri per la diagnosi sono recentemente modificati a favore di una valorizzazione delle competenze adattive e comunicative rispetto ai punteggi del quoziente Intellettivo. I criteri attuali del DSM-5 sono fondati su due ordini di deficit:

- a) Deficit delle funzioni intellettive quali il ragionamento, le competenze di pianificazione e di pensiero astratto e prestazioni scolastiche deficitarie.
- b) Deficit nel funzionamento adattivo, con compromissione dell'indipendenza personale e della responsabilità sociale. Senza un adeguato supporto, i deficit adattivi limitano il funzionamento in una o più attività della vita quotidiana, come la comunicazione e la partecipazione sociale in uno o più ambienti di vita quotidiana.

I livelli di gravità della disabilità cognitiva sono attualmente basati sulle capacità di adattamento al contesto ambientale, e sono definiti da 4 livelli, in funzione del supporto richiesto all'ambiente: *Lieve, Moderato, Grave, Estremo* (APA, 2013).

È necessario notare come nel trattamento delle Disabilità Intellettive un ruolo determinante sia quello rivestito dagli interventi educativi inclusivi e dal coinvolgimento dei genitori (Cook e Odom, 2103; West et al., 2013). Tutti i principali modelli di interventi educativi sviluppati per il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico, come il TEACCH (Mesibov, 2007) ed il Sistema SCERTS (Prizant et al., 2006) considerano ad esempio fondamentale il coinvolgimento del nucleo familiare nel trattamento del loro figlio. È intuibile come il clima familiare risulti influenzato dai comportamenti disadattivi e dal deficit comunicativo frequentemente associati alle Disabilità Intellettive (West et al., 2013; Browder, Wood, Thompson & Ribuffo, 2014). Il coinvolgimento dei genitori permette lo sviluppo della coesione familiare, la ridefinizione dei ruoli e lo sviluppo di adeguate modalità comunicative con il figlio (Prizant et al., 2006; Cook e Odom, 2103).

Negli Stati Uniti prevale il riferimento ai sistemi di Parent Training, che prevedono protocolli strutturati per l'apprendimento di strategie di gestione dei comportamenti disadattivi e per il miglioramento dell'autostima genitoriale (McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012). In Europa viene tradizionalmente preferito il riferimento a modelli di intervento fondati sull'Educazione Familiare, nei quali viene esplicitamente prevista la riflessione sulle proprie esperienze e sulla condivisione con il partner (cfr., per una rassegna Milani, 2001). Le esperienze di riflessione sui vissuti comuni e sulla storia evolutiva del nucleo familiare permettono infatti l'aumento del senso di competenza genitoriale e dell'autostima dei genitori, con effetti decisamente positivi sulla diminuzione dei livelli di stress comunemente associati alla gestione di un figlio con gravi disabilità cognitive (West et al., 2013).

In questa prospettiva, un ruolo determinante per l'intervento educativo rivolto ai genitori risulta quello relativo all'approccio autobiografico (Cambi, 2002, 2003). Esso permette la condivisione delle opinioni dei genitori sull'evoluzione della propria famiglia e la riflessione sulle eventuali regole familiari disfunzionali. La condivisione dei vissuti tra i coniugi, in altri termini, risulta in grado di migliorare la comunicazione familiare, con influenze positive sul superamento del trauma associato alla comunicazione della diagnosi (Sorrentino, 2006) e sul miglioramento della comunicazione nella famiglia (Cambi, 2002).

Gli interventi educativi generati dalla fruizione dell'approccio autobiografico stimolano la comunicazione con il contesto educativo del figlio e, più in generale, con l'ambiente circostante (West et al., 2013). Risulta comprensibile come la fruizione di interventi educativi basati sull'Educazione Familiare possano favorire la diminuzione dell'isolamento frequentemente riscontrabile nelle famiglie di allievi con gravi disabilità cognitive (Zanobini e Usai, 2002).

La condivisione dei vissuti ed il miglioramento della comunicazione tra i genitori risulta infine determinante per lo sviluppo delle competenze di resilienza, che a sua volta rappresenta una capacità indispensabile per la reazione della famiglia all'evento rappresentato dalla nascita di un figlio con disabilità (Zanobini e Usai, 2002; Malaguti, 2005; Anaut, 2006). In base a tali motivazioni, nel presente contributo vengono evidenziati i collegamenti tra la teoria e la pratica dell'approccio autobiografico nell'intervento educativo per i genitori di allievi con disabilità cognitive.

2. L'approccio autobiografico. I fondamenti storici e teorici

Le prime esperienze documentate dell'approccio autobiografico sono riscontrabili nei pionieristici contributi derivati dal complesso di ricerche sul disagio urbano condotte dagli esponenti della Scuola di Chicago nel contesto statunitense a partire dal 1920 (Bruner, 1988, 1992). Il metodo utilizzato, riconducibile agli ambiti disciplinari sociologici, si fondava sulla generazione di autobiografie scritte da parte dei partecipanti o su interviste condotte dai ricercatori.

Il principale obiettivo di tali studi era individuabile nel tentativo di aumentare l'autoconsapevolezza del partecipante attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e sui propri vissuti (Bruner, 1992; Demetrio, 1996), in relazione alle proprie esperienze disadattive derivate dal fenomeno del disagio metropolitano e dal sovraffollamento. La riflessione su tali esperienze favoriva lo sviluppo di un ruolo attivo nel percorso autoformativo dei partecipanti, in seguito alla rilettura delle proprie produzioni scritte ed alla loro condivisione (Bruner, 1992). Le prime applicazioni dell'approccio nel contesto sociologico urbano generarono un clima di entusiasmo, favorevole allo sviluppo di nuovi programmi di ricerca-azione basati sulla condivisione delle interviste semistrutturate e delle produzioni scritte dei partecipanti, orientati verso la centralità del soggetto nei propri percorsi di autoapprendimento (Bruner, 1988; Demetrio, 1996; Alberti, 2009).

Le potenzialità autoformative promosse dall'approccio furono considerate determinanti sino all'inizio della Seconda Guerra mondiale. A partire dal secondo dopoguerra, esse furono progressivamente tralasciate a favore di altri approcci di ricerca-azione educativa. Solo nel 1971, con la pubblicazione del celebre contributo di Faure sulla pedagogia degli oppressi, fu possibile notare un netto recupero dell'approccio. Nella sua opera, Faure raccoglieva una selezione di prodotti autobiografici raccolti nelle favelas brasiliane, che dimostravano la necessità della fondazione di un approccio pedagogico espressamente dedicato all'educazione di coloro che vivevano in condizioni di svantaggio sociale e culturale.

A partire dagli anni Settanta l'approccio autobiografico conobbe, nell'ambito statunitense, un periodo di ripresa nel quale fu possibile evidenziare le sue opportunità educative e formative nei confronti dell'intero ciclo vitale dei fruitori. Il risveglio dell'interesse verso l'approccio autobiografico venne sollecitato dai contributi di Bruner, caratterizzati dal riferimento alla prospettiva costruttivista (Bruner, 1988; 1992).

La prospettiva è notoriamente centrata sul ruolo attivo del soggetto nella generazione dei significati da attribuire al contesto ambientale e alla propria storia evolutiva. Le pratiche narrative, in altri termini, potrebbero permettere all'individuo la ricostruzione della propria storia di vita alla luce dei processi riflessivi innescati dalla scrittura autobiografica, con influenze positive sulla modifica della propria struttura identitaria (Bruner, 1988; 1992). Questo dato dovrebbe essere sufficiente per l'illustrazione del ruolo delle pratiche narrative nella prospettiva costruttivista. L'approccio autobiografico non dovrebbe quindi essere considerato solo come un complesso di strategie riflessive in grado di influenzare l'autoapprendimento, ma piuttosto come una prospettiva pedagogica in grado di fornire elementi per la maturazione personale dell'individuo (Cambi, 2002; 2003; Demetrio, 1996; 2008).

Il risveglio dell'interesse verso l'approccio narrativo, stimolato dai contributi di Bruner nell'ambito statunitense, ha favorito la diffusione dell'approccio autobiografico come strategia elettiva dei processi di autoformazione anche nel nostro Paese. I contributi di Demetrio (1996; 1998; 1999; 2008), in particolare, sono risultati di estrema rilevanza per la comprensione delle opportunità formative dell'approccio. Devono essere considerati anche i contributi di Cambi (2002, 2003), orientati alla considerazione dell'approccio nei confronti della cura di sé. Di rilevanza analoga possono essere considerati i contributi di Smorti (2006), relativi alle opportunità promosse dall'approccio narrativo in relazione alla psicologia narrativa.

I contributi citati rappresentano il fulcro della diffusione dell'approccio nel nostro Paese, e sottolineano le sue opportunità ai fini di una riconsiderazione della propria storia di vita (Cambi, 2002; Sirignano, 2007; Demetrio, 2008). La necessità di rileggere in una prospettiva alternativa la propria esistenza rappresenta infatti uno dei bisogni fondamentali della società contemporanea, e questo dato viene supportato dalle possibilità di autocomprensione offerte dall'approccio (Cambi, 2002; Demetrio, 1999; 2008). Gli approcci narrativi, in tale prospettiva, permettono la riconsiderazione delle proprie esperienze di vita e, conseguentemente, la loro riorganizzazione ai fini di un'attribuzione di significato alternativa alle proprie esperienze.

La fruizione adeguata delle pratiche narrative potrebbe permettere al soggetto la possibilità di rivestire un ruolo attivo nella riorganizzazione del proprio vissuto esistenziale, con evidenti ricadute positive sui processi di autocomprensione e di autodeterminazione (Demetrio, 1996; 2008). Il ruolo attivo del soggetto che riflette sui significati alternativi della propria storia di vita, in altri termini, potrebbe offrire la possibilità di rivestire il ruolo di attore nella riconsiderazione della storia della sua esistenza (Cambi, 2002). Risultano così comprensibili le potenzialità per la cura di sé promosse dall'approccio narrativo, che potrebbe risultare determinante per attribuire nuovi significati ad eventuali esperienze di disagio ai fini del loro superamento e della loro integrazione nella storia dell'individuo (Cambi, 2002; Formenti, 2005; Demetrio, 2008).

Una prototipica esperienza di disagio, nell'evoluzione dell'individuo e del nucleo familiare, può essere considerata quella della nascita di un figlio con gravi disabilità cognitive (Zanobini e Usai, 2002; Sorrentino, 2006). Una simile situazione esistenziale può risultare situata nel "crocevia tra bisogno di apprendimento, bi-

sogno di ascolto, bisogno di comprensione, di aiuto e di cura” descritto da Demetrio (Demetrio 2008, pp. VIII-IX) in relazione agli eventi più dolorosi e traumatici che possono caratterizzare il ciclo vitale dell’individuo.

3. I principali modelli teorici

Risulta necessario sottolineare come l’approccio narrativo autobiografico non possa essere ricondotto ad un corollario di modelli teorici specifici, poiché esso rappresenta appunto una prospettiva generale di ricerca/azione, nella quale il ruolo dell’educatore è sostanzialmente rappresentato dalla facilitazione dell’esposizione dei propri vissuti da parte dei partecipanti, e dalla facilitazione della loro condivisione con altri soggetti (Demetrio, 2008).

Nell’ambito dell’approccio autobiografico, in altri termini, è registrabile un significativo gap tra i cosiddetti saperi “a statuto forte”, caratterizzati da una chiara identità epistemologica, ed i “saperi della pratica”, caratterizzati da bassi livelli di strutturazione e da conoscenze tacite. Tuttavia, nell’ambito nazionale, possono essere rintracciati alcuni tentativi di sistematizzazione che possono offrire validi riferimenti per lo sviluppo della progettazione di interventi educativi fondati sulla narrazione.

Uno dei più interessanti modelli per l’esposizione delle componenti dell’approccio autobiografico è quello presentato da Demetrio (1996; 1999, 2008), che considera la presenza di tre livelli nelle pratiche educative a indirizzo narrativo: il livello delle informazioni, il livello della rielaborazione e quello della restituzione. Partendo dalla premessa relativa alla valenza formativa di ogni analisi della propria storia di vita, l’autore nota come ogni applicazione dell’approccio narrativo possa essere considerata in relazione ai tre livelli (Demetrio, 1996).

Nel livello delle *informazioni* vengono esplicitate informazioni sulla costruzione dell’identità del partecipante, in relazione alla sua famiglia di origine, ai contesti amicali ed alle sue esperienze educative. La condivisione di tali informazioni di base con gli altri partecipanti e con l’educatore rappresenta già un elemento formativo, in grado di favorire la presa di contatto con altri partecipanti all’intervento educativo.

Nel livello delle *rielaborazioni*, le informazioni sulla propria storia di vita vengono strutturate dal soggetto nell’elaborazione di un significato caratterizzante l’immagine di sé, che può essere denotata da elementi positivi e socialmente accettabili, ovvero da scarsa autostima, come può talvolta notarsi nei genitori di un figlio con disabilità intellettive (Zanobini, Manetti, Usai, 2002). Il livello della *restituzione* permette la condivisione dei contenuti, poiché rende disponibili al partner, all’educatore o ad altri partecipanti i significati personali attribuiti ad elementi fondamentali della propria storia evolutiva, quali gli stili educativi da utilizzare con i figli, le regole familiari provenienti dalla famiglia di origine e l’eventuale confronto con le concezioni del partner (Anaut, 2006).

Nel caso della famiglia con un figlio che presenta disabilità, il confronto con la storia di vita del coniuge potrebbe favorire la riconnotazione del proprio percorso di vita, con la generazione di eventuali concezioni alternative, verosimilmente più adatte, della disabilità del figlio. Deve infatti essere considerato come la resilienza della famiglia sia caratterizzata dalla condivisione degli affetti e dal conseguente confronto sugli obiettivi di vita del nucleo familiare (Malaguti, 2005).

Dobbiamo sempre a Demetrio (1996) l’introduzione del modello evolutivo autobiografico, secondo il quale la valenza formativa dell’intervento narrativo viene testimoniata dalla presenza di tre fasi, inerenti rispettivamente ai processi di au-

toriflessione, di spiegazione e di meta-spiegazione. Questo modello non rappresenta un riferimento obbligato per tutti gli interventi educativi, ma piuttosto un supporto esplicativo retrostante l'attribuzione del significato agli eventi narrati (cfr. per una rassegna il *costruttivismo narrativo* di Bruner, 1992), agli interventi autobiografici

Nella fase di *autoriflessione* il soggetto viene esplicitamente invitato a riflettere, in forma tacita o esplicita, sulla propria produzione autobiografica. In questa fase sono già evidenti dei processi di condivisione degli affetti, qualora il partecipante venga invitato a riflettere sul brano narrativo assieme al coniuge. Per questo motivo gli interventi autoriflessivi sono incoraggiati negli interventi di Educazione Familiare (Milani, 2001; Anaut, 2006), attraverso l'invito a spiegare al partner o agli altri interlocutori il significato di quanto è stato scritto. In questa fase possono essere presenti *colorazioni affettive* degli eventi, non riscontrabili nel brano scritto (ad esempio: *Per me fu davvero difficile affrontare questa situazione... Questo successo mi rese veramente soddisfatto...*)

La fase autoriflessiva è preliminare a quella della *spiegazione*, nella quale vengono riconsiderati, ai fini della ristrutturazione dei significati della propria storia di vita, i principali eventi positivi o negativi. La possibilità di introduzione di interpretazioni alternative, provenienti dal coniuge o dall'educatore, permette sia la riattribuzione del significato, sia la sua riconsiderazione in una chiave di lettura alternativa (Demetrio, 2008). In questa fase possono essere infatti inserite considerazioni tese al rafforzamento dell'autostima del nucleo familiare, partendo da considerazioni sulla difficoltà della gestione di un figlio con disabilità e valorizzando gli sforzi effettuati dalla famiglia per il loro superamento (Milani, 2001). Un esempio è quello rappresentato dal fronteggiamento di eventi critici, quali quelli relativi alla comunicazione della diagnosi o alla presa di consapevolezza della gravità del disturbo. In questa prospettiva gli elevati livelli di stress familiare potrebbero essere riconsiderati alla luce della loro presenza ubiquitaria in tutte le famiglie con figli che presentano disabilità, conferendo ad essi il carattere di reazioni comuni ad eventi critici del ciclo vitale (Sorrentino, 2006).

Nella fase di *meta-spiegazione*, infine, vengono generate teorie in grado di fornire spiegazioni al proprio vissuto, ai fini della riconsiderazione della propria storia di vita. Una simile riedizione del proprio vissuto personale potrebbe costituire l'obiettivo dell'intervento educativo ad indirizzo narrativo, e potrebbe favorire la sua condivisione sia con il coniuge, sia con altri interlocutori. Nel caso della famiglia del bambino con disabilità cognitive complesse, una simile ristrutturazione dei significati attribuiti al proprio percorso di vita potrebbe favorire la condivisione degli affetti e degli obiettivi della vita familiare con il coniuge, innescando processi di coesione strettamente correlati alla resilienza della famiglia (Malaguti, 2005).

Di interesse analogo risultano anche i contributi di Formenti (1998), che sottolinea la presenza di *operazioni epistemiche* sottese ad ogni intervento narrativo autobiografico. Tra le principali operazioni in grado di favorire la riattribuzione dei significati alla propria storia evolutiva devono essere considerate la presa di parola, la ricerca del significato, la costruzione di teorie, l'interpretazione dei testi e l'elaborazione di interconnessioni.

La *presa di parola* rappresenta il primo atto del percorso di autoconsapevolezza personale, costituito dalla comunicazione delle proprie modalità cognitive e relazionali all'interlocutore. Questo iniziale atto interlocutorio permette il passaggio alla ricerca del significato, che in questo ambito potrebbe rappresentare un passaggio fondamentale per la condivisione dei propri affetti e delle proprie concezioni della vita con gli interlocutori. È in questa fase che il soggetto può prendere coscienza della stratificazione di modalità cognitive stereotipate, utiliz-

zate nell'età adulta per indicare obiettivi di vita che non sempre corrispondono a quelli realmente desiderati dal soggetto narrante. La presa di coscienza di significati più autentici e maggiormente corrispondenti agli ideali del partecipante all'intervento può motivarlo alla ristrutturazione dei significati da attribuire al proprio percorso di vita, ed in questo ambito l'evento critico rappresentato dalla nascita di un figlio con disabilità può favorire la generazione di teorie alternative.

L'operazione epistemica relativa alla *costruzione di teorie* favorisce il distanziamento tra il soggetto e le proprie esperienze, e può consentire attività di ordine riflessivo in grado di favorire l'attribuzione di significati plurimi o comunque alternative alle esperienze vissute. La progettualità della famiglia, ad esempio, risulta un ambito strettamente correlato a questa fase, poiché la generazione di teorie sul significato da attribuire agli obiettivi di vita del nucleo familiare può favorire la coesione tra i coniugi e permettere lo sviluppo di reazioni adattive (Malaguti, 2005) nei confronti dell'evento rappresentato dalla disabilità del figlio.

Il processo di *elaborazione dei testi* compone un'operazione epistemica in grado di favorire l'interpretazione della narrazione a livello simbolico, attraverso la ricerca dei significati attribuiti dal partecipante alle proprie esperienze di vita. La rielaborazione dei testi può essere condotta a livello individuale e poi condivisa con il partner o altri partecipanti, e può suggerire attribuzioni di significato alternative, in analogia ai processi di autoriflessione evidenziati da Demetrio (1996).

Lo *sviluppo di interconnessioni* permette infine di generare ad analizzare punti di contatto tra eventi specifici della propria storia di vita, oppure tra i propri vissuti e quelli del coniuge. Anche l'operazione epistemica sottesa allo sviluppo di interconnessioni favorisce la condivisione degli affetti e degli obiettivi di vita con il coniuge, e tale processo risulta comunemente utilizzato negli interventi di Educazione Familiare rivolti ai genitori di bambini con disabilità intellettive complesse. Formenti (1998, p. 22) suggerisce a questo proposito l'utilizzo di metafore, poiché esse risultano più in grado di evidenziare l'unicità delle esperienze vissute rispetto al linguaggio neutro della narrazione.

La presentazione dei citati modelli teorici, riconducibili ai saperi a "statuto forte" con codifica esplicita dell'approccio autobiografico, dovrebbe favorire la comprensione delle applicazioni operative, riconducibili invece ai "saperi informali", caratterizzati da conoscenze di ordine tacito. La presentazione degli approcci operativi di educazione familiare per genitori di figli con disabilità dovrebbe illustrare la permeazione dei saperi codificati in relazione alle applicazioni operative, modellate sulle specifiche esigenze educative della famiglia.

4. Disabilità e ruoli familiari

La famiglia del bambino con disabilità presenta peculiari caratteristiche, derivate da tipiche strutturazioni dei ruoli e del ciclo di vita. (Sorrentino, 2006 McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012). È necessario considerare come gli elevati livelli di stress familiare, determinati spesso dai comportamenti disadattivi del figlio e dai suoi deficit comunicativi (Cook e Odom, 2013), possono alterare il contesto familiare.

Il riferimento ai sistemi di intervento educativo fondati sui processi autobiografici, in questa prospettiva, potrebbe presentare opportunità per l'acquisizione di un ruolo attivo da parte dei genitori per la gestione dei bisogni del figlio, mentre dall'altro potrebbe favorire l'aumento dei livelli di autostima, generalmente deficitaria in questa tipologia di famiglie (Sorrentino, 2006; Caldin, 2015). Per questo motivo il riferimento all'approccio autobiografico può rappresentare una componente centrale nello sviluppo di interventi di educazione familiare sviluppati per

le specifiche esigenze educative della famiglia che deve gestire l'evento relativo alla disabilità del figlio (Caldin, 2006, 2015).

In relazione alle specifiche necessità educative della famiglia con un figlio che presenta disabilità devono essere considerate le tipiche reazioni dei suoi membri alla comunicazione della diagnosi, che nel modello evolutivo del nucleo familiare proposta da Sorrentino (2006), vengono assimilate al processo di elaborazione del lutto. Uno dei primi fattori di rischio per la famiglia è rappresentato proprio dalla perdita della gratificazione associata alla nascita di un figlio a sviluppo tipico, ed i genitori sono costretti ad abbandonare l'immagine, più o meno idealizzata, del figlio sano a favore dell'accettazione della presenza di un figlio con gravi disabilità cognitive e comunicative.

La comunicazione della diagnosi di un Disturbo dello Spettro Autistico o di una sindrome a base genetica, ad esempio, può determinare reazioni di rabbia verso il destino e reciproche colpevolizzazioni del coniuge, con elevati livelli di stress familiare e di conflittualità che risultano in grado di alterare permanentemente il clima familiare (Browder, Wood, Thompson & Ribuffo, 2014). Dovrebbe essere notato il rischio di stallo del sistema familiare in relazione alla mancata mediazione con la realtà, rischio che può indurre allo sviluppo di stili familiari non adattivi, quali quelli rappresentati dal rifiuto, dalla negazione e dalla iperprotezione (Sorrentino, 2006).

Le reazioni basate sul *rifiuto dell'evento* sono indicative di disfunzionalità del nucleo familiare, poiché determinano la ricerca di una soluzione definitiva, purtroppo non realistica nei casi di gravi disabilità intellettive e comunicative, quali quelle rappresentate dalle alterazioni dello spettro autistico. Le reazioni determinate dalla *negazione dell'evento* sono invece indicative di gravi alterazioni della percezione della situazione e dei bisogni del figlio, poiché esse sono retrostanti alla convinzione che non siano necessarie cure farmacologiche o supporti educativi, anche in presenza di evidenti disabilità motorie o cognitive.

Un rischio ulteriore risulta quello correlato alla *iperprotezione*, che rappresenta uno stile familiare relativamente comune nelle disabilità intellettive complesse (Caldin, 2015). Gli atteggiamenti iperprotettivi, quali quelli associati alla strutturazione della vita personale e familiare in funzione del danno del figlio, sebbene comprensibili, possono determinare alterazioni della progettualità familiare e compromettere la ricerca di supporto sociale, con il conseguente aumento del rischio di isolamento (Sorrentino, 2006; Pavone, 2010).

Devono essere considerate, in questa prospettiva, anche le alterazioni dei ruoli familiari tipiche della famiglia con un figlio che presenta disabilità (Zanobini, Manetti e Usai, 2002; McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012). Il ruolo rivestito dalla madre, ad esempio, risulta fortemente caratterizzato dalle necessità associate alla gestione della disabilità del figlio. Essa può infatti essere considerata come il fulcro della presa in carico del bambino, ed è talvolta obbligata a rinunciare alle opportunità di lavoro e di autonomia per l'accudimento del figlio. Per questo motivo, la madre può presentare vissuti depressivi più o meno permanenti, associati ad abbassamenti del livello di autostima. Tale dato viene complicato dalla presenza o meno di comportamenti disadattivi nel figlio: le stereotipie verbali o motorie, i deficit comunicativi e la rigidità cognitiva frequentemente associati alle disabilità intellettive (Browder, Wood, Thompson & Ribuffo, 2014) possono esaltare la presenza di simili vissuti nella madre, con riflessi negativi sullo stress familiare (West et al., 2013).

Il ruolo del padre, più trascurato dalla ricerca sulla famiglia con figlio che presenta disabilità (Zanobini, Manetti e Usai, 2002; McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012), risulta invece caratterizzato dal fronteggiamento degli aspetti economici

relativi alla gestione e all'accudimento del figlio con disabilità intellettive complesse. Possono essere presenti diminuzioni significative del tempo trascorso con la famiglia, alle quali possono essere associate colpevolizzazioni relative alla carenza – reale o presunta – di adeguate risposte ai bisogni del figlio.

La presenza di eventuali fratelli o sorelle, di età minore o maggiore del figlio con disabilità può ulteriormente complicare il quadro. Se da un lato i fratelli possono essere considerati come una valida risorsa per l'accudimento e per la socializzazione del bambino con disabilità, dall'altro devono essere considerate le conseguenze della concentrazione delle cure parentali sul fratello o sulla sorella. Non sono rare, soprattutto nel periodo pre-adolescenziale ed adolescenziale, manifestazioni collegate a deficit attentivi e a difficoltà di apprendimento, che potrebbero rappresentare gli indicatori di un disagio affettivo conseguente alla mancata fruizione delle cure parentali (Sorrentino, 2006; McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012).

Le precedenti considerazioni sui ruoli familiari potrebbero indurre a riflessioni sull'opportunità dello sviluppo di interventi educativi orientati alla riconsiderazione della propria storia personale e sull'attribuzione di significati alternativi alla nascita di un figlio con disabilità. Le opportunità promosse dall'approccio autobiografico, in questa prospettiva, potrebbero rappresentare una risposta efficace alle necessità educative di queste tipologie di famiglie (Caldin, 2015). Tra le principali necessità della famiglia possono essere segnalate quelle relative al miglioramento della comunicazione tra i coniugi e quelle relative alla reciproca condivisione degli affetti e degli obiettivi di vita (Sorrentino, 2006). Tali fattori promuovono infatti sia l'autonomia dei genitori delle necessità di accudimento del figlio, sia la diminuzione dei livelli di conflittualità determinate dai comportamenti disadattivi del figlio con disabilità cognitive di vario ordine (West et al., 2013).

Per questi motivi, una quota significativa degli interventi di educazione familiare rivolti ai familiari di bambini con gravi disabilità cognitive prevede il riferimento alla condivisione dei vissuti familiari attraverso le opportunità offerte dai processi educativi autobiografici.

5. Pratiche narrative autobiografiche nell'Educazione Familiare

Come si è precedentemente notato, gli interventi di Educazione Familiare e di Parent Training sono ampiamente utilizzati in tutte le pratiche educative evidence-based utilizzate per l'intervento nelle disabilità complesse (Westling & Fox, 2009; McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012).

Sono infatti disponibili evidenze sperimentali che testimoniano la diminuzione dei livelli di stress familiare attribuibili al miglioramento della comunicazione parentale (Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo, C. 2014). Analogamente, sono stati registrati significativi miglioramenti nello sviluppo di comportamenti adattivi da parte di giovani adulti con gravi disturbi dello spettro autistico i cui genitori hanno frequentato corsi di formazione educativa (Fein et al., 2013).

Dovrebbe essere notato come gli interventi di Parent Training, ampiamenti diffusi nel contesto statunitense, siano orientati all'apprendimento di strategie per la gestione dei comportamenti disadattivi e delle criticità educative. Gli interventi di Educazione Familiare, prevalenti nel contesto europeo, prevedono invece il ricorso sistematico all'approccio autobiografico (Alheit & Bergamini, 1996; Anaut, 2006). Potrebbe essere ipotizzato che gli interventi educativi riconducibili a tale approccio risultino in grado di stimolare l'adozione di stili educativi riflessivi tesi allo sviluppo di competenze di resilienza (Malaguti, 2005), intesa come la capacità

di reazione adeguata del nucleo familiare all'evento rappresentato dalla disabilità del figlio. Le possibilità di condivisione dei propri vissuti, implicite all'utilizzo dell'approccio autobiografico, potrebbero implementare lo sviluppo di competenze riflessive, con riflessi positivi sull'incremento del senso di competenza genitoriale e sulla diminuzione dei livelli di stress familiare, comunemente associato alla gestione dei comportamenti disadattivi del figlio.

A prescindere dal confronto con i modelli di Parent Training, che risultano analogamente in grado di favorire lo sviluppo di competenze di coping per la gestione di eventi problematici quali quelli rappresentati dalla disabilità del figlio, potrebbe essere notato come tra gli obiettivi fondamentali dei sistemi di Educazione Familiare siano presenti miglioramenti del senso di competenza genitoriale e dell'autonomia della famiglia (Alheit & Bergamini, 1996; Milani, 2001; 2018). Negli interventi di Educazione Familiare sono previste diminuzioni significative della delega allo specialista da parte dei genitori, poiché l'educatore viene considerato solo come un facilitatore della comunicazione tra i componenti del sistema-famiglia. La facilitazione dei processi comunicativi, a sua volta, determina effetti positivi sulla diminuzione del senso di isolamento, poiché favorisce la ricerca dei sistemi di supporto sociale da parte della famiglia. La ricerca del supporto sociale, a sua volta, risulta positivamente correlata alla diminuzione della conflittualità e dello stress familiare (McDonnall, Cavanaugh & Giesen, 2012; Fein et al., 2013; West et al., 2013).

Tra i vari sistemi di intervento educativo familiare presenti nel contesto nazionale, un ruolo prototipico può essere attribuito a quelli proposto da Milani (2001; Milani & Lus, 2010; Milani, 2018), nei quali sono sostanzialmente identificabili sia processi di sensibilizzazione, sia processi di arricchimento. Sebbene gli interventi di tale ordine non siano stati progettati esclusivamente per famiglie con figli che presentano disabilità complesse, è intuibile come simili processi educativi possano essere adattati alle esigenze di ogni nucleo familiare, grazie all'assenza di protocolli rigidamente strutturati e di seminari informativi, massivamente presenti nei modelli di Parent Training. Il nucleo dei processi educativi familiari è invece caratterizzato dall'adozione dell'approccio autobiografico, in base alle consegne ed alle stimolazioni introdotte dall'operatore (Alheit & Bergamini, 1996).

I processi di *sensibilizzazione* sono orientati tesi allo sviluppo della presa di coscienza dei bisogni della famiglia. In questa prospettiva, i genitori possono essere indotti a riflettere sui propri stili educativi attraverso le stimolazioni dell'operatore, che li guida verso l'analisi delle situazioni critiche correlate alla gestione della disabilità del figlio. In tale ambito risultano di particolare rilievo le riflessioni indotte sull'analisi di situazioni che sono state risolte in modo positivo (ad esempio il superamento di un periodo difficoltoso collegato ai problemi educativi associati alla disabilità del figlio). Dopo un breve percorso di riflessione individuale su situazioni educative o familiari positivamente risolte, i genitori vengono invitati alla riflessione in coppia. Successivamente, la coppia deve riportare in forma scritta le proprie riflessioni, per presentarle eventualmente in un gruppo ristretto di altri genitori.

Viene così permessa la condivisione di esperienze di vita positive sia con il coniuge, sia con i membri di altre famiglie. Nel caso di famiglie con figli che presentano disabilità, è necessario che le riflessioni nel piccolo gruppo siano condotte tra genitori che presentano le stesse tipologie di problemi educativi, quali quelli rappresentati dalla presenza di un figlio con disabilità intellettive (Westling & Fox, 2009). Analogamente, il processo di sensibilizzazione permette la riflessione sulle regole intergenerazionali che spesso regolano, in modo più o meno tacito, le interazioni nella famiglia. Accanto alla rievocazione delle esperienze positive, pos-

sono essere anche sollecitate riflessioni su momenti di disagio, valorizzando sempre le modalità attraverso le quali essi sono stati risolti, per evitare la diffusione di un clima negativo nel piccolo gruppo (Falloon, 1992; Alheit & Bergamini, 1996).

I processi di *arricchimento*, successivi a quelli di sensibilizzazione iniziale, prevedono invece l'interazione dei genitori in relazione ai propri vissuti personali. Nello svolgimento di processi. In questo contesto i genitori possono esprimere i propri vissuti personali attraverso la descrizione di episodi relazionali specifici, integrati dalla descrizione dei vissuti affettivi ad essi correlati (Milani, 2018). Il facilitatore, potrebbe facilitare lo sviluppo dei processi di comprensione empatica del partner attraverso l'invito esplicito ad immaginarsi nel ruolo del coniuge, ed a valutare le sue reazioni.

Sono evidenti, in questa prospettiva, i riferimenti all'approccio autobiografico ed alle correlate possibilità di condivisione degli affetti (Demetrio, 1999; 2008). I processi narrativi permettono sia la condivisione degli affetti del coniuge, sia il miglioramento del clima familiare, in virtù della comprensione empatica promossa dai processi narrativi. Dovrebbero risultare di analoga rilevanza anche le potenzialità offerte dalla narrazione autobiografica nei percorsi educativi familiari in relazione alla generazione di progetti familiari condivisi e alle correlate competenze di resilienza familiare (Milani & Ius, 2010, Milani, 2018). I processi narrativi autobiografici potrebbero infine esercitare effetti decisamente positivi sia sulla presa di coscienza della necessità di prendersi cura di se stessi, invece di vivere esclusivamente in funzione della disabilità del figlio, sia sulla consapevolezza della ricerca del supporto sociale offerto dai Servizi sanitari e formativi (Zanobini, Manetti, & Usai, 2002).

Considerazioni conclusive

In questa breve rassegna sulle opportunità educative promosse dall'approccio autobiografico in relazione alle esigenze delle famiglie con figli che presentano disabilità, si è cercato di evidenziare la connessione tra i saperi a statuto forte, corrispondenti ai modelli teorici con esplicite modalità di codifica, ed saperi partici, corrispondenti alle modalità operative comunemente utilizzate nei sistemi di Educazione Familiare.

Nonostante la presenza di un significativo gap tra gli aspetti teorici e quelli applicativi, dovrebbe essere possibile notare le opportunità educative e formative retrostanti ai processi narrativi. Essi possono essere considerati determinanti per la condivisione della progettualità della famiglia tra i genitori, che frequentemente potrebbero esperire la disabilità intellettiva del figlio come un ostacolo allo sviluppo del proprio ciclo di vita. Analogamente, i dati provenienti dalle capacità di adattamento della famiglia per lo sviluppo delle competenze di resilienza potrebbero indurre a riflessioni sulle opportunità educative dell'approccio nei confronti delle esigenze educative da esse presentate.

Poiché le applicazioni dei sistemi di educazione familiare risultano in via di crescente affermazione nel nostro Paese, il superamento del gap intercorrente tra i saperi codificati-espliciti e quelli pratici-taciti potrebbe essere considerato ai fini della generazione di un modello di intervento strutturato e condiviso, destinato alla fruizione dei genitori con figli che presentano gravi disabilità intellettive.

Riferimenti bibliografici

- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. Washington: AAIDD.
- Alberti, S. (2009). *Pratiche Filosofiche a Scuola, la classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensare simbolico*. Milano: IPOC-PRESS.
- Alheit, P. & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita, Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- APA - American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington: APA. Trad. It. (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali- DSM 5*. Milano: Cortina.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In: Ammanniti, M. & Stern, D. N. *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caldin, R. & Cavalluzzo, M. R. (2008). *The educational support for parents of disabled students in a social integration: the experience of MIDA*. In: Whittaker, P. et al. (Eds.). *Assessing the "Evidence-base" of Intervention for Vulnerable Children and their Families* (pp. 468-470). Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Caldin, R. (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2015) Adolescenti con disabilità a scuola. Processi di identità e costruzione dei progetti di vita. *Pedagogia Oggi*, 2, 134-47.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2003). L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre. In: I. Gamelli, *Il primo autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé* (pp. 33-40). Milano: Unicopli.
- CDCP- Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. *Autism and Developmental Disabilities. MMWR Surveillance Summary*, 63, 1 – 21.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Miami: University of Florida Press.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79 (2), 135–144.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina.
- Falloon, I. (1992). *L'intervento psicoeducativo integrato in psichiatria*. Trento: Erickson.
- Fein, D., Barton, M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R., Stevens, M., Orinstein, A., Rosenthal, M., Troy, E. & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (2), 195–205.
- Flynn, L., E. & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficit in social skills and self-help skills in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 430-441.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teorie e prassi*. Milano: Guerini.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2009) *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- McDonnall, M. C., Cavanaugh, B. S., & Giesen, J. M. (2012). The relationship between parental involvement and mathematics achievement for students with visual impairments. *The Journal of Special Education*, 45, 204-215.
- Mesibov, G. (2007). *TEACCH-Transition Assessment Profile*. Austin: Pro-Ed.

- Milani, P. (2001). *Manuale di Educazione Familiare*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani, P. & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina.
- Mulligan, S., Healy O., Lydon S., Moran, L. & Foody, C. (2014). An Analysis of Treatment Efficacy for Stereotyped and Repetitive Behaviors in Autism. *Rev. J. Autism. Dev. Disorders*, 1, 143–164.
- Prizant, B. Wetherby, A. Rubin, E., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Brookes.
- Sirignano, F. M. (2007). *La società interculturale, modelli e pratiche pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Smorti, A. (2006). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
- Sorrentino, A. M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Cortina.
- West, A., McCollow, M., Kidwell, J. Gardner, U. Kidwell, J. & Cote D. L. (2013). Current Status of Evidence-Based Practice for Students with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 443-55.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zanobini, M., Manetti, M., & Usai, M. C. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*. Trento: Erickson.



Luoghi formativi: dall'agorà alla cittadinanza digitale

Training places: from agora to digital citizenship

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara - anita.gramigna@unife.it

Giorgio Poletti

Università degli Studi di Ferrara - giorgio.poletti@unife.it

ABSTRACT

The purpose of this reflection, conducted from two different perspectives, one of philosophical-educational and one of a scientific-technological nature, is to investigate the concept of agora as a public space par excellence, recalling classical tradition.

Symbol, and myth, of democracy based on speech and dialogue, today has landed in technological places "places", with "virtual" implications sometimes obscure in purpose. In this current perspective, the two authors identify positive and negative elements, strongly linked to the different cultural substratum and the different sensitivity to the knowledge of the past and the present.

Lo scopo di questa riflessione, condotta da due diversi punti di vista, uno di carattere filosofico-educativo ed uno di carattere scientifico-tecnologico, è di indagare sul concetto di agorà, come spazio pubblico per eccellenza, con richiamo alla tradizione classica.

Simbolo, e mito, della democrazia fondata sul discorso e sul dialogo, oggi essa è approdata in "luoghi" a gestione tecnologica, con risvolti "virtuali" talora oscuri negli scopi. In questa prospettiva attuale, i due autori individuano elementi positivi e negativi, connessi con forza al diverso substrato culturale e alla differente sensibilità verso i saperi del passato e del presente.

KEYWORDS

Dialogue, Agora, Inclusion, Citizenship Education.

Dialogo, Agorà, Inclusione, Educazione alla Cittadinanza.

I paragrafi 1-2 s'intendono attribuiti ad Anita Gramigna e 3-5 a Giorgio Poletti.

1. La politica nella civiltà classica: i segni di un disaccordo

Forse si rende indispensabile una demitizzazione del concetto di agorà, non per screditarne il valore simbolico, quanto piuttosto per riorientarne il significato in ordine al problema centrale di uno spazio da condividere.

Vi deve essere consapevolezza, inoltre, che pubblico non è un semplice aggettivo, ma rappresenta una categoria politica, sul cui significato occorre trovare un accordo preliminare, altrimenti non esiste dialogo logicamente fondato.

L'immagine che ci portiamo dentro da secoli, nel mondo occidentale, sulle origini della democrazia nelle città-Stato greche, è rappresentata da un luogo in cui gli uomini liberi di una comunità si riuniscono in assemblea e discutono delle migliori scelte per la vita della polis. L'Atene del V secolo a. C. e la Roma repubblicana ne sono i simboli, al pari del luogo stesso, o spazio, in cui si realizza l'ideale della prassi democratica diretta: l'agorà. Vi è un inconveniente messo coraggiosamente in luce da Socrate e dai suoi discepoli, Platone su tutti: è illusorio e pericoloso credere che qualunque uomo libero possa governare. Questo è il dato saliente del cosiddetto aristocraticismo politico, dove si considera che il governare sia un'arte che richiede competenza specifica e, quindi, sarebbe pura follia attribuire le cariche pubbliche per sorteggio. Anzi, la stessa elezione da parte del popolo non garantisce affatto la miglior scelta in ordine al bene comune. Vi è nel filosofo ateniese un preciso richiamo alla "scienza del bene", che trova formulazione compiuta nel platonico Alcibiade II, ancorché di assai dubbia attribuzione. Nel celebre dialogo si afferma: "il possesso delle altre scienze, se non si possiede anche la scienza del bene, rischia di essere raramente utile, anzi il più delle volte è un vero e proprio danno" (Maltese, 2009). Ne sono un esempio, a suo parere, certi oratori o uomini politici. Se quel bene si può intendere anche come "bene comune", allora ogni uomo è responsabile nelle sue azioni di considerare il bene che ne può derivare, o meno, alla comunità.

Il fatto è che nella cultura greca classica siamo di fronte a due diverse concezioni della politica, che hanno fondamento in un differente modo di concepire la formazione. L'ideale di Protagora è quello di andare alla ricerca di una giustificazione filosofica dell'isonomia (l'uguaglianza degli uomini liberi di fronte alla legge e la condizione paritaria indipendente dalla ricchezza). Il mito di riferimento lo si può trovare nel Protagora platonico. Ci limitiamo a riportarne l'assunto principale: il corredo prometeico, che doveva garantire ad ognuno i mezzi per sopravvivere, si era dimostrato inadeguato, in quanto l'esercizio di specifici talenti personali (le arti) poneva gli esseri umani in perenne conflitto tra loro. Giove, perciò, inviò Mercurio affinché distribuisse a tutti la dote politica, unico strumento per garantire con le leggi equilibrio e pace sociale. Il socratismo, al contrario, ritiene che ogni uomo sia dotato di un dono che si traduce in arte peculiare, compresa la politica. Quando qualcuno vuole occuparsi di un'arte che non è la propria, commette un errore disorientante. È il caso, ad esempio, dei filosofi, cui si rivolge Socrate ritenendo che rasentino il ridicolo quando intendano occuparsi sia di affari pubblici che privati, allo stesso modo dei politici se volessero entrare in discussioni o ragionamenti di portata logica (Reale, 1991, p. 985) Platone nella continuazione del suo Dialogo (Gorgia) riporta un motto di Euripide: "secondo il quale ciascuno brilla in una data cosa e a questa è portato, dedicando ad essa la maggior parte del giorno / perché in essa si trova ad essere superiore a se medesimo" (Reale, 1991, p. 985).

Ognuno deve essere educato a dare il meglio secondo il talento e, nell'acquisire le competenze per sentirsi soddisfatto della propria arte, è necessario che faccia proprio il senso del limite. Quando ciò non accade si apre un'inquietante fase

di confusione politica che Platone delinea magistralmente in un famoso passo della Repubblica, dove si intende sostenere razionalmente la necessità della tripartizione delle classi sociali. Se da un lato non sarebbe molto grave verificare che un falegname desidera diventare calzolaio; già, però, sarebbe discutibile se volesse fare il guerriero. Tuttavia la questione si complica: “Ma se a un operaio, io credo, o ad un altro qualsiasi, che per natura è destinato ad un mestiere lucrativo, imbalanzato per la sua ricchezza o per un gran numero di amici, (...) passasse per il capo di entrare a far parte della classe dei guerrieri (...)” (Platone, 1981, I, p. 142). Oppure se volesse esercitare tutte le funzioni (lavoratore, guerriero, governante), ciò finirebbe per rappresentare la rovina dello Stato.

Certo, oggi non possiamo accettare che per natura uno sia dedito al lavoro manuale e l'altro all'arte di governare; però ognuno di noi ha sotto gli occhi esempi di soggetti che, approfittando della loro ricchezza, si lanciano in politica godendo di un privilegio di partenza, che ha poco a che spartire con la prassi democratica. L'ideale della democrazia diretta alla quale si viene educati a partire dalla nascita, già in famiglia, è di grande fascino ma si colora di tinte utopiche. Il rigore, d'altra parte, con il quale si insiste sulla specificità dell'arte di governare è stato tacciato di aperto spirito antidemocratico. Crediamo che riaprire il dibattito sulla rappresentanza della politica non sia solo questione di leggi elettorali, ma che si debba partire dalle basi formative sulle quali costruire i tratti caratterizzanti del cittadino democratico, che non può credere di partecipare alla vita pubblica digitando frasi ad effetto su qualche social network.

Si può cogliere, soprattutto in Platone, una critica impietosa all'assemblearismo democratico “diretto” del suo tempo. Vi è un'ulteriore pagina della Repubblica, in proposito, che merita di essere ricordata: “Quando, (...) sedendo in molti raccolti insieme in assemblee popolari o tribunali, o teatri, o accampamenti militari, o in altra comune adunanza di folla, con gran chiasso alcune cose vituperano di quel che vien detto e fatto, e altre lodano, le une e le altre smodatamente (...)” (Platone, 1981, VI, p. 216), come può un giovane raccapezzarsi? La folla aumenta lo strepito battendo sulle rocce per moltiplicare l'eco, generare confusione, favorire qualcuno a discapito di un altro. In tale clima di effervescenza collettiva egli, nonostante la buona educazione personale, viene “travolto” e si lascia trascinare dalla corrente.

La parola ha perso la sua grandezza e si è ridotta a banale propaganda, moltiplicata oggi dai mezzi di comunicazione di massa e dall'illusione di partecipare al dibattito nell'agorà virtuale priva di etica, senza regole e senza l'adeguata preparazione per riflettere sulla pericolosa efficacia del mezzo.

2. La mitizzazione della parola e dell'azione

Non possiamo nascondere l'impressione che l'opera della Arendt (1997), pur volendo presentare il valore simbolico della democrazia nell'età classica, finisca per mitizzarla rispetto alla pochezza della politica del suo tempo che, pure, va ritenuta superiore per qualità a quella del nostro. Certo la filosofa ebrea non intende fare l'apologia nostalgica di un modello classico di polis, ma indagare le cause che hanno prodotto, con la crisi della polis greco-romana, la progressiva perdita dell'autonomia dell'agire a favore prevalente prima del fare e poi del semplice lavorare.

È interessante considerare cosa intendeva la Arendt per agire politico, che dimensione formativa esso presentava nell'antico mondo greco-romano e per quali ragioni ha smarrito la propria fondamentale funzione di esercizio di libertà nello

spazio pubblico. Ha osservato Dal Lago nella sua Introduzione che l'opera "riformulava (...), con rara originalità, il problema della libertà di agire contro gli idoli della società di massa" (Arendt, 1997, p. VII). Idoli facilmente individuabili come consumo, lavoro, benessere, macchina statale, ecc., ai quali sacrificare ogni pretesa di libertà in nome di ciò che Freud aveva considerato il male minore della civiltà del suo tempo, quel po' di sicurezza che non riusciva, in ogni caso, ad estinguere il disagio (Freud, 1971). È questo uno dei fattori che ha condotto alla "espropriazione moderna" della politica, ridotta a pratica amministrativa di un'esigua minoranza per il presunto bene di una grande maggioranza.

Occorre rivedere con attenzione, pertanto, quali fattori abbiano inciso sulla decadenza dell'agire politico. In primo luogo l'affermarsi della sfera sociale nella modernità ha valorizzato il lavoro fornendogli una dignità pubblica, svalutando di pari passo la dimensione dell'azione e del discorso che prima riempivano di significato la res pubblica. Con l'avvento della società di massa non solo è decaduta la sfera pubblica, ma la stessa sfera privata ha perso quel compito di protezione e di rifugio che la caratterizzavano. Osserva l'autrice in proposito: "Quello che abbiamo chiamato l'avvento del sociale coincise storicamente con la trasformazione della cura privata per la proprietà privata in preoccupazione pubblica" (Arendt, 1997, p. 92). La politica decade quanto più aumenta l'interesse economico che, di fatto, riduce il pubblico a "funzione" del privato. Così il lavoro e i suoi prodotti entrano nella prospettiva del consumo, che diviene lo scopo principale di un capitalismo intramontabile.

Nella sua indagine sul significato della "vita attiva" Hannah Arendt, dal nostro punto di vista, ha contribuito con forza alla mitizzazione della politica nel mondo della Grecia classica con il concetto di *zoon politikòn*, per il quale "L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione delle cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo" (Arendt, 1997, p. 7). Mentre la vita privata è dominata dalla necessità, e quindi dal rapporto con le cose, la vita pubblica è espressione di libertà e ha a che fare con gli altri uomini. I cittadini della polis, quindi, sono i protagonisti della vita pubblica, la quale esclude il ricorso alla violenza. Di qui l'immagine simbolica della politica quale "seconda vita" che nulla ha a che fare con la quotidianità degli affari di casa e di famiglia. La filosofa paragona la politica al gioco, perché sussisterebbe la stessa "indipendenza formale" da interessi e scopi concreti e, di conseguenza, la stessa imprevedibilità. Il suo ideale, a nostro parere più mitico che storico, si rifà all'espressione di Democrito *ta megalà kai lampra*: saper intraprendere cose grandi e radiose. È questo a caratterizzare l'arte della politica; quindi "fin quando la polis è capace di ispirare agli uomini il desiderio di osare lo straordinario tutto è salvo; ma se esso perisce, tutto è perduto" (Arendt, 1997, p. 210).

In ordine ai fattori formativi, che ci fanno a cuore nell'ottica della filosofia dell'educazione, l'uomo libero inizia a formarsi insieme agli altri; poiché non può mancare la pluralità quale categoria essenziale di un agire libero. Per i romani, non a caso, vi era corrispondenza tra vivere ed essere tra gli uomini (Arendt, 1997, p. 45). Ma si rende opportuna un'ulteriore osservazione: formarsi vuol dire esercitarsi a pronunciare grandi parole (*megaloi logoi*) con la rinuncia alla pratica della forza, che mai può essere esercitata nello spazio pubblico. La valenza del discorso pronunciato in pubblico non ha il mero compito di informare o comunicare, esso è nella sostanza un agire. Esempio celebre della potenza attiva della parola è testimoniato da Tucidide, quando riporta l'argomentazione di Pericle nell'atto di commemorare i caduti di Atene dopo il primo anno, vittorioso, della Guerra del Peloponneso. Ne scegliamo uno scorcio che ci sembra di rara efficacia: "(...); non

abbiamo bisogno di un Omero che ci lodi o di uno che ci diletta con i suoi versi sul momento, in quanto la loro rappresentazione dei fatti sarebbe smentita dalla verità: noi abbiamo costretto ogni mare e ogni terra a diventare accessibili alla nostra audacia, collocando ovunque ricordi imperituri legati ai successi e agli insuccessi” (Tucidide, 1984, p. 303). Tutta l’orazione di Pericle è un capolavoro estetico-politico, ma questo passaggio è fondamentale per la distanza che prende dalla commemorazione poetica dei fatti eroici, che può essere vera o immaginaria.

Qui esaltano la potenza di Atene fatti accertabili, che dimostrano il coraggio dei suoi uomini migliori. Nella stessa orazione Pericle parla specificatamente di educazione, che non è solo addestramento come a Sparta, ma anche culto della bellezza e dei “piaceri intellettuali”; mentre la cura degli “interessi privati” procede in parallelo all’esercizio della “attività pubblica”. Raramente l’ideale della Paideia è espresso con tanta lucida chiarezza: gli uomini liberi sanno equilibrare interesse pubblico e privato perché è la città stessa, la comunità, che li educa ad esercitare la democrazia diretta. Il dibattito, sia pure acceso, è parte dell’azione: da questo rimane affascinata Hannah Arendt.

La vita attiva, se la guardiamo attraverso le lenti della storia, incontra il proprio macroscopico crollo con la lunga e tormentata vicenda del tramonto dell’Impero Romano e l’affermarsi progressivo del cristianesimo, dove la “vita contemplativa” si impone grazie alla trascendenza del messaggio. In realtà, per Arendt, la messa in discussione del primato della vita attiva era iniziato con i grandi filosofi, Platone e Aristotele, nei quali il pensare poneva dei veri e propri vincoli logici alla grandezza dei gesti. Il decadere dell’azione politica, tuttavia, non ci sembra dovuto solo al mutamento d’orizzonte segnato dall’avvento del cristianesimo e nemmeno al successivo primato dell’*homo faber* nella modernità, attraverso quella trasformazione dello spirito scientifico istaurato, in particolare, dal cartesianesimo. Vi è, nel suo farsi impossibile, il vuoto epistemologico della democrazia diretta che non sa autogovernarsi e nemmeno porsi in qualità di ideale regolativo, tanto è vero che si trasforma facilmente in totalitarismo o, nel migliore dei casi, in una “amministrazione delle cose” che non sembra essere esente dal “dominio sugli uomini”¹.

A rendere più complessa la situazione del presente vi è sicuramente il fattore comunicazione, sul quale ha insistito Habermas (1989) richiamando non solo i valori della pretesa di senso, sincerità, correttezza, verità che dovrebbero caratterizzare la logica della conversazione, ma anche la volontà di rispetto verso tutti gli attori del dialogo con l’intenzione di arrivare ad un’intesa. A sua volta, Apel ha chiarito: “Il principio della co-responsabilità non riguarda soltanto, come nelle classiche etiche deontologiche dei principi, le conseguenze – pur esse eticamente rilevanti - delle azioni in genere, ma anche la responsabilità in relazione alla storia, responsabilità connessa con la stessa applicabilità dell’etica del discorso” (Apel, 1992, p. 8).

1 L’espressione secondo la quale si dovrebbe passare *dal dominio sugli uomini all’amministrazione delle cose*, la si trova prima in Saint Simon e poi in Engels. Si veda, in particolare la parte sull’estinzione dello Stato, in Engels (1975, p. 216).

3. Il vuoto dello spazio pubblico e la solitudine del privato

Zigmunt Bauman (1999) ha sostenuto più volte con forza, già a partire dagli anni Novanta, che la globalizzazione così come è venuta conformandosi dalla fine degli anni Settanta ad oggi, genera incertezza sociale, inquietudine, confusione, lasciando gli esseri umani in una condizione angosciata di solitudine (Bauman, 1999). Arginare il processo in atto implica una scelta nella quale riemerge la volontà di uno spazio dove pubblico e privato possano ritrovarsi, dialogare e porre al centro il tema della libertà individuale come esito di un impegno comune. Per lui è questa la rinascita dell'antica agorà. L'elemento macroscopico che emerge dalla sua analisi, è il senso di precarietà che attanaglia la vita privata di ognuno di noi, in assenza di uno spazio nel quale mettere in atto strategie collettive di resistenza e difesa, rispetto alla progressiva espropriazione dei diritti. Le ingiustizie e i soprusi molteplici non possono trovare risarcimento se non diventano questioni pubbliche, per le quali si orientino processi di azione collettiva, tali da rappresentare l'essenza della politica. Un'arte, quest'ultima, che dovrebbe saper tradurre le esigenze private in impegni pubblici, tramite una ridefinizione dei compiti istituzionali. L'evidenza pone in risalto l'esatto contrario: una chiusura di ognuno negli affanni privati con la sfiducia che possano mutarsi in cause comuni. In questa solitudine senza sbocchi si va dagli eccessi compassionevoli alla rabbiosa individuazione di un "nemico pubblico", che cambia secondo gli umori.

Bauman crede che la via d'uscita da questa misera condizione consista nella riappropriazione della civiltà democratica dell'agorà: uno spazio che è pubblico e privato al contempo, perché ideali come "società giusta" o "bene pubblico" non fanno distinzioni quando si presentano in qualità di "valori condivisi". Quali possono essere le cause della sempre più marcata indifferenza popolare verso la politica? La convinzione dello studioso polacco è che essa non offra più stimoli, anzi produca conformismo e, in ultima analisi, accettazione di quanto accade con rassegnazione, come se non ci fossero alternative alla più elementare preoccupazione di sé. Certo, la libertà democratica consiste anche nell'autolimitazione individuale e collettiva, ma qui non si tratta di scelta consapevole, bensì di sterile rifiuto e di critica "da bar", il luogo dove tutti hanno una risposta migliore rispetto allo status quo, ma nessuno vuol correre il rischio di metterla alla prova dei fatti. Si accetta di starsene passivi purché vengano garantiti i consumi: questi possono, e devono, farsi illimitati. Le masse scontente, ostili a ogni limite, e la massificazione del conformismo mettono in risalto la pochezza della politica attuale, la sua incapacità di decidere con la conseguente vertiginosa crescita dell'incertezza (*Unsicherheit* in lingua tedesca, che suona *uncertainty* in inglese), che genera insicurezza.

Il paradosso, per Bauman, deriva dal fatto che ogni azione volta a generare sicurezza personale, produce divisione, contrasto, polemica e, quindi, isolamento ulteriore, in quanto non è frutto di un agire comune responsabile. Si diffonde, così, un'energia negativa che potrebbe volgersi in positiva solo se fosse orientata a ricondurre il potere sul terreno di uno spazio pubblico di rilevanza politica. Al contrario, la sfiducia segna l'abbandono dei pochi spazi pubblici rimasti, tristemente vuoti in molte circostanze, tanto da favorire l'obiettivo di eliminarli, che qualcuno persegue più o meno apertamente. Nulla di strano, a questo punto, che le questioni importanti vengano decise al di fuori dello spazio dell'agorà e, sempre più spesso, pure al di fuori della politica. Difficile far comprendere che la privatizzazione della precarietà, dell'incertezza e dell'insicurezza rappresentano il cavallo di Troia dei nemici della democrazia e che, per liberarsi da questa insidia, occorre interrogarsi, re-imparare a porsi domande più che a escogitare facili risposte.

Spaventa il fatto che, nel dominante clima new age, i propagandati modelli di “vita buona”, dai più banali ai più sofisticati, finiscano per far dimenticare il modello di “società buona” e quella forza dell’utopia che ha lo ha sorretto nel corso degli ultimi cinque secoli; quando più soggetti hanno avvertito la necessità di mettere in comune i loro bisogni privati per renderli oggetto di un impegno politico pubblico. Di qui la riflessione amara sull’epoca “postideologica” e “postutopica”, all’interno della quale molti finiscono per andare fieri di ciò per cui ci sarebbe da vergognarsi. Abbiamo svenduto il bene pubblico, il meglio che potrebbe offrire una società giusta, in cambio del “libero” esercizio di ogni mezzo che abbia per fine la realizzazione personale. L’argomento baumaniano più noto (Bauman, 2002a) e (Bauman, 2002b), quello della modernità liquida o società liquida, trae spunto in parte dalla crisi del valore di comunità, con la contropartita di un individualismo egocentrico, per il quale non esistono più “compagni di viaggio”, ma solo antagonisti o “nemici”. Il “soggettivismo” ha scavato nel profondo fino a minare le basi della modernità, che non trova più tracce sicure da percorrere. La liquidità, allora, è una sorta di mare dove ognuno nuota da solo, allo scopo di “apparire” e “consumare”, con l’insoddisfazione latente per il rapido invecchiamento dei prodotti e la fragilità indifendibile della propria immagine artificiale. La liquidità è anche esito dell’insufficienza dello Stato di fronte ai poteri sovranazionali, soprattutto di matrice economico-finanziaria. Il cittadino si sente indifeso e disorientato, mentre non ha più dalla propria parte la forza delle ideologie e dei partiti che riuscivano a fornire identità.

4. Dalla biopolitica alla psicopolitica

Sul finire degli anni Settanta e nei primi anni Ottanta, Foucault, con l’efficacia semantica che caratterizza la sua opera, considera che tra la fine del XVIII secolo e l’inizio del XX siano cambiate le forme del potere in Occidente, in relazione al moltiplicarsi dei fenomeni di massa. Biopotere egli definisce il nuovo modo di gestire gli esseri umani, non più come corpi utili ma come esseri viventi (Foucault, 1998) e (Foucault, 1978). Con ciò si passa dal controllo sistematico del corpo individuale ad una biopolitica della specie umana. Lo sguardo del pensatore francese è antropologico ed epistemologico: il potere di cui vuol ricostruire l’evoluzione non è quello della natura ma della polis. La popolazione, però, lungi dall’essere corpo sociale che “contratta” con il sovrano o pluralità di corpi soggettivi da educare, è prevalentemente organismo frutto e causa di riproduzione, che deve essere regolato sul terreno della biopolitica.

La politica per la vita, e non sulla vita, dovrebbe connotarsi, ad esempio, per coerente e lungimirante trasparenza su questioni ecologiche fondamentali: i piani energetici e la gestione delle risorse idriche. Una visione politica democratica, a fronte di già paventate “guerre dell’acqua” date per imminenti, o più probabilmente già iniziate, non può delegare al privato l’organizzazione e la distribuzione di simili risorse. Il termine stesso privato è incompatibile con la necessità pubblica di beni e servizi che rivestono importanza decisiva per la vita e non possono essere soppesati solo nella logica del profitto. Nonostante la portata critica che investe le forme del potere nel pensiero di Foucault, egli è assolutamente chiaro nell’affermare che non si può pretendere di non essere governati in alcun modo, ma si può lottare per non essere governati in questo modo (Foucault, 1997, p. 37). La governamentalità, allora, deve tradursi in quelle pratiche politiche che rendono possibile la critica stessa delle forme attuali di governo, favorendo il consolidarsi di un’opposizione quale “arte di non essere eccessivamente governati” (Foucault, 1997, p. 37).

In tempi attualissimi, nel 2014, grazie agli studi di Byung-Chul Han, siamo approdati alla psicopolitica. Nella biopolitica foucaultiana i dispositivi normativi e di controllo passavano attraverso le più svariate forme della vita sociale: dalla scuola all'ospedale, dal carcere alla caserma. Erano sì coercitivi, ma potevano essere studiati, riconosciuti e criticati, perfino combattuti nelle "lotte locali", tanto da poterne tracciare una storia di antagonismo "plebeo". Nella psicopolitica i big data ci inducono semplicemente a mettere in atto i nostri dispositivi di autoregolazione, perché ci sentiamo "progetti liberi" e non più "soggetti sottomessi" (Han 2016, p. 9). Il potere che ci lascia liberi, per paradosso, produce costrizioni, per questo il neoliberalismo è un sistema "intelligente": sfrutta la libertà per ottenere il massimo risultato, da individui che si fanno carico di essere imprenditori di se stessi. La sua abilità consiste nel creare le condizioni perfette per garantire la solitudine dell'individuo e l'assenza totale di un agire comune: "Nella società della prestazione neoliberale chi fallisce, invece di mettere in dubbio la società o il sistema, ritiene se stesso responsabile e si vergogna del fallimento" (Han, 2016, p. 15).

La svolta nell'organizzazione del potere non sarebbe stata possibile senza la rete digitale, esaltata da più parti come una sorta di agorà del nuovo millennio, capace di interconnettere il mondo intero con totale, reciproca autonomia dei soggetti coinvolti. In realtà, osserva Han, "i social media assomigliano sempre più a panottici digitali che sorvegliano lo spazio sociale e lo sfruttano senza pietà" (Han, 2016, p. 17).

I fattori di controllo disciplinare, individuati da Foucault, lasciano il posto alla "trasparenza", continuamente richiamata come esigenza della libertà d'informazione.

Per l'argomento che ci riguarda, l'autore considera che l'elettore, ridotto al rango di consumatore, ha perso ogni interesse per la politica come attività di costruzione democratica, egli "reagisce solo passivamente alla politica, criticando, lamentandosi, proprio come fa il consumatore di fronte a prodotti o a servizi che non gli piacciono" (Han, 2016, p. 20). Di conseguenza, i politici si comportano come fornitori preoccupati della mera soddisfazione del cliente. Perché si parla di psico-politica? La convinzione è che il sistema digitale sia in grado di passare da "sorveglianza passiva" a "controllo attivo". I big data sono le chiavi di accesso alla psiche e alla possibilità di condizionarla "su un piano pre-riflessivo" (Han, 2016, p. 22); per questo vengono definiti un sapere del dominio.

Per la prima volta nella storia, saremmo di fronte a un potere silenzioso e permissivo, data la sua straordinaria capacità di trasformare la "libera scelta" in "libera selezione tra le offerte". In questa direzione appare lampante l'uso capitalistico delle emozioni, che si tramutano in "mezzo di produzione" e, ciononostante, vengono propagandate come "espressione di una libertà soggettiva" (Han, 2016, p. 56).

Al tempo stesso la comunicazione "ludica" si fa strumento di commercializzazione che non ha nulla di giocoso, perché ha smarrito quella potenzialità emancipativa che permane tipica del gioco. La svolta, tuttavia, più inquietante per noi è quella che riguarda i processi della conoscenza. Il cosiddetto "secondo Illuminismo", nella visione di Han, prevede un sapere fondato unicamente sui dati che, quando sono sufficienti, non hanno bisogno di alcuna teoria: "la fede nella misurabilità e nella quantificabilità della vita domina l'epoca digitale nel suo complesso" (Han, 2016, p. 71).

La gravità del quadro disegnato, in ordine alla perdita di identità degli esseri umani attuali, è talmente pesante che è difficile individuare una via d'uscita credibile. E, francamente, ci appare debole la proposta di una riedizione dell'eresia come resistenza al cieco conformismo dominante. La coscienza libera, per noi, continua ad essere la coscienza critica di pensatori come Walter Ben-

jamin. Di fronte alla rassicurante “scienza” storicista, che aveva trovato una delle sue più alte espressioni in quell’hegelismo per il quale ciò che è reale è razionale, ed a una cultura trasmessa nelle sue forme educative autoritarie dalla classe dominante, egli richiama con coerente fermezza l’autenticità della politica, la riappropriazione del diritto alla vita attiva per usare l’immagine arendtiana, che passa attraverso la redenzione della memoria. Un vero e proprio “schiaffo” filosofico allo sguardo compiaciuto del vincitore per il quale la storia viene scritta e tramandata, senza alcuna etica e senza alcuna dignità politica. Il valore simbolico del pescatore di perle (Arendt, 1993) consiste in questo contrapporsi coraggioso al “tempo mitico” dei vincitori attraverso la discontinuità del *Jetzzeit* (alla lettera: tempo-ora), che è produttore di verità nel suo recupero dialettico di quanto è stato smarrito e può farsi universale “epifania di senso”. È in questa azione del filosofo che gli sconfitti, gli umiliati, gli ultimi di ogni tempo e luogo, possono trovare riscatto al di là delle verità ufficiali di cui si serve il potere.

In questo senso l’azione svolge un ruolo non solo etico, nel nome dell’emancipazione, ma pure politico-rivoluzionario di riaffermazione permanente dei valori che connotano il bene comune. In tale prospettiva critica, e a fronte della pervasività schiacciante del potere tecnologico, ci sentiamo in dovere di proporre lo sforzo creativo di una redenzione del futuro.

5. Agorà e cittadinanza digitale, conclusion is an illusion

Il termine **agorà digitale** sia nel contenuto che nel tentativo di ricostruirne le dinamiche è un concetto che la tecnologia ha affrontato con molto interesse fin dall’inizio della diffusione su larga scala delle reti telematiche.

Nel 1990 su Il Mondiale della Tecnologia, Italia ‘90 (SEAT, 1990, p. 141) per la prima volta compare il termine di **piazza telematica**, che in quel contesto descriveva i servizi che l’organizzazione metteva a disposizione dei giornalisti nelle diverse città che ospitavano le partite.

Questa prima comparsa del termine ha poi visto un ampio confronto sul concetto e sull’utilizzo delle piazze telematiche che gradualmente potevano fruire delle tecnologie e in particolare dello sviluppo dei social network. Lo sviluppo dei social network non è solo un fattore tecnologico ma anche metodologico, la gente è abituata ad interagire sulla rete e sempre di più lo fa con devices mobile, quindi in maniera continuativa e connaturata alla loro vita.

Molti sono stati i progetti che hanno visto coinvolti in particolare i comuni e le associazioni, che fin dal 1996 presentarono a Istanbul, al convegno Habitat II il manifesto delle Piazze Telematiche² con l’intento di perseguire gli obiettivi indicati per tre possibili scenari per le città del futuro come indicato nel progetto, del 1994, ACT-VILL della Direzione XII Scienza e Tecnologia dell’Unione europea per le città del XXI secolo:

- **Città agorà**, centrata sull’uomo con una armonia tra coesione sociale e sviluppo economico

2 Manifesto PIAZZE TELEMATICHE, HABITAT II-Istanbul, 1996 (Piazze telematiche network).

- **Città globale** (*glocalizzazione*³), un equilibrio tra globalizzazione e valorizzazione delle risorse locali
- **Città a sviluppo sostenibile.**

Con l'evoluzione tecnologica è stato poi il Web il naturale campo di studio e sviluppo di queste tematiche e di osservazione dello sviluppo sociale delle piazze telematiche e dei social network come loro trasformazione "digitale".

Il Web è più un'innovazione sociale che un'innovazione tecnica. L'ho progettato perché avesse una ricaduta sociale, perché aiutasse le persone a collaborare, e non come un giocattolo tecnologico. Il fine ultimo del Web è migliorare la nostra esistenza reticolare nel mondo. Di solito noi ci agglutiamo in famiglie, associazioni e aziende. Ci fidiamo a distanza e sospettiamo appena voltato l'angolo. (Berners-Lee 2001, p. 138).

Quest'affermazione nel libro di Tim Berners-Lee evidenzia come il rapporto tra tecnologie, rete e dialogo tra gli individui è molto più presente di quanto non possa sembrare e come i rapporti tra persone sia stata una spinta fondamentale per le tecnologie di rete.

Rilevante ricordare che a Tim Berners-Lee nel 2004 è stato attribuito il premio Millennium Technology premio particolarmente interessante perché viene attribuito, ogni due anni, dalla Technology Academy Finland alle tecnologiche che si valuti abbiano migliorato in maniera diretta la qualità della vita delle persone; una qualità della vita misurata sui valori umani e dal punto di vista di un incoraggiamento del progresso economico sostenibile. In questo riconoscimento c'è l'evidenza della intrinseca relazione tra le tecnologie di rete e le tematiche dell'Intercultura, fino alle problematiche che essa comporta, come sottolineato nella frase conclusiva della citazione fatta di Berners-Lee "*Ci fidiamo a distanza e sospettiamo appena voltato l'angolo*".

Questo è l'altro punto fondamentale, il motivo di fondo per interessarsi anche di un agorà virtuale, la necessità e la possibilità di passare dalla connessione, semplice modalità con cui è possibile comunicare, quasi in una dimensione monodirezionale, ad un dialogo vero che ci permetta di pensare a livello globale per poter migliorare a agire nel migliore dei modi a livello locale, con un'attenzione ai pericoli di "isolamento" ma con l'interesse ad una possibilità di proficua interconnessione che superi i limiti di spazio e tempo; l'inclusione e il diritto di cittadinanza trova in un utilizzo delle tecnologie come "nuova agorà" un strumento efficace. Ma, d'altro canto, le conseguenze educative di questo nuovo luogo formativo della cittadinanza digitale paventano dubbi inquietanti.

Il filosofo Byung-Chul Han, cui abbiamo già fatto riferimento per il suo concetto di psicopolitica come dimensione della perdita dei valori democratici nella contemporaneità, ha offerto anche una lettura originale dell'era digitale, che ben poco avrebbe a che spartire con l'ideale della *comunità*. Nelle sue *visioni del digitale*, una serie di brevi riflessioni che partono da suggestioni culturali molteplici, emerge come particolarmente significativa la metafora dello *sciame*; In realtà l'au-

3 Termine nato in lingua giapponese nel 1980, *dochakuka*; fu tradotto poi in inglese dal sociologo Roland Robertson, elaborato e approfondito dal sociologo polacco Zygmunt Bauman per poter adeguare e comparare il panorama della globalizzazione e le realtà locali. Bauman nei suoi ultimi lavori spiegò il concetto di postmodernità come modernità liquida e solida.

tore impiega un complemento di stato in luogo: nello sciame, una sorta di contraddizione tra staticità individuale e dinamismo collettivo (Han, 2013). Nello scritto che dà il titolo alla raccolta, lo studioso coreano prende le mosse dal celebre lavoro di Le Bon, *Psicologia delle folle* (1895), per le preoccupazioni rivolte alla minaccia che esse rappresentavano per la civiltà del tempo. Nel presente il rischio distruttivo è incarnato dallo sciame digitale, assai diverso dalla folla ottocentesca: “Lo sciame digitale non è una folla, poiché non possiede un’anima, uno spirito” (Han, 2013, p. 22).

Questo l’aspetto allarmante, che potremmo interpretare in qualità di assenza di progetto umano comune, dato che gli individui componenti lo sciame non rappresentano un “Noi”. Ma non dobbiamo lasciarci trarre in inganno, l’*homo digitalis* ha un’identità privata ben salda e, tuttavia, nell’insieme non danno vita ad un agglomerato comunitario perché mancano dello spirito che unisce. Rimangono *hikikomori*⁴, isolati davanti al display, secondo una modalità comportamentale che già da tempo viene considerata patologica.

Una prima importante deduzione è che, mentre i media elettronici come la radio avevano una forza aggregante, i media digitali tendono ad isolare. E, rispetto all’apparente contraddizione segnalata in nota tra modello statico e modello dinamico, occorre osservare come gli *smart mobs*, ad esempio, siano sì *modelli collettivi di movimento* (Han 2013, p. 24), ma appunto, come gli sciami animali, instabili, fugaci, privi di quella volontà formativa stabile che ha connotato le masse storiche a partire dalle rivoluzioni settecentesche. Anche per questo lo sciame digitale non può avere rilevanza politica, dal momento che al *socius* si è sostituito il *solus*, essendo proprio la solitudine la cifra di una vita “sociale” del presente priva di solidarietà. La sfera pubblica, non a caso, trovava il proprio fondamento nel *rispetto*, in uno sguardo che sapeva mantenere il distacco, mentre ora “questo sguardo cede a una visione priva di distanza, che è tipica dello spettacolo” (Han, 2013, p. 11).

Così il “pubblico” viene assorbito nel “privato” e quest’ultimo viene spettacolarizzato, secondo quell’esigenza di ridurre le distanze che è tipica della comunicazione digitale, la quale “favorisce questa esibizione pornografica dell’intimità della sfera privata” (Han, 2013, p. 12).

I social network ne offrono, nel quotidiano, svariate prove, che non hanno bisogno di citazioni, tanto più che vi è un termine noto, *shitstorm*⁵, volto a chiarire la precisa relazione tra anonimato e vuoto di responsabilità: “Separando il messaggio dal messaggero, la notizia dal trasmittente, il medium digitale azzerava il nome” (Han, 2013, p. 13).

Solo se entriamo con onestà intellettuale all’interno di questo discorso possiamo fare i conti con qualche recente illusione: la “coraggiosa” indignazione, ad esempio. Una forma ricorrente negli ultimi anni, che ha prodotto pure effetti politici sui quali investire qualche speranza di cambiamento. Han ci mette in guardia, considerando che la rilevanza socio-politica dei fatti che indignano è di frequente scarsa e ingigantita dal sensazionalismo. Non siamo più in un mondo in cui l’ira, come nell’Iliade, è *cantabile*, anzi le piccole indignazioni digitali mancano sia di azione che di narrazione, quindi non hanno futuro. Il vuoto di azione e vicenda raccontata rappresenta l’esito inevitabile di una comunicazione priva di relazione

4 Il termine giapponese, ci spiega il filosofo, identifica soggetti – spesso adolescenti – che scelgono l’auto-esclusione sociale, l’auto-segregazione in spazi chiusi con il rifiuto intransigente del mondo esterno.

5 Alla lettera “tempesta di merda”

diretta con persone reali e, quindi, carente di *sguardo* e di presenza dell'Altro, indispensabili entrambi per non cadere in quel narcisismo incapace di accettare qualsiasi No, che è il fattore caratterizzante la fragilità delle nuove generazioni. Di qui il superamento inquietante di quel limite, sia pure discutibile, dato dalla concomitanza tra informazione e medium. Il sistema digitale è architettato in modo da non lasciare più spazio al consumo di informazioni; esso piuttosto sollecita a produrne in continuazione senza alcun controllo, mentre l'etica della comunicazione lo prevedeva per chi lavorava nel settore.

Siamo nell'epoca della de-medializzazione, che investe con tutta evidenza anche la politica e mette in discussione la democrazia rappresentativa con la pretesa, pericolosa a nostro modo di vedere, di produrre democrazia diretta sul web. Se questo è un fattore di rischio per la vita democratica, non lo è di meno per la civiltà del sapere, dati i segni ricorrenti di appiattimento linguistico e, più in generale, culturale. Si pensi alla pianificazione di libri collettivi secondo le altisonanti pretese della *trasparenza* nella scrittura. In realtà "Sotto il diktat della trasparenza non si arrivano a discutere neppure opinioni divergenti o idee non convenzionali: difficilmente si rischia qualcosa. L'imperativo della trasparenza genera una potente costrizione al conformismo" (Han, 2013, p. 33).

Gli esiti sul piano formativo potrebbero rivelarsi disastrosi, con l'abbattimento di creatività e originalità, sottovalutazione dei talenti e dei meriti personali, in nome di un'ottica quantitativa, o "additiva", incapace di riconoscere la qualità mai riducibile a numeri.

Infine: le conclusioni. Quando riflette sulle tecnologie si può dire "*conclusions are an illusion*", le conclusioni sono un'illusione, perché la dinamicità e la fluidità delle tecnologie e delle dinamiche sociali e culturali che portano con sé lasciano solo spazio a riflessioni e inducono ad una continua osservazione e governo dei processi che attivano.

Si può invece affermare, proseguendo con sintesi in giochi di parole che "*inclusion is not an illusion*", l'inclusione non è un'illusione.

Siamo chiamati a riaffermare con una consapevolezza "locale", seppur con tecnologie diverse, quello che diceva Socrate nel IV secolo avanti Cristo, "Sono un cittadino, non di Atene o della Grecia, ma del mondo".

Riferimenti bibliografici

- Apel, K.O. (1992). *Etica della comunicazione*. Milano: Jaca Book.
- Arendt, H. (1993). *Il pescatore di perle. Walter Benjamin. 1892-1940*. Milano: Mondadori.
- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002a). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2002b). *Modernità liquida*. Milano: Feltrinelli.
- Berners-Lee, T. (2001). *L'architettura del nuovo WEB*. Milano: Feltrinelli.
- Engels, F. (1975). *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*. Roma: Savelli.
- Foucault, M. (1978). *Storia della sessualità Vol. 1: La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1997). *Illuminismo e critico*. Roma: Donzelli.
- Foucault, M. (1998). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1971). *Il disagio della civiltà*. Torino: Boringhieri.
- Habermas, J. (1989). *Etica del discorso*. Roma-Bari: Laterza.
- Han, B. C. (2013). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Han, B. C. (2016). *Psicopolitica*. Roma: Nottetempo.

- Maltese, E. V. (a cura di) (2009). *Platone: tutte le opere*. Roma: Newton Compton.
- Platone (981). *La Repubblica*, 434b, introduzione di F. Adorno, trad. it. di F. Gabrieli, vol. I. Milano: Rizzoli.
- Reale, G. (1991), *Platone tutti gli scritti*. Milano: Rusconi.
- SEAT (1990). *Il Mondiale della tecnologia, Italia '90*. Roma: Palombi.
- Tucidide (984). *La guerra del Peloponneso*, II 41,4 a cura di M. Moggi. Milano: Rusconi.



La riflessione di Guardini sul valore formativo degli studi accademici: i *Tre scritti sull'università* Guardini's reflection on the educational value of academic studies: i *Tre scritti sull'università*

Michele Lorè

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - michele.lore@unicusano.it

ABSTRACT

The article analyzes the cues for thought about the educational and training aims of the university offered by Guardini's *Tre scritti sull'università*. It contains the theme, dear to the author, of the difficult relationship between an authentically human and technical dimension, carried out according to a perspective that places the university institution at the center, called to indicate the path that leads to the eternal truth on which form of knowledge is based: God.

L'articolo analizza gli spunti di riflessione sulle finalità educative e formative dell'università offerti dall'opera di Guardini *Tre scritti sull'università*. In essa si ritrova il tema, caro all'Autore, del difficile rapporto tra dimensione autenticamente umana e tecnica, svolto secondo una prospettiva che pone al centro l'istituzione universitaria, chiamata ad indicare la via che conduce alla verità eterna su cui si fonda ogni forma di conoscenza: Dio.

KEYWORDS

University Crisis, Primacy of Free Research, Technique and Philosophy, Eternal Truth, Modernity as a Problem.

Crisi dell'università, Primato della Ricerca Libera, Tecnica e Filosofia, Verità Eterna, Modernità come Problema.

1. L'esperienza di Guardini nell'università tedesca

La figura di Guardini, di cui è appena ricorso il cinquantenario della scomparsa, è di centrale importanza per comprendere il travaglio della cultura europea nel periodo compreso tra le due guerre mondiali ed il secondo dopoguerra. Ancora oggi i suoi scritti risultano di una sorprendente attualità per la capacità quasi profetica di analizzare i problemi della società odierna, fondata sulla tecnica.

Definire una personalità come quella dell'Autore risulta obiettivamente difficile per la quantità degli argomenti trattati durante la sua lunga attività intellettuale¹. Alla formazione filosofica si aggiunsero ben presto l'interesse per la teologia (accentuatosi in seguito alla vocazione sacerdotale), e per l'antropologia. Tale ricchezza sortì l'effetto benefico di dar vita ad una concezione organica, che fa del Nostro una delle figure preminenti del panorama culturale europeo novecentesco.

Un aspetto significativo della vita di Guardini fu la lunghissima militanza come docente universitario, che lo vide impegnato a difendere la dignità e la libertà dell'insegnamento anche di fronte al regime nazista. Fu proprio durante il dodicennio hitleriano che si registrò l'unica interruzione della sua docenza; reintegrato nell'organico a guerra finita, rimase all'università fino agli anni Sessanta. La pluridecennale esperienza accademica fornì allo sguardo penetrante dell'Autore gli elementi per condurre una riflessione complessiva, in genere non improntata ad ottimismo, sui mutamenti culturali e sociali della Germania e dell'Europa occidentale nel suo complesso. Guardini fu infatti tra i primi a cogliere la crisi valoriale celata sotto il prodigioso sviluppo economico tedesco, promosso dalla finanza statunitense e dall'immigrazione di massa di manodopera a basso costo. Una crisi a vasto spettro, che non risparmiò l'università, sulla quale l'Autore ci ha lasciato tre scritti (Guardini, 1999) che analizzano i molteplici aspetti della vita accademica secondo angolature differenti, ciascuna in grado di metterne in luce caratteristiche fondamentali.

2. L'omelia per l'inaugurazione del secondo semestre del 1949 a Monaco di Baviera

Il primo di questi scritti è "Omelia tenuta per l'inaugurazione del nuovo semestre, nella chiesa di S. Luigi a Monaco" di Baviera, nel 1949. Si tratta di una riflessione stupefacente per l'ampiezza e la complessità dei temi affrontati. Interrogandosi sul significato e sul fine dell'istituzione universitaria, Guardini si sofferma sulle distorsioni dovute da una parte al desiderio d'evasione, dall'altra alla spendibilità socio-economica del titolo. Generalmente, egli spiega, si guarda all'università come ad un luogo privilegiato, in cui vivere un'esperienza unica ed irripetibile di libertà, da intendersi sia in termini personali che intellettuali. Il giovane studente si trova, infatti, nel particolare periodo dell'esistenza che si colloca tra gli obblighi scolastici e quelli lavorativi, in cui le forze psico-fisiche in piena espansione sono messe al servizio della formazione universitaria.

Se la libertà è presupposto indispensabile agli studi accademici, la moda d'intendere l'università come luogo di svago goliardico e di dissipazione rappresenta una deformazione molto insidiosa, contro cui l'Autore mette giustamente in guar-

1 Un'approfondita biografia intellettuale dell'autore, dal titolo *Romano Guardini. La vita e l'opera*, è stata realizzata dalla studiosa tedesca Gerl-Falkovitz (Gerl-Falkovitz, 2018).

dia. Non si tratta, però, dell'unico pericolo al quale gli studenti sono esposti. Ve n'è, infatti, un altro altrettanto grave, anche perché spesso sfuggente ad un'osservazione superficiale: intendere il percorso accademico come una mera forma di addestramento in vista di una professione. Questi due pericoli incombenti sugli studenti derivano da una concezione della vita che pone al centro l'uomo, divenuto ad un tempo principio e fine del suo agire. Si tratta di un antropocentrismo dalle tinte utilitaristiche presente da tempi remoti nella civiltà occidentale, già compiutamente espresso dagli pseudo-valori della sofistica e periodicamente rimontante nei periodi di crisi acuta, come quella novecentesca. A questa concezione, negatrice di ogni trascendenza, Guardini contrappone la filosofia socratico-platonica, in cui l'uomo non è né il principio né il fine dell'essere, ma gode del privilegio della coscienza, che lo rende libero di attingere la conoscenza dal mondo delle idee e dal bene supremo².

Fedele alla linea tracciata dai Padri della Chiesa, il Nostro scorge nel bene supremo teorizzato da Platone una prefigurazione del Dio cristiano, che assume carattere personale e s'incarna in Cristo per redimere l'umanità. Senza il principio del bene supremo, cioè senza Dio, l'uomo è abbandonato a se stesso ed alla sua miseria, è vittima delle proprie passioni e delle proprie false credenze. Il rifiuto di Dio genera un caos che investe tanto il piano individuale quanto quello sociale e politico. Nell'"Omelia tenuta per l'inaugurazione del nuovo semestre, nella chiesa di S. Luigi a Monaco" è presente un passo significativo in cui Guardini raffronta la società cristiana medievale, ordinata secondo un principio di libertà fondata in Dio, al caos della Modernità³, che si avvolge su se stesso in una spirale degenerativa fino a giungere alla mortificazione dei totalitarismi novecenteschi. Si tratta di un'interpretazione originale, in controtendenza rispetto alla vulgata storica del Medioevo come epoca di oscura decadenza. L'Autore rovescia tale prospettiva secondo un'ottica teocentrica: al Medioevo si riconosce l'immenso merito di aver costruito un modello sociale in cui la libertà individuale ha trovato un fondamento ed un limite in Dio.

Orfano di Dio, l'uomo si trova nell'impossibilità di giungere ad un ordine duraturo, perché privo del riferimento stabile rappresentato dalla trascendenza, non soggetta alla consunzione cui va incontro tutto ciò che è mondano. La serrata critica contro il relativismo moderno giunge fino a toccare la questione della democrazia contemporanea, logorata dalla completa indifferenza ad ogni principio valoriale. Non si tratta, occorre precisare, del discorso di un reazionario nostalgico, bensì della riflessione di un pensatore profondo, che si pone con coscienza critica di fronte al rattristante spettacolo della società di massa priva di valori.

Che si tratti del comunismo, del nazismo oppure delle odierne democrazie laiche, ci si imbatte sempre nel rifiuto del piano della trascendenza in nome dell'antropocentrismo. Questi tre regimi, così differenti tra loro per le modalità di esercizio del potere da sembrare antitetici, sono ricondotti ad una matrice unitaria: il desiderio dell'uomo di trovare in sé il principio ed il fine della propria esistenza, di volta in volta manifestatosi come rivoluzione socio-economica, difesa della razza o produzione-consumo di beni materiali. Con la «morte di Dio», pro-

2 Alla filosofia socratico-platonica, Guardini ha dedicato l'importante lavoro *La morte di Socrate. Interpretazione dei dialoghi platonici Eutifrone, Apologia, Critone e Fedone* (Guardini, 1998).

3 Sulla crisi della Modernità, nel 1951 il filosofo tedesco ha scritto un saggio dal titolo *La fine dell'epoca moderna*, pubblicato da Morcelliana nel 1993 assieme a *Il potere*, scritto da Guardini nel 1951 (Guardini, 1993).

clamata dal padre del nichilismo europeo, giunge a compimento il logoramento dell'ordine cristiano medievale e si schiudono le porte ai disordini di varia tipologia e gravità che segnano la Modernità.

Quando, nel 1949, Guardini scrive l'omelia per il nuovo semestre dell'università di Monaco di Baviera, la Germania, ancora segnata dalle macerie del dopoguerra, era già incamminata verso una forma di capitalismo aggressivo, lautamente finanziato dagli Stati Uniti. Il rovescio dell'impetuoso sviluppo economico era costituito dal progressivo depauperamento culturale, che si sarebbe manifestato pienamente solo molti decenni dopo. L'incessante produzione di beni materiali, favorita dalla finanza e dalla politica migratoria piegata agli interessi economico-produttivi, avrebbe eroso in breve la dimensione spirituale della vita tedesca, intaccando gravemente anche la sfera etica. Il progressivo abbandono del Cristianesimo avrebbe causato lo sgretolamento delle fondamenta sociali, a cominciare dal nucleo fondamentale, costituito dalla famiglia, fino a giungere alla stessa identità individuale. Sull'altare della produzione e del consumo, la Germania (e più in generale l'intero Occidente) ha sacrificato la sua storia e la sua tradizione, con il paradossale esito di trasformarsi in un gigante economico dai piedi politici d'argilla.

La tecnica, ammonisce Guardini, non solo non ha la possibilità d'indicare all'umanità una direzione verso cui tendere, ma spesso finisce per annichirla con il suo enorme potere di fagocitare cose e persone attorno a sé. Il problema del rapporto conflittuale tra uomo e tecnica attraversa l'intera produzione guardiniana, rappresentandone uno dei nuclei tematici fondamentali. Uno sguardo, quello del filosofo, spesso in grado di leggere le linee di tendenza anticipando tempi e situazioni che si sarebbero manifestati pienamente molto più tardi.

All'interno della riflessione organica condotta dall'Autore sulla cultura, s'inserisce a buon diritto l'università, che rappresenta un'istituzione fondamentale per la vita spirituale di una nazione. Vi sono vari modi d'intendere la funzione dell'università: il Nostro ne individua quattro, che si collocano in un rapporto gerarchico ben preciso. L'università può essere intesa come luogo privilegiato in cui il giovane sperimenta la libertà di ricerca e la libertà personale, in attesa di assumere le responsabilità comportate dalla professione da lui scelta. Può, inoltre, essere considerata come periodo di addestramento alla professione, in un'ottica di affermazione sociale ed economica dello studente. Entrambi questi modi d'intendere l'esperienza universitaria sono legittimi, ricorda Guardini, a patto però di non assolutizzarli. Si tratta, in pratica, degli aspetti strumentali della formazione universitaria, che non sono in grado di far chiarezza sulla sua finalità ultima.

Ad essi va aggiunta anche l'aspirazione alla ricerca pura, che si espleta in modo differente a seconda dell'ambito disciplinare, ma che ha nel raggiungimento dell'esattezza la sua ragion d'essere. Neanche la dedizione completa all'attività di ricerca, però, consente allo studente di cogliere il senso profondo degli studi universitari, che non si trova nell'angusto ambito disciplinare in cui essa risulta frammentata. Il fine supremo degli studi universitari consiste nella libera ricerca della verità, che, se condotta con onestà intellettuale e morale, conduce inevitabilmente a Dio.

L'Autore ribadisce con forza la sua visione cristiana, che però risulta a tratti influenzata dall'intellettualismo etico di Socrate. Così come la società umana non si regge senza un fondamento posto al di sopra di essa, gli studi universitari sviliscono il loro significato e smarriscono la loro capacità di formare l'uomo se perdono di vista il loro scopo, che è condurre alla verità, cioè a Dio. È questo il quarto modo d'intendere l'impegno accademico, il solo che assicuri un senso compiuto anche agli altri tre.

Guardini vede nell'università l'istituzione in grado, se in buona salute, di orientare la vita dell'intera nazione. In ragione dell'altezza del compito svolto, il filosofo rivendica la dignità dell'università, da garantire anche a costo di apparire duri nei confronti di chi non vi si accosti con il dovuto rispetto.

La serietà della riflessione guardiniana giunge fino a dichiarare apertamente che gli studi accademici non sono per tutti, ma solo per chi ne avverta con sincerità la vocazione. Contrario all'università di massa, che in seguito avrebbe preso il sopravvento imponendo le sue regole, il Nostro concepisce l'accademia come luogo di formazione per eccellenza, in cui la sete di libertà, l'aspirazione alla professione, la curiosità della ricerca si compiono e trovano il loro senso nella verità che l'uomo attinge attraverso il rapporto con il trascendente, con Dio. Forte è l'eco, in questa visione, della filosofia platonica, spesso apertamente citata e contrapposta all'inganno della sofistica, definita come una sorta di follia sempre pronta a riaffacciarsi nei periodi di crisi.

3. La riflessione di Guardini sulla dimensione etica dello studio universitario

Diversi anni dopo, in occasione di un convegno tenutosi in Germania nel 1954, il filosofo sarebbe tornato a riflettere sull'università secondo una prospettiva diversa, probabilmente dettata dalla rapidità con cui il mondo (e la Germania in particolare) era mutato. Il titolo del contributo contiene già in sé precise linee programmatiche: "La responsabilità dello studente di fronte alla cultura".

La dimensione metafisica, sempre presente in Guardini, è solo apparentemente attenuata a vantaggio del problema morale, che campeggia al centro del discorso, focalizzato sulla responsabilità culturale degli studenti. Se, dunque, il primo dei tre scritti riguardanti l'università si segnala per la profondità teoretica, il secondo appare centrato sugli aspetti etici.

Nel suo insieme, l'atteggiamento del filosofo è improntato a severità. Riguardo alla mancanza di serietà dei perdigiorno che affollano le aule per rimandare l'ingresso nel mondo lavorativo, la soluzione prospettata è drastica: vanno allontanati perché nuocciono a se stessi e agli altri, turbando tutto l'ambiente. È vero, infatti, che l'università garantisce la libertà degli studenti, ma lo fa a patto di mantenere un'adeguata disciplina interna, che la mette al riparo dal rischio di rimanere vittima dell'anarchia.

È interessante notare come nel 1954, cioè quattordici anni prima del divampamento della rivolta studentesca, Guardini avesse già colto in certa atmosfera rilassata, in certo pragmatismo utilitaristico i segni premonitori del declino accademico. La perdita di dignità rappresenta una prima manifestazione della progressiva privazione di senso degli studi. Un'altra moda duramente biasimata dal Nostro riguarda gli studenti-lavoratori, che ai suoi occhi incarnano l'idea che ci si possa dedicare anche solo parzialmente agli studi, dirottando energie preziose sull'attività lavorativa. Per arginare il condizionamento dei problemi economici, il filosofo propone il rafforzamento delle provvidenze in favore degli studenti, in modo da sollevarli dalle preoccupazioni pratiche e da agevolarne l'arduo compito intellettuale. Non è la dimensione professionale a rappresentare lo scopo degli studi, che hanno nella ricerca della verità in quanto tale il loro fine, dal cui perseguimento distoglie la particolare aura dei tempi odierni, privi di forma. L'uomo contemporaneo vive immerso in un contesto socio-culturale dominato dalla tecnica, che da strumento si è rapidamente trasformata in fine, secondo una pericolosa dinamica analizzata dal filosofo in un'altra opera, *Lettere dal lago di Como*

(Guardini 1993)⁴. L'applicazione concreta ed immediata richiesta dalla tecnica finisce per traviare la ricerca della verità, che non deve in nessun modo essere assoggettata ad obiettivi estrinseci. Di conseguenza, anche il metodo degli studi subisce una grave alterazione, perché distorto dall'incessante afflusso di dati, che non consentono la riflessione necessaria a vagliarne significato e valore. Questa inondazione di informazioni non solo non produce conoscenza, ammonisce Guardini, ma genera confusione, in particolare nei giovani che si affacciano agli studi universitari. È stupefacente la profondità con cui il filosofo coglie il nesso tra sovrabbondanza di informazioni e declino culturale, acuitosi gravemente in seguito alla cosiddetta «rivoluzione digitale» degli ultimi anni, che ha posto problemi educativi tutt'ora irrisolti.

La condizione di confusione tipica della modernità determina la malattia dell'università, anch'essa travolta dall'indeterminatezza e dall'assenza di finalità che oltrepassino le contingenze immediate. Tutt'al più è lecito attendersi dalla cultura tecnica l'esattezza dei dati, ma in nessun caso l'indicazione di un orizzonte di senso verso cui muoversi. Anzi, tale orizzonte è più o meno implicitamente negato dalla tecnica, del tutto indifferente ad esso. Il concetto stesso di bene, che ha animato l'attività teoretica della filosofia greca e la speculazione teologica medievale si è gradualmente eclissato, compromettendo il senso stesso dell'università. Ad essa spetterebbe il compito, ormai largamente disatteso, d'interrogarsi circa la verità ed il bene.

Se la dimensione trascendente è pressoché svanita dall'orizzonte accademico, anche la ricerca scientifica è stata influenzata negativamente dal predominio della tecnica. La scienza, osserva il filosofo, è stata riplasmata dalle esigenze tecnico-pratiche della produzione industriale su larga scala e così ha smarrito non solo quell'aura sacrale che possedeva nel mondo classico, ma anche quella dignitosa consapevolezza della propria importanza che ancora conservava all'inizio dell'epoca moderna. La scienza si è, di fatto, piegata alla tecnica, che le ha imposto una condizione ancillare: tutto ciò che, nella ricerca scientifica, non ha al suo orizzonte un'utilizzazione più o meno immediata, viene cancellato perché ritenuto inutile ed antieconomico.

Per quanto concerne la filosofia, la situazione appare anche peggiore. Non solo, da Nietzsche in poi, essa ha perduto la capacità di trovare risposte alle grandi domande che le vengono rivolte, ma è rimasta impaniata in una condizione di torbidità, in cui l'idea stessa di verità si è oscurata e la distinzione del bene dal male risulta ardua. Tolte le dimensioni metafisiche ed etiche, alla filosofia è rimasto l'ambiguo ruolo di divulgare idee deboli mediante uno stile definito da Guardini «giornalistico», oppure di trasformarsi in ideologia a supporto dei regimi totalitari, come nel caso evidente del nazismo e del comunismo o nel caso più velato del capitalismo.

Nel 1949 era ancora possibile considerare (come in effetti il filosofo fa) gli stati come istituzioni forti ed oppressive, in grado di piegare la filosofia alle proprie esigenze ideologiche: il ricordo del nazismo era ancora vivo ed i regimi comunisti godevano di ottima salute. Riflessioni, quelle guardiniane, divenute inattuali nello scenario che si offre all'osservatore dei nostri tempi, dominati da un liberismo sfrenato indifferente al sapere filosofico ed intento a dominare il mondo attra-

4 Gli spunti di riflessione sull'educazione contenuti nelle *Lettere dal Lago di Como* sono l'oggetto dell'articolo "Prospettive formative fra tradizione ed innovazione tecnologica: Lettere dal lago di Como di Romano Guardini" (Loré, 2019).

verso l'uso spregiudicato di vecchi e nuovi media e la formazione di enormi agglomerati economico-finanziari. Ciò che appariva già chiaramente negli anni Cinquanta, invece, era l'indebolimento della persona umana, privata di ogni credenza e di ogni valore, sola di fronte ad un mondo sempre meno comprensibile. L'Autore parla molto esplicitamente di "rammollimento nel nucleo della persona e, quindi, nel nucleo della storia." (Guardini, 1999, p. 56). La fiacchezza dell'uomo favorisce la degenerazione della civiltà e la possibilità concreta che essa si ritorca contro il suo creatore. L'idea positivista di un progresso illimitato ed inarrestabile è molto pericolosa perché affievolisce il senso critico e predispone ad un pigro fatalismo nei confronti dello sviluppo tecnologico. La falsità di tale concezione è stata svelata al mondo dall'apocalittica applicazione della fisica atomica in ambito bellico, con la realizzazione di ordigni che pongono in dubbio la sopravvivenza stessa dell'umanità. Uscire dall'illusorio ottimismo e prendere atto del pericolo cui la civiltà è continuamente esposta è il primo passo per comprendere il problema contemporaneo e cercare soluzioni valide. Purtroppo, al di là della presa di posizione di singoli intellettuali, non sembra esserci più alcuna istituzione impegnata in modo coerente ad occuparsi di quella che Guardini chiama «ansia per l'uomo»⁵. Un tempo avrebbe potuto assolvere a questo compito l'università, deputata alla ricerca della verità e del bene. Nel presente, però, essa si presenta più come centro di addestramento professionale che come culla della conoscenza disinteressata. Anche la ricerca è sempre più spesso succuba del condizionamento tecnologico, che la frammenta in una miriade di ambiti iper-specializzati, non comunicanti tra di loro ed impotenti di fronte alle domande di senso che l'uomo continua a porre.

Di qui la crisi profonda sia della scienza che della filosofia, l'incertezza dell'orizzonte entro il quale l'esistenza umana si svolge, l'instabilità emotiva e l'indifferenza morale. Il Nostro paragona la cultura odierna ad un organismo malato, in cui ciascun organo si sviluppa in modo autonomo ed anormale, compromettendo l'equilibrio complessivo. Eppure, nonostante l'indirizzo tecnico-scientifico marcatamente analitico della contemporaneità, l'uomo continua a costituire un'unità organica, malauguratamente abbandonata a se stessa perché priva di istituzioni che ne garantiscano la sopravvivenza.

Un mondo già altamente interconnesso (oggi diremmo globalizzato), osserva mestamente il filosofo, risulta ancora privo di una forma mentis adeguata alla sua complessità ed in grado di ricondurlo ad un ordine accettabile. Di fronte al gigantesco meccanismo tecnologico che stritola l'essere umano, Guardini propone l'antidoto dell'ascesi, come strumento di potenziamento delle facoltà intellettuali e morali, indispensabili a riacquistare un equilibrio interiore in cui appaiano chiaramente i fini da perseguire ed i mezzi attraverso i quali perseguirli.

Il discorso torna, così, al valore della libertà, che non è autonomo, bensì fondato in Dio. La pretesa dell'uomo di emanciparsi dal trascendente ha infatti condotto ad un antropocentrismo razionalistico ed impersonale, che è alla base della società tecnocratica in cui viviamo, segnata da un burocratismo esasperato, maschera di una democrazia divenuta da tempo un'opprimente tirannide «fredda», cioè fondata sulla forza occulta della persuasione, piuttosto che sull'uso diretto della violenza.

5 *Ansia per l'uomo* è il titolo di una raccolta di saggi guardiniani pubblicata in Italia da Morcelliana nel 1969.

All'università, per tradizione storica e per vocazione tesa verso il raggiungimento della libertà, spetterebbe il compito di fornire l'antidoto contro la corruzione della civiltà, attraverso un'opera prevalentemente pedagogica. Purtroppo, a distanza di sessantacinque anni dallo scritto "Responsabilità dello studente nei confronti della cultura", nulla di quanto auspicato si è realizzato, ed anzi lo smottamento dei valori ideali e morali che allora cominciava a manifestarsi ha raggiunto ogni ganglio di ciò che rimane della civiltà occidentale. In particolare, la trasformazione dell'università in istituzione prevalentemente dedicata alla formazione professionale ed alla ricerca applicata può dirsi compiuta.

4. L'ultimo scritto sull'università: tra bilanci ed aspettative (disattese)

L'ultimo dei tre scritti guardiniani riguardanti l'università risale al 1965 e s'intitola "Volontà di potenza o volontà di verità? Un interrogativo per l'università".

Rispetto ai due precedenti, si presenta per lunghi tratti come una serie di spunti a volte solo abbozzati. L'Autore passa in rassegna la sua lunghissima esperienza universitaria, a partire dal 1903, anno del suo debutto, fino all'inizio degli anni Sessanta, quando si congeda dal mondo accademico. Lo spirito critico di Guardini si sofferma in particolare sui due periodi bellici, pur nelle loro profonde differenze accomunati da un ricorso retorico a concetti ideali come verità, bene, giustizia ed onore. Il continuo riproporre al vasto pubblico idee nobili in modo insincero, a mero scopo propagandistico, scrive il filosofo, ha finito per logorarle, appannandone il significato e rendendole insulse presso le masse. Questo è accaduto, a suo dire, sia nel periodo della Grande Guerra, contraddistinto dall'enfasi posta sulla missione civilizzatrice del popolo tedesco, sia durante l'ascesa del nazismo, con la conseguente esplosione della seconda guerra mondiale.

Una valutazione nel complesso positiva è condotta, invece, sia sul primo Novecento, ancora segnato, in Germania, da una forma di nobile idealismo filosofico, sia sulla Repubblica di Weimar, di cui non si sarebbe colto appieno lo sforzo di giungere ad inediti equilibri, richiesti dai forti cambiamenti economici e sociali. La debole argomentazione di questi apprezzamenti, in contrasto con la coerenza interna dei due precedenti scritti dedicati all'università, desta nel lettore più di qualche perplessità.

In "Volontà di potenza o volontà di verità? Un interrogativo per l'università", il riferimento a Dio come fondamento della verità e della libertà scompare per lasciare il posto a considerazioni di ordine storico-culturale, spesso solo abbozzate. L'esaltazione del clima culturale idealistico come ultima prova di nobiltà fornita dalla cultura tedesca appare in contraddizione con l'orizzonte culturale cristiano dell'Autore per due motivi.

Il primo è che l'idealismo di Fichte e di Hegel ha contribuito a determinare quella sorta di esaltazione collettiva che avrebbe spinto la Germania a cullare sogni egemonici continentali, fino allo scoppio della prima guerra mondiale. Il secondo riguarda la difficile conciliazione di una visione autenticamente cristiana con la filosofia idealistica, che, specialmente nella sua veste hegeliana, si presenta come sistema negatore del principio di trascendenza in favore del principio di immanenza nella natura e nella storia.

Anche il giudizio complessivo sulla Repubblica di Weimar risulta piuttosto insoddisfacente. Larga parte della storiografia concorda, infatti, nel considerare l'esperienza democratica weimariana contraddittoria: da un lato vivacizzata da un intenso fermento culturale, dall'altro fortemente segnata dalla corruzione e dal

degrado morale, che, assieme al tracollo finanziario del '29, favorirono l'ascesa del nazismo⁶.

Non convince del tutto neanche la dura critica del regime hitleriano, considerato come la manifestazione più evidente di sostituzione della volontà di potenza alla volontà di verità. Affermare che il nazismo avrebbe messo in piedi una gigantesca retorica fuorviante unicamente per giustificare il suo dominio assoluto non coglie la reale dimensione della problema.

Per Hitler e per molti gerarchi nazisti, la questione politica si identificava con la questione razziale e finiva per assumere un'aura sacrale, come appare chiaramente nel caso del reclutamento e della formazione delle SS. Alla luce di molteplici testimonianze storiche, a cominciare dal *Mein Kampf* (Hitler, 2017) e dai discorsi pubblici fino a giungere alla riforma del diritto ed alla conduzione della guerra, è lecito affermare che Hitler e molti dei suoi più stretti collaboratori credessero fermamente in quello che facevano. Per loro la verità ed il bene risiedevano realmente nella mistica della razza: non si trattava di un artificio retorico cnicamente utilizzato per assicurarsi il potere assoluto.

La critica di Guardini al dodicennio nazista risulta poco convincente perché priva del quadro valoriale che invece sorregge i due precedenti scritti sull'università. Si può criticare la visione del mondo nazista solo contrapponendole una visione del mondo alternativa. È lecito interpretare il nazismo come una degenerazione del romanticismo tedesco saldata ad una distorta assolutizzazione dello scientismo ottocentesco, nel quadro delle complesse forme storiche che la crisi della modernità ha via via assunto per tentare, senza riuscirci, di curare l'inquietudine dell'uomo orfano di Dio. Viceversa non convince l'interpretazione del nazismo come strumento retorico nelle mani di una spregiudicata combriccola di retori-falsari assetati di potere.

Questa lettura della storia tedesca tra gli anni Trenta e gli anni Quaranta finisce con il condizionare l'Autore anche quando passa a considerare gli anni del secondo dopoguerra come tempo di reazione alla mistificazione nazista. L'insofferenza per qualsiasi principio ideale o trascendente segnerebbe, a detta del filosofo, una sorta di fisiologica reazione al bombardamento retorico precedentemente subito, sfociante in un sodo pragmatismo utilitaristico. La tecnica assumerebbe, in questa nuova prospettiva, quasi il valore di medicina contro il morbo totalitario, in attesa di un ritorno ai valori ideali più alti e puri. Una sorta di sensibilità finissima e d'innato istinto del bene avrebbe guidato il popolo tedesco verso la rinascita degli anni Cinquanta-Sessanta, secondo un modello pragmatista ed utilitarista provvisoriamente assunto.

Conclusioni

A distanza di cinquantacinque anni da "Volontà di potenza o volontà di verità? Un interrogativo per l'università", possiamo affermare che l'auspicio di Guardini è rimasto disatteso. La Germania, superato il periodo della ricostruzione, il cui ultimo tassello è stato la riunificazione del 1991, non ha riacquisito nessuno slancio ideale, rimanendo saldamente legata ad una forma mentale pragmatistica, che ne

6 Un'analisi dettagliata dell'esperienza politica di Weimar, interpretata anche in relazione alla subentrante epoca nazista, è in *Il pensiero politico nella Repubblica di Weimar* (Gargano, 2011) ed in *La repubblica di Weimar* (Mai, 2011).

ha determinato il successo economico, ma anche il definitivo tramonto culturale.

Dove, invece, lo scritto guardiniano appare ancora attuale è nei passi dedicati alla relativizzazione del concetto stesso di valore, in una sorta di equipollenza in cui tutto assume profili vaghi e confusi. Scettico circa l'esistenza stessa della verità, l'Occidente ha finito con il sostituirla con la dialettica, funzionale al sistema democratico inteso come espressione di una massa di individui intenti ciascuno a rivendicare la propria visione del mondo. La negazione della verità intesa in senso metafisico conduce ad un attivismo che s'illude di poter forgiare una verità pratica attraverso il continuo plasmare cose e persone. Si realizza così un nuovo passaggio della storia verso forme inedite di volontà di potenza, sempre risorgenti nei tempi in cui si rinuncia a raggiungere la verità eterna. Di conseguenza, l'ambito spirituale rimane deserto e l'agnosticismo di epoche passate è sostituito da un ateismo che rivendica il proprio primato filosofico.

Il ragionamento giunge così all'università, travolta dallo spirito dei tempi e ridotta, nella migliore delle ipotesi, a mera scuola di formazione tecnica. Il Nostro non nega, è bene sottolinearlo, che la tecnica rappresenti un aspetto decisivo per la vita nel Ventesimo secolo e vada debitamente coltivata anche all'interno dell'università. Il problema è rappresentato, semmai, dall'assolutizzazione degli aspetti tecnici e dalla scomparsa della ricerca libera, capace di inquadrare in un contesto di senso più ampio il sapere tecnico e d'indicare all'uomo il senso della sua esistenza.

La domanda circa il fine degli studi universitari, conclude Guardini, si pone alla coscienza di ogni studente e di ogni professore, tutti chiamati ad operare una scelta.

Riferimenti bibliografici

- Gargano, A. (2011). *Il pensiero politico nella Repubblica di Weimar*. Napoli: La scuola di Pitagora
- Gerl-Falkovitz, H.B. (2018). *Romano Guardini. La vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1999). *Tre scritti sull'università*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1998). *La morte di Socrate. Interpretazione dei dialoghi platonici Eutifrone, Apologia, Critone e Fedone*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1993). *La fine dell'epoca moderna. Il potere*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1993). *Lettere dal lago di Como*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1969). *Ansia per l'uomo*. Brescia: Morcelliana.
- Hitler, A. (2017). *Mein Kampf*. Udine: Mimesis.
- Loré, M. (2019). Prospettive formative fra tradizione ed innovazione tecnologica: Lettere dal lago di Como di Romano Guardini. *Formazione e Insegnamento*. XVI, 3.
- Mai, G. (2011). *La repubblica di Weimar*. Bologna: Il Mulino.



Dimensioni dell'operare e del pensare oltre il digitale

Dimensions of operating and thinking beyond digital

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - mariachiara.michelini@uniurb.it

ABSTRACT

The contribution discusses the theme of reflective thinking and training in it, with reference to the changes resulting from the digital revolution, which also significantly mark the mental dimension of work. In this context, assuming the pedagogical responsibility in this regard, he proposes the hypothesis of a Community of Thought as a structure aimed at interpreting the intentional character and the community dimension necessary for reflection of a higher degree. This reflection, investing the premises that underlie the action, in order to extract the intelligent element from our experience, according to the Deweyan expression, in a transformative perspective (Mezirow), requires, among its conditions, that attributable to the deliberate community dimension of thought. Arguing, with reference to the existing literature on the subject, the difficulty and the rarity of the ability to reach the profound reorganization of ideas and character, the contribution develops the idea of the need for a reflective system that involves not only the individual, but that call in an active cause the community assumed to reference. The intentional creation of an environment of collective thought is proposed, therefore, as a space for research and development of the forms that articulate and allow reflection at a higher level, which today appears fundamental also in reference to the current scenarios and the new challenges of the work.

Il contributo discute il tema del pensiero riflessivo e della formazione ad esso in riferimento ai mutamenti conseguenti alla rivoluzione digitale, i quali segnano in maniera significativa anche la dimensione mentale del lavoro. In questo quadro, assumendo la responsabilità pedagogica al riguardo, propone l'ipotesi di Comunità di Pensiero come struttura volta ad interpretare il carattere intenzionale e la dimensione comunitaria necessari alla riflessione di grado superiore. Tale riflessione, investendo le premesse che stanno alla base dell'azione, al fine di estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza, secondo l'espressione deweyana, in prospettiva trasformativa (Mezirow), richiede, tra le sue condizioni, quella riconducibile alla deliberata dimensione comunitaria del pensiero. Argomentando, con riferimento alla letteratura esistente al riguardo, la difficoltà e la rarità della capacità di pervenire alla profonda riorganizzazione delle idee e del carattere, il contributo sviluppa l'idea della necessità di un sistema riflessivo che coinvolga non soltanto il singolo, ma chiami in causa attiva la comunità assunta a riferimento. La creazione intenzionale di un ambiente di pensiero collettivo, viene proposta, pertanto, come spazio per la ricerca e lo sviluppo delle forme che articolino e consentano la riflessione di livello superiore, che appare oggi fondamentale anche in riferimento agli scenari attuale e alle nuove sfide del lavoro.

KEYWORDS

Reflective System, Community, Training.
Sistema Riflessivo, Comunità, Formazione.

Introduzione

Il costrutto di *Comunità di pensiero* (d'ora in poi CdPe), inteso come condizione delle condizioni del pensiero riflessivo (Michelini, 2013 e 2016) costituisce una proposta che riguarda in particolar modo la dimensione mentale del lavoro, anche in riferimento ai mutamenti della logica delle professioni del presente, oltre che del futuro, alla luce della rivoluzione digitale e dei suoi effetti. L'ipotesi fondamentale su cui tale costrutto si incardina riguarda la necessità del coinvolgimento attivo dei soggetti adulti, impegnati nelle attività professionali, in continua metamorfosi, nell'elaborazione trasformativa della propria esperienza, sia in termini di idee, e delle corrispondenti cornici di significato, che, conseguentemente, nella loro traduzione operativa. Considerando il lavoro tra i due poli opposti di esecutività e creatività, eteronomia ed autonomia, dipendenza e creazione, assistiamo ad un paradosso: la tecnologia rischia di sbilanciare la trasformazione verso la prima polarità, creando sempre maggiore dipendenza dalle macchine e dalle loro logiche, al tempo stesso, richiede e richiederà sempre maggiore flessibilità mentale e cognitiva, capacità di cambiamenti rapidi e profondi, immaginazione e originalità. L'educazione del pensiero riflessivo, non costituisce, in tal senso un semplice strumento regolativo dell'azione affinché essa sia quanto più efficace ed efficiente, ma presidio essenziale per affrontare le sfide culturali del presente e del futuro, in termini di invenzioni professionali in senso stretto e di elaborazione di una cultura del lavoro capace di dare significato all'operare. Allargando ulteriormente lo sguardo, il pensiero rappresenta lo strumento, il solo strumento regolativo il cui valore strumentale è unico, secondo la definizione di conoscenza riflessiva di Dewey de *La ricerca della certezza* (1929, p. 226), per essere (o forse imparare ad essere) signori del proprio tempo, delle proprie scelte esistenziali e operative. In questo senso il pensiero riflessivo viene posto al centro di una partita ben più importante rispetto all'ottimizzazione professionale e all'abito mentale dei professionisti in riferimento al lavoro e alle sue trasformazioni. Si tratta, in realtà, della partita ben più impegnativa circa le scelte globali del futuro dell'umanità, passando attraverso la dimensione del lavoro, come possibilità di incidere nel tempo e nella storia. Con le parole di don Milani, potremmo dire: «Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere.» (da *Lettera a una professoressa*, p.96).

La rivoluzione digitale ha profondi legami con quella che viene indicata da più parti come dittatura della tecnica, per la quale le scelte delle persone in ambito professionale sono sostanzialmente veicolate dal progresso tecnologico che detta le condizioni e le direzioni del lavoro stesso e, ben oltre, quelle esistenziali di intere generazioni. L'inarrestabile progresso in cui l'assolutizzazione della dimensione tecnica si innesta nella logica del profitto, perseguita come fine e bene assoluto di qualcuno e non come mezzo per il bene comune, sembrerebbe doversi svincolare da qualsiasi ragione etica. Anche il pensiero riflessivo potrebbe essere inteso, in questo contesto, come cinghia di trasmissione, per la quale, appunto risponderebbe esclusivamente ai criteri dell'efficienza e dell'efficacia dell'agire professionale. In tal senso, paradossalmente, sarebbe al servizio dell'assolutizzazione delle ragioni e dei profili pratici dell'agire, costantemente orientati e diretti da quella sorta di regia presuntamente neutra e super partes che chiamiamo tecnologia.

L'ipotesi di CdPe si pone nel solco di quella via indicata da Dewey (1986, p. 446) come ricerca dell'alleanza con le nuove forze scientifiche, tecnologiche e culturali che stanno producendo dei mutamenti nel vecchio ordine, valutando la direzione che esse seguono e il loro risultato. Lontano, quindi, da ogni logica nostalgico-

conservativa, o supinamente passiva rispetto agli orientamenti del nuovo, il pensiero riflessivo e l'educazione ad esso costituiscono a nostro modo di vedere l'interpretazione pedagogica delle esigenze e dei rischi propri del post-umano.

1. Il più alto grado della riflessione

Il pensiero dei principali autori che, ispirandosi a Dewey, hanno sviluppato il tema del pensiero riflessivo nei contesti professionali, con particolare riguardo a Schön e Mezirow, hanno evidenziato l'articolazione su diversi livelli della riflessione e la difficoltà, corrispondente alla fecondità, del grado più elevato della medesima. Schön, come si ricorderà, distingue la riflessione nel corso dell'azione (*reflection-in-action*) dalla riflessione sull'azione (*reflection-on-action*), introducendo, come grado più alto, una sorta di dispositivo metariflessivo, definito riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection-on-reflection-in-action*), sovraordinato ai primi due e volto al loro monitoraggio. L'osservazione prolungata dei professionisti impegnati in contesti del tutto differenti conduce Schön non soltanto a disegnare la morfologia appena sintetizzata della loro riflessione, ma anche ad evidenziare la difformità di diffusione tra le prime due, presenti in ogni contesto ed esperienza, sia individuale che collettiva, rispetto alla terza, estremamente rara. Troviamo conferma di questa constatazione nei lavori di Mezirow (1991), il quale sottolinea l'estrema importanza di quella che egli chiama riflessione sulle premesse che regolano l'azione e con le quali il mondo viene decodificato, distinta da quella riferita ai contenuti e da quella centrata sui processi. L'apprendimento trasformativo, vale a dire il mutamento degli schemi o delle prospettive di significato con i quali le persone interpretano il mondo e agiscono, avviene sulla base della constatazione dell'inadeguatezza dei medesimi in relazione a nuovi contesti, nella misura in cui esse prendono coscienza delle premesse implicite nell'agire e, constatandone i limiti e le inadeguatezze, le modificano.

Anche Mezirow sottolinea la difficoltà di questo grado della riflessione negli adulti impegnati nelle professioni, i quali evidenziano meccanismi di autoinganno e forme di vere e proprie resistenze al cambiamento.

D'altra parte Bateson, al quale espressamente Mezirow si riferisce per quanto concerne la differenza qualitativa dei tipi logici dell'apprendimento, aveva sottolineato l'eccezionalità dell'approdo al grado più elevato dell'apprendimento (il 3), il quale richiede una profonda riorganizzazione del carattere e la capacità di disapprendere le *formae mentis*, gli abiti mentali, acquisiti per lo più inconsapevolmente nel corso della vita e, anche per questo, caratterizzati da pervicacia. Ciò richiede, infatti, consapevolezza, intenzionalità riflessiva e critica rispetto ai presupposti di partenza. Si ricorderà che Bateson considera estremamente raro il massimo grado dell'apprendimento, da lui esemplificato nelle conversioni religiose o nelle psicoterapie profonde. Gli schemi di significato, infatti, sono costituiti dalle nostre convinzioni, dai giudizi di valore, dai sentimenti che si manifestano concretamente nelle nostre azioni, rivelando il nostro orientamento e le nostre aspettative abituali (Mezirow, 2003, p. 49). Essendo gli schemi le strutture del nostro contatto più immediato con il mondo e con i suoi problemi pratici, essi sono molto più soggetti delle prospettive di significato all'esame critico e alle trasformazioni mediante la riflessione. L'agire pratico ha una sua logica e una sua impellenza che esercita una forza propulsiva, tendendo ad un effetto di trascinamento. Le urgenze pratiche spingono le persone a ricercare soluzioni, far fronte ad esigenze, rispondere ad istanze, regolando il proprio *modus operandi* acquisito e divenuto consueto nel tempo. Quando tali schemi risultano inadeguati alle

nuove situazioni, li trasformiamo, ne creiamo di nuovi, sempre manifestando le nostre convinzioni. Quando però la loro inadeguatezza fa emergere cornici errate o distorcenti, inesorabilmente viene investito il concetto di sé, la cui messa in discussione risulta estremamente più ansiogena, con la conseguente attivazione di meccanismi di evitamento, che Mezirow chiama, appunto forme di autoinganno, quali la compensazione, la proiezione, la razionalizzazione. Questa visione spiegherebbe la difficoltà osservata da più parti di approdo alla forma più elevata di pensiero. Come dire che più la riflessione è inscritta nell'orizzonte ristretto dell'utilità, dell'efficacia e dell'efficienza dell'agire, meno coinvolge le strutture identitarie degli adulti e l'eventuale inadeguatezza delle convinzioni e delle premesse che animano l'operare. Al tempo stesso, per il pensiero autenticamente riflessivo, quello capace di trasformare le prospettive, la visione del mondo e delle cose, questo passaggio è ineludibile, da una serie di punti di vista. In primis per la natura stessa del pensiero, in senso autonomo e aperto, per cui già Dewey in *Esperienza e educazione* (2004, p. 9) chiariva che: «difatti qualsiasi teoria e qualsiasi sistema pratico è dogmatico, quando non è basato su un esame critico dei propri fondamenti». Pensare significa sottoporre al vaglio critico e antidogmatico ogni aspetto coinvolto, sia che riguardi l'oggetto del pensiero, sia che riguardi il soggetto che lo esercita. Se ponessimo il limite alla sola sfera materiale e oggettiva depotenzieremmo enormemente l'autentica portata creativa del pensiero, che non può essere certo limitata alla soluzione dei problemi reali, ma, al contrario si sostanzia nell'immaginare alternative (Bruner, 1990, p. 107), nel disegnare alterità, orizzonti ulteriori e più ampi. Possiamo ipotizzare che la rivoluzione digitale apra nuovi scenari rispetto a questa criticità evidenziata dagli autori considerati in tempi non ancora segnati da questo mutamento. In tal senso sta nascendo una vasta letteratura che con orientamenti differenti e a volte contrapposti discute criticamente delle trasformazioni mentali conseguenti alla massiccia esposizione digitale. Un primo esempio in tal senso può essere inteso l'affermarsi di un vero e proprio mito, quello dei cosiddetti nativi digitali, espressione introdotta da Prensky nel 2001 e comunemente utilizzata per indicare il fatto che i nati dopo il 1985, quindi in un ambiente digitale articolato in computer, smartphone, tablet, internet, non solo avrebbero maggiore facilità nel loro apprendimento e uso, ma, soprattutto, sarebbero caratterizzati da un tipo di attività cognitiva differente, qualitativamente superiore a quella degli immigrati digitali, cioè le persone formatesi prima della rete e introdotte successivamente ad essa. Questo mito sembra resistere anche alle revisioni dello stesso Prensky, il quale successivamente preferì parlare di saggezza digitale, distinguendo tra residente o visitatore digitale. Sembra resistere anche ad alcuni studi che hanno dimostrato come, in realtà, persone adulte, introdotte in età avanzata alle tecnologie, acquisiscano le medesime competenze dei nativi, in corrispondenza alla quantità di tempo dedicata al loro apprendimento e che, per contro, la grande consuetudine con la tecnologia non sembri incrementare lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori.

Sul versante opposto, si collocano studi quali quello di Jean M. Twenge, docente di psicologia alla San Diego University, la quale ha condotto delle ricerche scientifiche sui mutamenti prodotti dalla rete sulle giovani generazioni. Il suo volume, *Iperconnessi* (2018), è una denuncia estremamente documentata con dati spesso inquietanti dei cambiamenti prodotti nei comportamenti, nel modo di pensare della iGeneration (iGen) che risulta impreparata ad affrontare la vita, immatura, spesso infelice. Anche esperti, conoscitori profondi di come la rete funzioni e possa catturare miliardi di persone, come Zamperini (2018), giornalista e consulente per le strategie digitali di grandi aziende e istituzioni, denunciano come la rete ci renda schiavi di algoritmi, per i quali stiamo regalando alle mac-

chine qualità che ci rendono umani. Di conseguenza, nel suo *Manuale di disobbedienza digitale*, egli fornisce una serie di indicazioni per liberarsi dalla schiavitù della rete.

Il richiamo, assolutamente rapsodico, ad alcuni orientamenti sull'argomento, intende solo sottolineare come, nell'attuale dibattito culturale, si stia affermando la convinzione che la rivoluzione digitale stia producendo effetti importanti, di segno positivo o di segno negativo, sul modo di pensare delle persone, con particolare riguardo alla loro capacità critica e alla loro libertà intellettuale.

Riteniamo che, su questo problema, di evidente vastità, la ricerca debba procedere nella direzione dell'approfondita conoscenza del mutamento in atto, con particolare riguardo alla dimensione mentale, psicologica, relazionale. Riteniamo, altresì, che alla ricerca pedagogica competa un ulteriore compito specifico, nella direzione dell'individuazione di quanto possa essere fatto per assicurare ai cittadini del terzo millennio le condizioni di esercizio e di sviluppo della miglior forma di pensiero, ai suoi più elevati gradi, che possiamo chiamare *reflection-on-reflection-in-action*, apprendimento trasformativo delle prospettive di significato, apprendimento₃.

Consideriamo questo come ambito prioritario di esercizio della responsabilità della ricerca pedagogica nella direzione della promozione della sovranità e dello sviluppo dell'umanità. Si tratta di contribuire al protagonismo personale e globale delle generazioni chiamate a scegliere il futuro, in forma libera e consapevole, sottraendosi sia alle resistenze al cambiamento insite nella mente di ciascuno, sia alla strisciante ideologia del nostro tempo per la quale le cose sono così e non possono essere diversamente (come ebbe a dire Bauman nel corso di una conferenza pubblica). Di fronte al ciclone di globalizzazione delle tecnologie cognitive la pedagogia, come scienza autonoma, pratica e progettuale, deve interrogarsi profondamente su quanto possa garantire e sostenere l'umanità nell'esercizio di sé stessa per il futuro di tutti, con particolare riguardo al ruolo della razionalità.

In questo senso parlare di pensiero riflessivo, nell'attuale fase storica, implica lo spostamento del focus del ragionamento dal piano operativo, che pure resta l'elemento da cui partire e a cui tornare, a quello del pensiero. Non si tratta soltanto di riflettere per risolvere problemi e ottimizzare l'azione, ma soprattutto di far emergere e discutere criticamente le premesse che stanno alla sua base, per trasformarle, se risultano inadeguate, allargandone l'orizzonte in senso prospettico, aprendo visioni autenticamente innovative in senso umano.

2. Dimensioni della riflessione

L'impresa pedagogica di cui stiamo parlando è pervasa di difficoltà, sia in riferimento alla specificità dell'attuale contesto storico, sia in riferimento alle caratteristiche che sembrano intrinseche al pensare in senso alto, così come Schön, Mezirow e Bateson hanno segnalato. Riteniamo che un elemento imprescindibile in tal senso sia rappresentato dal carattere intenzionale e dalla dimensione comunitaria della riflessione di terzo livello. L'ipotesi di CdPe rappresenta, appunto, una risposta in questa direzione, come ora tenteremo di esplicitare. L'apprendimento₃ di Bateson, la trasformazione delle prospettive di significato di Mazirow, la riflessione di terzo tipo di Schön sono accomunate dal tratto distintivo dell'intenzionalità, come deliberazione consapevole di assunzione del pensiero sulle pratiche ad oggetto della propria autonoma istituzione. Questa volontaria risoluzione comporta l'investimento dei presupposti e delle premesse che stanno alla base dell'agire, consentendo l'emersione e l'esplorazione dei modelli, delle con-

vinzioni e delle teorie utilizzate. Assumendo come proprium le teorie implicite, sarà possibile il superamento dei limiti della riflessione nell'azione attraverso la messa in discussione delle medesime e l'immaginazione di alternative. Sin da queste prime considerazioni si comprende l'intrinseca difficoltà di questo tipo di pensiero, tanto che tutti gli autori considerati ne segnalano l'assoluta eccezionalità, in termini di diffusione. Al tempo stesso, da più parti se ne sottolinea, per un verso, la portata positiva e, per l'altro, la misura negativa degli effetti della mancata attivazione di questo livello di riflessione, anche in termini di depotenziamento di quanto posto in essere per risolvere i problemi pratici. Limitandosi al livello della riflessione nel corso dell'azione e sull'azione, infatti, non avviene quel salto stadiale qualitativo (Watzlawitck, 1974) che rende possibili i cambiamenti più significativi e creativi, i quali implicano l'assunzione di diverse prospettive che non potranno mai essere colte rimanendo all'interno di un determinato orizzonte di riferimento. La riflessione di livello più elevato, dunque, non avviene in maniera spontanea e occasionale, ma esige intentio, consapevolezza dell'oggetto, disponibilità alla messa in discussione delle proprie convinzioni, in vista della potenziale portata dei suoi effetti. Tale intentio deve anche essere rafforzata da misure di vigilanza riguardo gli inevitabili meccanismi di autoinganno, di difesa degli schemi appresi in maniera spesso inconsapevole e consolidati nel tempo. Ciò esige un sistema riflessivo che coinvolga non soltanto il singolo, ma chiami in causa attiva la comunità assunta a riferimento. Già Schön (1983, p. 183) parlava di «comunità di ricerca che condivide tali impegni», coniugando un'istanza euristica, di carattere intenzionale e un'istanza sociale, di carattere partecipativo e democratico. Come dire che il portato e i frutti conseguenti alle riflessioni sulle premesse che stanno alla base dell'agire sono correlati al coinvolgimento attivo della componente comunitaria. Quello che Schön definisce modello II della riflessione, che assuma volutamente come proprium le teorie implicite nell'azione interpersonale, consentendo il superamento dei limiti della riflessione nell'azione (Modello I), richiede necessariamente un ambiente collettivo, un *mondo virtuale della pratica* (Schön, 1983, p. 13), caratterizzato dalla comunicazione reciproca delle riflessioni. In esso, infatti, i professionisti esplicitano a sé e agli altri che cosa pensavano mentre agivano, risalendo, quindi, alle intenzioni, alle convinzioni, alle teorie che avevano in mente nel corso dell'azione. Schön, inoltre, riconduce la possibilità di tale passaggio tra i due differenti modelli di riflessione (I e II) alle dinamiche tipiche dell'inventare ed elaborare, non, semplicemente del regolare e risolvere.

L'ipotesi di CdPe da noi formulata si muove in questa cornice, traducendo, altresì, la morfologia di pensiero riflessivo che consideriamo articolato in due direzioni (presa di coscienza e cambiamento) e tre condizioni (conversazione riflessiva con i materiali della situazione, rispecchiamento emancipativo e, appunto, comunità di pensiero). Tale ipotesi, già esplorata nelle sue dimensioni teoriche (Michelini, 2013), è stata implementata attraverso una ricerca intitolata

Il docente riflessivo negli anni 2013-2016, coinvolgendo docenti della scuola dell'infanzia e primaria, oltre a studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.¹ La ricerca si è articolata in fasi corrispondenti alle due finalità fondamentali della medesima: ricostruire i modi e le forme tipiche del pensiero dei professionisti dell'insegna-

1 Il disegno complessivo della ricerca e i suoi risultati sono illustrati in Michelini M.C. (2016), *Fare Comunità Pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.

mento/apprendimento e, di qui, innescare processi di cambiamento attraverso l'introduzione e la validazione di dispositivi riflessivi, con il coinvolgimento attivo, consapevole e partecipante degli insegnanti stessi e di una CdPe, istituita volontariamente tra i partecipanti. Tale ricerca ha fornito una serie di elementi, per l'esposizione più dettagliata dei quali rimandiamo al volume *Fare Comunità di Pensiero* (2016), che suggeriscono alcune considerazioni utili a ripensare la formazione, con particolare riguardo a quella dei docenti nello scenario della rivoluzione digitale.

3. Ripensare la formazione

Formare oggi significa, più che mai, riaffermare e sostenere il diritto/dovere della responsabilità individuale delle scelte assiologiche, ancor prima che operative, degli adulti impegnati nelle professioni, quindi anche dei docenti. Protagonista autentico della formazione non può che essere il soggetto che pensa, interpretando i significati del proprio agire, in riferimento al sé e in riferimento al mondo. In questo senso siamo nell'ambito di quella che Quaglino (2011) chiama terza formazione, che muove dal mondo interiore dell'individuo, dalle sue istanze, dalle sue necessità, dai suoi vissuti, ancor prima che da quanto proviene da un qualsiasi contesto esterno a lui, riaffermando la centralità ontologica del soggetto della formazione. Questa, in tal senso, è uno spazio riservato ed esclusivo in cui il pensare si fa tutt'uno con il dare forma al sé, attraverso la riflessione sulle premesse implicite nel proprio agire professionale. I fatti, i problemi, gli accadimenti e le necessità esterne, sono ricondotte alla chiave di lettura del soggetto che agisce e pensa, esprimendo, così, le proprie idee.

Riattivare, attraverso la formazione, questa dimensione di responsabilità diviene, perciò, proposta pedagogica necessaria ad affrontare quel rischio di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico (Margiotta, 2015, p. 138), oltre che di colonizzazione culturale, da più parti segnalato in merito alla tecnocrazia delle tecnologie (Galimberti, 2000).

Sviluppare e formare capacità riflessive di secondo livello comporta il superamento di una visione strumentale del pensare in vista dell'azione, in favore di un pensare per immaginare e scegliere le prospettive verso le quali muovere, sviluppando sé stessi e, al tempo stesso esercitando un ruolo attivo nei confronti del mondo.

La ricerca *Il docente riflessivo* ha evidenziato, tra le altre cose, la fragilità di percorsi riflessivi di questo genere, sia pure a fronte di elevate motivazione, senso di responsabilità e doti professionali. Nel caso, infatti, dei docenti (oltre che degli studenti universitari osservatori) coinvolti tutti in forma volontaria, motivata e consapevole, al percorso euristico, si sono comunque evidenziate le resistenze al cambiamento e le forme di riflusso, soprattutto nelle fasi successive alla ricerca in senso stretto, caratterizzate dal venir meno dell'accompagnamento da parte delle figure di conduzione della ricerca. Anche nonostante la padronanza acquisita nel corso della sperimentazione dei dispositivi riflessivi utilizzati, congiuntamente al dichiarato convincimento della loro utilità ed efficacia, i docenti ad un anno dalla conclusione della ricerca, hanno manifestato la difficoltà percentualmente rilevante di prosecuzione del loro utilizzo. Questa considerazione, insieme alla registrazione effettuata nel corso del percorso sperimentale in senso stretto, di vere e proprie resistenze al cambiamento, nonostante la rilevante presa di coscienza di determinati aspetti e rigidità personali, conferma la necessità di istituire veri e propri sistemi riflessivi, di cui la CdPe, appunto, costituisce il cardine.

Riteniamo però opportuno, al riguardo, disambiguare un possibile equivoco circa il fatto che la dimensione comunitaria del pensare a cui stiamo facendo riferimento, rappresenti una mera forma di sostegno e supplenza all'intenzione e ai processi posti in essere dal singolo. Si tratta, in verità, di una dimensione che ha a che fare con la natura medesima della riflessione la quale, etimologicamente, si riferisce a processi di ri-torno sul pensiero attraverso la mediazione di elementi terzi. Nel mondo dei fenomeni fisici il concetto è facilmente spiegato dal corpo che riflette la luce restituendola con altra angolazione all'occhio che vede. Non a caso consideriamo condizioni del pensiero riflessivo oltre alla conversazione riflessiva con i materiali della situazione, il rispecchiamento emancipativo e la comunità di pensiero. Se alla prima riferiamo la necessaria attività intra-individuale con la quale il soggetto ritorna su quanto fatto, ripensandolo attraverso la considerazione degli elementi che sono entrati nella scena (i materiali della situazione, appunto), con le ultime due invochiamo la caratteristica della terzietà, variamente articolata e strutturata, come elemento necessario all'evoluzione del pensiero. L'uso intenzionale di dispositivi riflessivi consentirà, in tal senso, la migliore valorizzazione di questi elementi terzi, utilizzando e integrando allo scopo osservatori esterni, confronto con colleghi non coinvolti nel contesto su quanto esaminato, approfondimenti della letteratura scientifica sul tema, attivazione di forme di discussione collettiva, etc. Il pensiero risponde ad una logica relazionale intrinseca ed estrinseca, la miglior forma di pensiero non potrà che farla sua strutturalmente. Chi si occupa di formazione, in tal senso, è chiamato a istituire tali condizioni per favorire per quanto possibile lo sviluppo del pensare. Basti pensare ad esempio, agli studi sul legame esistente tra apprendimento individuale e relazione sociale fin dai primi anni di vita (si considerino i vari modelli di apprendimento cooperativo, il paradigma sociocostruttivista, sin dal contributo bruneriano attorno all'idea di apprendimento situato in uno specifico contesto, distribuito, per così dire tra i soggetti partecipanti e gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve) oltre che a quelli sul rapporto tra apprendimento individuale e organizzativo nelle strutture professionali (Argyris, Schön). La dimensione collettiva è, in sintesi, una caratteristica imprescindibile del pensare nelle sue varie forme, istituire la condizione e curarla è elemento necessario al suo darsi.

Esiste in tal senso un problema di sostenibilità di questa forma di pensiero, che invoca, per un verso, la creazione di ambienti idonei, potremmo dire, ecologici, che favoriscano e supportino in maniera strutturale l'impegno riflessivo del singolo. Per l'altro verso, invocano criteri di essenzializzazione delle forme riflessive che, proprio perché difficili e resistenti, abbisognano di una quota di leggerezza e di praticabilità. In questo senso, la tensione della ricerca tecnologica alla facilità e all'immediatezza dell'uso dei suoi prodotti, può costituire una risorsa da valorizzare, insieme ad elementi ulteriori da problematizzare in ordine al tema della sostenibilità della riflessione di elevato grado. La ricerca *Il docente riflessivo* ha fornito utili elementi di riflessione critica sia in riferimento alla normale attività professionale, che alla formazione in senso stretto.

Ci riferiamo, in particolare, alle potenzialità della tecnologia in senso sociale spesso valorizzate anche nei contesti formativi. Pensiamo, ad esempio, alle comunità virtuali (concetto introdotto da Rheingold, nel 1994), attivate sempre più frequentemente nei percorsi formativi, consentendo la creazione di uno spazio sociale in cui un determinato gruppo gestisce un lavoro e il corrispondente investimento affettivo. La comunità virtuale ha però evidenti limiti, in primis l'assenza degli elementi di autentica condivisione che caratterizzano una vera comunità. Di per sé, inoltre, tale costruito è caratterizzato da dispersione e assolute fluidità e frammentazione, da legami deboli, i quali comportano un certo grado di estra-

neità, ponendo l'esigenza di superamento della dimensione utopistica intrinseca.

Un altro aspetto fortemente correlato consiste nel continuo supplemento di lavoro cognitivo necessario alla riorganizzazione individuale e collettiva del lavoro, a seguito delle trasformazioni tecnologiche, la cui velocità imprime a tali processi il carattere di urgenza se non, come sovente accade, di emergenza, con frequenti conseguenze di dispersione cognitiva a discapito dell'approfondimento. La promessa di facilità della rivoluzione digitale viene spesso sostituita da riscontri di incremento di onerosità del lavoro cognitivo (Margiotta, 2015),

La tecnologia può effettivamente supportare la dimensione collettiva del pensare, ma va riconsiderata problematicamente, per non fornire solo un'illusoria forma di confronto, appesantendo, anziché facilitando i processi riflessivi di una comunità che si costituisca per pensare.

Conclusione

L'ipotesi proposta di Comunità di Pensiero come struttura volta ad interpretare il carattere intenzionale e la dimensione comunitaria necessari alla riflessione di grado superiore sembra offrire elementi utili ad affrontare le problematiche conseguenti alla rivoluzione digitale.

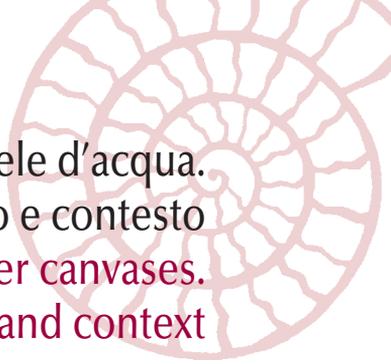
Le comunità che si istituiscono per pensare, elaborando in maniera originale e critica le situazioni operative e gli orizzonti verso i quali muovere, infatti, sembrano costituire una possibilità di superamento di una visione strumentale del pensare in vista dell'azione, in favore di un pensare per immaginare e scegliere le prospettive verso le quali procedere, sviluppando sé stessi e, al tempo stesso esercitando un ruolo attivo nei confronti del mondo.

Tale visione è tanto più necessaria quanto più elevato è il rischio di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico (Margiotta, 2015, p. 138), oltre che di colonizzazione culturale, da più parti segnalato in merito alla tecnocrazia delle tecnologie (Galimberti, 2000). Dal punto di vista pedagogico ciò comporta la responsabilità e l'impegno a sviluppare e formare capacità riflessive di secondo livello, anche attraverso l'implementazione di percorsi e dispositivi adeguati, assicurandone sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D.A. (1996/1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini Associati.
- Bateson G. (1972/1986), *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. (1990/2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scuola di Barbiana. (1969/1982). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dewey J. (1929/1965), *La ricerca della certezza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938/2014) *Esperienza e educazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1940/1986) *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti U. (2000) *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*, Milano: Feltrinelli.
- Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New directions for adult and continuing education*, 74. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. (1991/2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il*

- valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina.
- Michelini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M., (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Quaglino P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D. A. (1983/1993). *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön D. A. (1987/2006). *Formare il professionista riflessivo - per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Twenge J. M. (2017/2018) *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*. Torino: Einaudi.
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1974). *Change – sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio.
- Zamperini N. (2018). *Manuale di disobbedienza digitale*. Roma: Castelvecchi.



Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto

Weavers of water canvases. The encounter between talent, place, and context

Rita Minello

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

ABSTRACT

La fragilità della scienza ha determinato il sorpasso della tecnica, nel quadro dell'accelerazione temporale. Nasce, da tale evidenza, una rinnovata interrogazione sull'originarietà e indisponibilità della vita nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità.

Salvaguardare la centralità antropologica significa comprendere che i nuovi processi necessari alle regioni educative passano attraverso sfide di generatività e di formazione dei talenti, in una cornice di senso, frutto di relazioni interattive di contesto.

The fragility of science has led to the surpassing of technology, within a framework of rapid escalation. Such evidence brings about questions about life's diachronic primacy and its refusal to make itself available in the age of reproducibility and manipulability.

The safeguard of anthropological centrality amounts to understanding that new processes, which satisfy the needs of diverse educational regions, require the overcoming of challenges related to generativity and talent education. All of the above shall fit a significative framework, which results from contextual interactions.

KEYWORDS

Fourth Industrial Revolution, Technoethics, Homo Creator, Talent, Generativity.

Quarta Rivoluzione Industriale, Tecnoetica, Homo Creator, Talento, Generatività.

Introduzione

Due evidenze emergono nei mutamenti e nelle trasformazioni epocali dovute alla Quarta Rivoluzione Industriale (quella chiamata 4.0 o Età delle Macchine, Internet delle cose, Intelligenza Artificiale come surroga dell'umana, e in vari altri modi): che il superamento del paradosso contemporaneo costituito dal passaggio dell'*homo faber* a *homo technicus* non può trasformarsi in battaglia per il primato umano, piuttosto, la salvaguardia della centralità antropologica va affrontata considerando la tecnologia come metodologia; e che è stata la stessa fragilità della scienza contemporanea, a determinare il sorpasso della tecnica.

1. La battaglia combattuta e persa

Nelle regioni educative, e non solo, periamo per superare il paradosso tutto contemporaneo tra il bisogno di dipendere dalla tecnica, in quanto *homo faber* evoluto in *homo technicus*, e la tendenza a difendersi dalla tecnologia, in quanto realtà antiumana.

Infatti è ormai necessario prendere atto che *la battaglia contro la tecnologia, sostanzialmente, è già stata combattuta. E definitivamente persa dai suoi nemici*: la tecnologia ha vinto dall'interno, penetrata com'è nella civiltà e nella cultura umane. La persona che intenda rifiutarla integralmente, leggendovi il paradigma del dominio, corre il rischio concreto di auto-emarginarsi. D'altra parte, il paradigma tecno-scientifico del dominio, anche se ha reso più comoda e facile l'esistenza, non ha saputo rispondere a nessuna delle domande di senso che tanto premono alla condizione umana.

Sussiste, tuttavia, uno sviluppo tecnologico fondato sul principio della rete e della connettività totale, che richiama l'essere umano al dialogo come compito principale. In questo senso, la tecnoscienza si umanizza e acquista profondità di lettura, diventa espressione di libertà, diventa veicolo artificiale dei linguaggi umani. L'artificio utile al dialogo si evolve in macchina simbolica, il cui emblema è il computer. Direbbe Heidegger, si fa veicolo dell'esserci nel mondo e dell'essere con gli altri. In questo intreccio dove l'artificio acquista dimensione estetica, Galvàn (2005) propone *tre teoremi della tecnoetica* volti a mantenere la centralità antropologica nello sviluppo tecnologico: 1) L'obiettivo della tecnologia è l'incremento delle relazioni interpersonali. 2) Quando la scienza sperimentale diventa tecnologia, si umanizza. 3) Quanto più si sviluppa la tecnologia, tanto più si nasconde. Dal punto di vista formativo, ciò significa che la tecnologia antropologica è metodologia: la fusione di elementi tecnologici ed elementi metodologici è il punto di partenza per delineare le politiche di intervento formativo nelle scuole. Solo una *tecnologia che si fa metodologia*, mediata dal docente, impedisce alla *macchina* di esercitare, nella relazione apprenditiva, un potere prevalente di tipo oggettivo (in ordine alla facilitazione dell'apprendimento) o di tipo soggettivo (per il peculiare ruolo che può assumere come *altro io*, soprattutto in presenza di problemi di personalità). Figura-chiave di questo processo metodologico è l'insegnante che, calato nelle trame delle relazioni e dei vissuti, può consentire percorsi di autonomia e di co-costruzione della realtà.

2. Il sorpasso scienza/techné

La fragilità della scienza ha determinato il sorpasso della tecnica, nel quadro dell'accelerazione temporale. Nell'autostrada della conoscenza, per millenni la macchina della scienza aveva tenuto il primato, seguita e supportata a breve distanza dalla techné. Ora la macchina della tecnologia ha effettuato il sorpasso, preso la rincorsa ed è sparita all'orizzonte. Ciò significa che non solo l'uomo della strada vede impossibile controllare la tecnologia, non può farlo nemmeno lo scienziato. Questo preoccupa. È il motivo per cui non riusciamo più ad operare le scelte che governano gli algoritmi non neutrali che stanno alla base del funzionamento delle macchine. Spinge Ellerani (Intervento Siref Summer School 2018) a rovesciare la situazione e a chiedere: come la civiltà delle macchine può recuperare e garantire l'umano?

Secondo Baldacci (Intervento Siref Summer School 2018), la marcia dello sviluppo è oggi in grado di liquefare qualunque società. Se nell'ormai molto discusso paradigma della società liquida e della vita liquida, gli educatori, spinti dall'esigenza di ricompattare e costruire, si ponevano come tessitori di tele d'acqua, nell'età delle macchine questo atteggiamento sembra ancor più necessario.

3. L'interrogazione sull'originarietà e indisponibilità della vita nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità

Nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità della tecnica bisogna ora reinterrogarsi con Habermas (1999) sull'originarietà e indisponibilità della vita, chiarendo se la tecnica sia davvero a-simbolica (come sostiene Volpi, ne *I rischi dell'educazione*, 2003), e non riproduttrice di senso (secondo Weber, 1919), o piuttosto, sia una tecnica che, divenendo da mezzo a fine, (Galimberti, 2000) si ponga all'origine di una nuova *Weltanschauung* e in quanto tale si sottragga a criteri valutativi ad essa estrinseci.

Su tale questione si gioca il problema della gestione etico-politica della manipolazione del mondo (il suo senso, il suo fine, il suo limite). Perché il rischio dell'uomo contemporaneo è *perdere il mondo*, ossia divenire incapace di intrecciare relazioni significative con se stesso e con l'alterità, in quanto vittima dell'oggettivazione tecnica che lo rende inadeguato e suscita in lui vergogna di se stesso.

Quanto meno, accanto a ciò che l'uomo guadagna con l'ibridazione tecnologica, dobbiamo chiederci cosa egli perda con essa, constatando che, di fatto, oggi il mondo e l'*humanum* non godono più dello stato oggettivo del *datum*.

In particolare, la relazione con la macchina mette capo ad una *formazione dell'uomo mediata dalla tecnica che rende obsoleta la separazione dialettica tra uomini e dispositivi tecnologici*. La macchina compie un allargamento e un arricchimento della sfera dell'uomo, non solo sul piano performativo, ma anche su quello identitario: *l'ibridazione diviene una componente ontogenetica*, iscritta nella stessa dinamica evolutiva del soggetto (Marchesini, 2002).

L'approccio non è affatto funzionalistico, e non riduce il pensiero ad un processo algoritmico, perché non ignora la peculiarità epistemica dell'intelligenza umana: il limite probabilmente invalicabile dei progetti IA è dato dal fatto che non tutti gli aspetti del reale, della corporeità, della mente umana sono esplicabili tramite sistemi formali.

Accanto a questa *commistione del sé* con la macchina, si colloca la *moltiplicazione del sé* attuata dal cyberspazio, attraverso un uso troppo invasivo che allontana l'uomo da ulteriori conquiste intellettive, invece di avvicinarlo: a partire da

Lévy, Baudrillard, de Kerckove, Stock, Virilio, si evidenziano i rischi di un'intelligenza connettiva e collettiva che paradossalmente fa dell'*atopia* (assenza di un luogo reale) e dall'*isincronia* (annullamento di ogni differenza temporale) del web il luogo della solitudine dell'uomo contemporaneo. Il vero decisivo nemico dell'umanesimo è l'*epistemologia* centrata sulla tecnologia, in quanto rompe la spiegazione del cosmo per analogia o differenza, rispetto al paradigma antropologico di riferimento: l'alterità non umana vede finalmente riconosciuta la propria peculiare identità e dignità.

4. L'omo creator a fronte di una produzione senza telos

Di fronte a tali evidenze, si fa legittimo, il richiamo di Sloterdijk all'idea di allevamento o di zoo, nel suo testo *Regole per il parco umano* (1999), che trova nuovi sviluppi a contatto con le nuove possibilità di produzioni tecnologiche.

Il confinamento biologico può condurre alla paradossalità della dis-umanizzazione 'invisibile', accettata, 'normalizzata', 'banale' e 'quotidiana' riduzione a non-umani da parte (o con la complicità, l'indifferenza e il silenzio) di altri uomini.

Un *bios* che conduce allo *zoe*, al governo del parco umano attraverso regole biologiche.

Anders formula addirittura la diagnosi profetica di una trasformazione radicale della nostra epoca, sintetizzandola nel passaggio dal modello dell'*homo faber*, quale simbolo della parabola fin qui conosciuta della modernità, alla inedita figura dell'*homo creator che diventa materia*:

«Con la denominazione *homo creator* intendo il fatto che noi siamo capaci, o meglio, che ci siamo resi capaci, di generare *prodotti* dalla natura, che non fanno parte (come la casa costruita con il legno) della categoria dei 'prodotti culturali', ma della *natura stessa*» (Anders, 2003, p. 15).

Secondo l'autore, si tratta di un vero e proprio cambio di paradigma: se l'uomo, fin dalle origini, ha agito come *homo faber*, che crea una seconda natura e, partendo dalla prima, costruisce un mondo artificiale, ora egli non si limita più a *trasformare* la natura, ma ha acquisito la capacità di creare la natura, introducendo sulla scena prodotti e processi del tutto nuovi quali la bomba nucleare o le manipolazioni genetiche, che alterano profondamente le leggi stesse dell'evoluzione, con esiti del tutto imprevedibili.

Se quella di Anders, fino a poco tempo fa, poteva considerarsi un'ipotesi pessimistica, i nuovi poteri creativi offerti dalla tecnologia¹ Certamente il prometeo moderno - *homo faber* - è ancora dotato di progettualità e di scopo, sebbene asserviti agli imperativi dell'utile e della produttività. (Arendt, 1991, p. 100). Ma la perversione del Prometeo post-moderno, "irresistibilmente scatenato" (Ionas,

1 Il più semplice potere manipolativo della materia è costituito dalle stampanti 3D le quali, a partire da un "bozzolo" di materia creano oggetti tridimensionali con altissima precisione. "Un gruppo di ricercatori australiani ha creato un oggetto capace di cambiare forma nel tempo, aggiungendo la quarta dimensione alla tecnica della stampa 3D. L'equipe australiana ha indirizzato i propri sforzi verso la realizzazione di una valvola (un dispositivo che serve a regolare il flusso di fluidi) che si aziona in risposta alla temperatura dell'acqua circostante. È stata creata stampando un idrogel "dinamico", che risulta al tempo stesso flessibile e meccanicamente robusto". Valvole cardiache artificiali potranno crescere col bambino, come pure altri organi". Focus, 27 aprile 2015.

1979), consiste, invece, nella perdita di vista dei propri scopi e dei propri limiti, del *telos* stesso dell'agire, per aderire passivamente all'imperativo della tecnica che lo rende, paradossalmente dipendente e *oggetto* stesso.

Se è vero che l'uomo contemporaneo è dotato di un potere senza precedenti che gli consente di creare addirittura la vita, la realtà di una produzione *senza telos* fa comprendere come egli non sia cognitivamente ed emotivamente attrezzato per far fronte a questi poteri inediti. Lo testimonia non solo il suo procedere nel mondo come *territorio di occupazione* (Anders, 2003, p. 101), che tratta la materia prima per i suoi scopi, ma soprattutto il fatto che tratti anche se stesso come *homo materia*.

“Non siamo ancora stati salvati”, avverte Peter Sloterdijk (2001). Convinto che non da un dio possiamo essere salvati, ma da noi stessi.

L'educazione può salvarci. Ma dovrà uscire dalle classi, per trasformarsi in un'educazione diffusa e totale: un'educazione permanente che non si sviluppa in verticale ma in orizzontale o, meglio, in tante dimensioni contemporaneamente, che si avvale di reti multiformi, spazi trasformati e nuovi mentori. L'educazione dovrà percorrere la strada di un dialogo virtuoso che pone al centro le persone, coinvolgendole in esperienze di contaminazione tra generazioni e dialogo tra mondi umani, più che tecnologici, che finora sono stati tenuti rigorosamente e pericolosamente distinti.

«Una città educante coinvolge bambini e adulti, anziani, pensionati, lavoratori e può essere la medicina per l'ignoranza che ci sta portando ad una società illiberale, mercantile, autoritaria ed escludente. Una medicina da prendere subito, prima che sia troppo tardi. La scuola come è ora ha costruito generazioni di analfabeti sociali e funzionali e sta costruendo nuovi pericolosi egoismi dettati dalla paura di chi non sa e non vuol sapere. Ogni luogo e ogni attività della città può diventare occasione di scambio educativo e può aiutare a superare la separazione tra generazioni, tra chi studia e chi lavora o chi ha perduto la bussola della vita per aver perduto il tempo della ricerca e della riflessione preso dalla corsa al profitto e ad un falso benessere» (Campagnoli, 29 giugno 2018).

5. I nuovi processi necessari alle regioni educative

In relazione a questi sfondi, due ordini di problematiche/criticità coinvolgono direttamente le regioni educative

- 1) Un'educazione a ciò che maggiormente serve alla persona (e al futuro lavoratore) per aprire la mente e mantenerla aperta: le virtù epistemiche e le virtù del carattere orientate alla promozione dei talenti (umanesimo dei talenti). Virtù epistemiche che operano spesso in connessione con quelle etiche. Tra esse annoveriamo virtù come curiosità, umiltà intellettuale, fiducia, comprensione, intuizione, attenzione, apertura mentale, coraggio intellettuale, condotta intellettuale, critica epistemica; ma anche prudenza e diligenza intellettuali.

Le ricadute formative di questi aspetti sono ancor oggi poco studiate.

Un gruppo di filosofi contemporanei si focalizza nell'applicare le teorie sulle virtù epistemologiche a domini come; giurisprudenza (Amalyia, 2008), studi storici (Paul, 2011), medicina (Marcum, 2009) e altri. Sorprende, tuttavia, che un'attenzione non sufficiente sia rivolta alla formazione di un quadro di virtù

epistemiche in ambito educativo (eccezioni recenti: Battaly, 2006; MacAllister, 2012; Kotzee, 2014, Baehr, 2016), componente fondamentale del raggiungimento degli obiettivi educativi, soprattutto se concepiti in termini di capacitazione e competenze: per capacitarci e per sviluppare e padroneggiare individualmente le competenze serve infatti una buona base di: curiosità apertura mentale, tenacia, e altro.

- 2) Necessità di riconfigurare i rapporti educazione/techné, dove non basta più considerare la tecnologia nelle sue componenti esterne.

Da un lato, *i processi esterni alla mente non sono di tipo biologico*, bensì di tipo, per così dire, tecnologico, cioè comportano l'uso di strumenti tecnici, e cooperano con i processi interni alla mente formando con essi un sistema conoscitivo integrato.

Dall'altro lato, *la natura plastica e ibrida della nostra mente è formata da parti biologiche e parti tecnologiche, esterne* (Clark, 2003, p. 211).

La prossima generazione, che vivrà con nuovi strumenti impiantati nel corpo e sarà circondata da un mondo pieno di oggetti intelligenti e intercomunicanti, non è altro che un passo più avanti dello stesso processo.

Tra i pericoli formativi dell'assolutizzazione del tecnicismo: (a) I problemi educativi si demandano agli strumenti e alle tecnologie che meglio sembrano avvicinarsi alle soluzioni adeguate sul piano sociale. (b) La scomparsa dell'atteggiamento di cura e del desiderio di personalizzazione dei saperi.

5.1. Formazione al talento e apprendimento come attività generativa

L'apprendimento è un attività generativa e, come tale, possiede un potenziale enorme di salvaguardia dell'*humanum*. Il concetto di apprendimento generativo ha radici nell'opera di Wittrock (1974; 1990). Cosa si intende per "apprendere come attività generativa"? L'apprendimento è un cambiamento di ciò che un soggetto sa, causato da input derivanti dalla sua esperienza. Per apprendimento generativo si intende la concezione dell'apprendimento come processo di conferimento di senso attraverso selezione attiva di parti rilevanti delle informazioni presentate, la loro organizzazione e la loro integrazione con altre conoscenze che hai già: selezionare, organizzare, integrare. L'apprendimento generativo avviene quando lo studente si impegna in opportuna elaborazione cognitiva durante l'apprendimento, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (*selezione*), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (*organizzazione*), e integrando le strutture cognitive tra loro, e con le conoscenze pertinenti preliminarmente attivate dalla memoria a lungo termine (*integrazione*) (Fiorella, Mayer, 2015, p. 25). Impegnarsi in questi tre processi è ciò che rende generativo l'apprendimento. *Selezionare, Organizzare, Integrare* sono le tre operazioni processuali che rappresentano le competenze del XXI secolo orientate alla formazione dei talenti. Si aggiunga la *metacognizione* per orchestrare e controllare i processi cognitivi, e la *motivazione all'apprendimento generativo*. Alcuni, infatti, non si impegnano nell'apprendimento generativo semplicemente perché non vogliono. Cosa spinge le persone ad avviare e mantenere l'elaborazione generativa ad un livello elevato durante l'apprendimento? La motivazione.

Quali sono le aree di sovrapposizione tra le competenze del XXI secolo e il sistema dei talenti? Eisenkraft (2007) indica come competenze del XXI secolo le seguenti:

1. Adattabilità.
2. Comunicazione complessa/competenze sociali.
3. Problem-solving non-routinari, pensando al di là dei paradigmi e dei metodi.
4. Auto-gestione/auto-sviluppo.
5. Pensiero sistemico.

La ricerca di Eisenkraft suggerisce che queste cinque competenze sono sempre più preziose nel luogo di studio o di lavoro. L'area di sovrapposizione fra tali competenze e la formazione dei talenti è rappresentata dai sistemi di pensiero pertanto le competenze vanno sviluppate in sistemi di pensiero. Ma le scuole di oggi non supportano lo sviluppo delle capacità di apprendimento del XXI secolo.

Le più recenti teorie sostengono che il cervello si prepara fin dal primo giorno di vita ad essere una formidabile macchina pensante. Ha bisogno soltanto di avere gli stimoli opportuni. Questo sarebbe il vero segreto dell'intelligenza e del talento, non tanto le componenti innate. Attraverso gli stimoli il cervello del bambino si raffina e mette a fuoco la propria rete di connessioni. Quelle forti diventano ancora più forti, le più deboli spariscono. È possibile paragonare questo processo di sfrondamento a un sistema autostradale: le strade più trafficate diventano sempre più ampie, quelle poco frequentate cadono in disuso. Questi sentieri mentali sono i *filtri della mente*. Essi producono i *modelli ricorrenti di comportamento* e di pensiero che la rendono unica; le dicono a quali stimoli rispondere e quali ignorare, stabiliscono in che cosa sarà superiore e in che cosa dovrà combattere. *Questi filtri mentali sono modelli, strategie, schemi di pensiero, di comportamento o di emozione* ricorrenti ai quali rispondiamo e che ci dicono costantemente cosa *dobbiamo* fare, sentire o pensare. Essi, se messi in pratica in modo efficace, rappresentano il "talento" e orientano il profilo formativo, ovvero quel sistema di talenti e di padronanze che la personalità in sviluppo del soggetto riesce a sviluppare, arricchendo il suo differenziale di apprendimento durante il percorso formativo (Cfr. Margiotta, 2018; 2007).

La chiave per un'azione formativa antropologica di qualità è dunque *l'incontro tra talento, ruolo e contesto*.

5.2. *Formazione al talento in una cornice di senso frutto di relazioni interattive di contesto*

La centralità antropologica parte da un'evidenza: che le idee e le azioni umane non sono auto-contenute nella nostra mente e nemmeno sono il prodotto di una super-coscienza (riflessione metacognitiva) ma frutto di relazioni interattive e sociali, condizione di tutti gli organismi in quanto "essere parte di".

Ogni comunicare (fare) si situa dentro una precisa cornice di senso condivisa e comunicata contenuta negli stessi gesti agiti. Ogni azione anche la più elementare (atto di percezione sensoriale) presuppone filtri creativi che rispondono a matrici di senso (epistemologie) che si formano si stabilizzano e mutano, *mai* per via di informazioni emesse *dalle cose come sono*, ma per via di processi relazionali dei quali l'azione, le cose sono parte.

Il mentale e il culturale non sono allora processi attributivi di certi organismi ma processi organizzativi e interattivi connaturati ai sistemi viventi, i quali non sono esclusivamente umani ma anche sociali. Questi processi, sfondo di relazioni interattive, rimangono prevalentemente *inespressi (taciti)*. Per quanto la nostra epistemologia cosciente sia accorta, anche il sapere scientifico, vincolato dalla

condizione di tutti gli organismi, rimane parte di quella epistemologia inconsapevole degli esseri in situazione. Il criterio riflessivo (auto) mette in conto quei grovigli di presupposizioni (per lo più inconsapevoli) che danno senso alle interazioni macro e micro-sociali di cui tutti “buoni e cattivi”, siamo parte.

Il fatto è che mentre i modelli si prestano ad essere tradotti in conoscenze di schemi o procedure (riduzionismo), le pratiche educative, come quelle professionali, si prestano direttamente al riconoscimento delle conoscenze profonde (del soggetto esperto) attraverso l'interrogazione e la rappresentazione personale e sociale delle strutture comunicative (creazionali) con il loro carico di determinazioni e di ostacoli.

Interrogando riflessivamente la situazione con le sue strutture implicative, essa diventa allora *luogo di istanza formativa*, in quanto produttrice dei saperi taciti (esperti del professionista), e spazio di interrelazione costruttiva di questi saperi e di queste padronanze.

In formazione non è dunque sufficiente affermare la struttura delle competenze che si situano in corrispondenza delle conoscenze. La nozione di “competenza”, come del resto le conoscenze dei soggetti, è parte dell'evento storico dei soggetti. Le competenze non sono necessariamente rappresentative della dinamica dell'azione in situazione proprio per il carico di indeterminatezza dell'azione. Le *competenze che mirano all'educazione dei talenti* si possono riassumere nella *dimensione creativa dell'azione* dei soggetti, in quanto *capacità di rispondere alle differenze*.

Secondo il paradigma riflessivo, (autoriflessivo), riconoscere le basi epistemologiche delle azioni-situazioni significa:

1. Non mistificare o separare razionalità critica e interpretazione ermeneutica, in quanto processi organici dei sistemi viventi e dei sistemi organizzativi.
2. Riconoscere l'expertise del professionista.
3. “Creare” saperi.

6. Dalle condizioni di educabilità al principio di trasformatività

«La risposta a domande come “chi siamo?”, “che cosa siamo?”, rimane fondamentalmente invariata: siamo il trucco più grande della natura, costruiti per vivere un flusso ininterrotto di cambiamenti fisici e mentali» (Clark, 2003, p. 211).

È la *plasticità* della nostra mente, la sua capacità a cooptare processi esterni per accrescere cognizione, che ci rende particolari.

Il focus della ricerca pedagogica si sposta, di conseguenza, dalle *condizioni* dell'educabilità intesa come sviluppo, alle *possibilità* della formatività, intesa come trasformazione: queste ultime dipendono dalle variabili individuali, oltre che dalle realtà biologiche ed ambientali, e riguardano sia la “libertà” di apprendere, sia la “disponibilità” ad apprendere - relativa alla plasticità cerebrale - dei soggetti in formazione e non, soltanto, l'intenzionalità dell'azione educativa del formatore.

Ma la pedagogia del decondizionamento (es. Gramsci) combatte contro la fragilità del dramma umano, che si compie tra due eclissi morali e formative: l'eclissi del *chi* - chi è l'uomo - e l'eclissi, o indebolimento del *che cosa* è il mondo.

Il *che cosa* del mondo ha perso la sua consistenza quando è diventato semplice spazio di ricerca, deposito di cose, patria senza confini. Le riflessioni formative connesse al *chi* è dell'uomo pongono interrogativi sulla qualità: quale formazione

si può concepire di fronte all'oppressione dei più deboli, alla barbarie perpetrata dai popoli più civili, all'ingiustizia nella vita individuale e sociale? In tempi di pluralismo relativista le risposte si moltiplicano, sono persino troppe, diventano sempre più deboli e sostituibili l'una con l'altra. Avvalendosi dei diffusori mass-mediatici, le sirene dell'educazione informale propongono ideali di felicità e di benessere a buon mercato, che speculano sul bisogno umano di auto-realizzazione e promettono impossibili garanzie sul futuro delle persone e della società. All'autorevolezza degli insegnanti, si sono sostituiti

«non tanto i capi carismatici, quanto i manager della consolazione ed i gestori delle speranze di successo negli affetti privati e nella vita professionale» (Sanna, 2001, p. 253).

Quale forma di uomo costruire, quando

«si può dire che il mondo degli uomini si sia trasformato in una immensa rete ferroviaria dove viaggiano solo treni-merci. Sono scomparsi i treni-passeggeri. Viaggiano solo uomini-numero, uomini-stipendio, uomini-capitale» (Sanna, 2001, p. 326).

Quando l'uguaglianza e la pari dignità diventano sempre più teoriche, concetti a variabilità ermeneutica.

Se la rivoluzione scientifica e tecnologica dell'età moderna ha cambiato la natura *intorno* all'uomo, la rivoluzione bioetica dischiude la possibilità di modificare la natura stessa dell'uomo. La fonte della dignità dell'uomo è stata trasferita dalla sfera filosofico-cognitiva alla sfera biologica, dove diventa difficile stabilire un limite naturale e non manipolatorio all'azione.

Si ritiene essenziale non abbandonare la possibilità di mantenere viva l'interrogazione sul farsi eco-identitario del soggetto contemporaneo, oltre che sulla sua origine e costituzione, quanto meno per non farci divorare dal tempo e permanere come soggetti che dimorano alla fine di una frase.

Conclusione

L'educatore che si pone come tessitore di tele d'acqua pone le distanze dal riduzionismo macchinico dell'uomo e dallo scetticismo valoriale, sollecita e attiva la ricostruzione continua dell'esperienza umana, dove il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa (Dewey, 1897).

Due sfide fondamentali ci attendono:

1. Valorizzare l'antropologia come connettivo transdisciplinare della formazione. Per sostenere tale sfida, è stata indicata la via dell'educazione dei talenti. I nodi sin qui delineati, concepiti come sfide, ci rimandano un'idea d'uomo flessibile che orienta la sua trasformazione seguendo le linee-guida del cambiamento, con forti rimandi alle esigenze sociali. Le emergenze socio-formative hanno origine da molti fattori e, come tali, devono essere affrontate con diversi strumenti, a partire da una nuova relazione forte fra gli attori della formazione e da un *nuovo patto traformazione-società*, che parta da una certezza condivisa: *la formazione della persona è sempre possibile, formare, comunque, si può.*
2. Necessità distinguere due dimensioni fondamentali nell'atteggiamento verso

il futuro, le dimensioni del *microfuturo* e *macrofuturo*

L'impegno verso l'educazione sociale ravvisa la necessità distinguere due dimensioni fondamentali nell'atteggiamento verso il futuro, le dimensioni del *microfuturo* e *macrofuturo*: il microfuturo riguarda l'individuo e i singoli benefici che esso può trarre dal prevedere gli sviluppi futuri di un determinato evento. Questo tipo di previsione sospinge la formazione verso obiettivi diretti e personalizzati, che possono perdere di vista l'interesse della collettività o addirittura penalizzarlo, in favore dell'interesse del singolo. Potrebbe essere questa la strada, ad esempio, per lasciare alle generazioni future un pianeta desertificato e ormai completamente privo di risorse. La dimensione del macrofuturo, invece, è possibile soltanto a partire da un'assunzione di natura etica alla base delle scelte formative, ossia dall'adozione del punto di vista di una collettività presente e futura di un certo tipo, come un valore in sé che deve essere tutelato. Da questo punto di vista, la globalizzazione economica, che esprimerebbe solo forme di microfuturo, che riguardano cioè il profitto di determinati individui o di gruppi di individui, è considerata un fenomeno che può mettere a rischio il proprio modello di macrofuturo.

Già Francesco Bacone osservava che

«Gli empirici, come le formiche, si contentano di ammassare per poi consumare; i razionalisti, come i ragni, traggono la tela dalla loro sostanza cerebrale; sono le api che tengono la via di mezzo: traggono la materia prima dai fiori degli orti e dei campi, poi la trasformano, elaborandola in virtù della loro propria attività». (Bacone, 1620, pp. 72-73).

Per far fronte alla *commistione del sé* con la macchina, e alla *moltiplicazione del sé* attuata dal cyberspazio, è necessario chiedersi in che modo sia possibile favorire lo sviluppo di un sistema di valori collettivi alla cui elaborazione contribuiscono un numero sempre maggiore di individui di talento e in cui ci sia uno scambio sempre più equilibrato tra produttori e riceventi di valori, idee e modelli culturali.

Riferimenti bibliografici

- Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*, vol. 2. München: C.H. Beck. Tr. it. (2003). *L'uomo antiquato, 2. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1960). *Vita Activa*. Stuttgart: Kohlhammer. Tr. it. (2004). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Bacon, F. (1620). *Novum Organum*. London: Johannes Billium. tr. it. (1968). *Novum Organum I; Aforismi sull'interpretazione della natura*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnoli, G. (2018). Chi ha paura dell'educazione diffusa? 29 Giugno 2018. Reperibile presso <https://comune-info.net/2018/06/chi-ha-paura-delleducazione-diffusa/>.
- Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technology, and the Future of Human Intelligence*, Oxford: Oxford University.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier. Tr. it. (1913). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Tr. it. (1954), Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorella, L., Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.
- Galimberti, U. (2000). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

- Galvàn, J. M. (2005). La robotica come speranza: la tecnoetica. In I. Sanna (a cura di). *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* (pp. 101-112). Roma: Edizioni Studium.
- Habermas, J. (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp,. Tr. it. M. Carpitella (2001). *Verità e giustificazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Jonas, H. (1979). *The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago. Tr. it. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Marchesini, R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Sanna, I. (2001). *L'antropologia tra modernità e postmodernità*. Brescia: Queriniana.
- Sloterdijk, L. P. (1999). *Regeln in Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Tr. it. (2001). *Regole per il parco umano. Una replica alla lettera di Heidegger sull'umanismo. aut aut*, 301-302.
- Sloterdijk, L. P. (2001). *Nicht gerettet. Versuch nach Heidegger*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Tr. it. (2004). *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*. Milano: Bompiani.
- Volpi, C. (2004). *L'educabilità umana nella società della rete*. Milano: Bruno Mondadori.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational, Psychologist*, 24, 345-376.



Digitalizzazione e predizione: ripensare i modelli di decision making

Digitalization and prediction: rethinking decision-making models

Pierluigi Richini

Istituto Quadrifor - p.richini@quadrifor.it

ABSTRACT

The *game changer* character of digitalization is requiring the formulation and use of new concepts and languages, to describe a transformation that, even before economic and organizational, defines a new human condition. The present paper refers to the new role of the cognitive mechanism of *feedforward* that, in a society based on a high growth of interconnected sensors, modifies the processes of knowledge and decision-making, laying the foundations for a new field of competence, the *future literacy*.

Il carattere di *game changer* della digitalizzazione sta richiedendo la formulazione e l'impiego di nuovi concetti e linguaggi, per descrivere una trasformazione che, prima ancora che economica e organizzativa, definisce una nuova condizione umana. Il presente contributo prende a riferimento il nuovo ruolo del meccanismo cognitivo del *feedforward* che, in una società basata su una elevata crescita di sensori interconnessi, modifica i processi di conoscenza e di decision-making ponendo le basi per un nuovo ambito di competenza, la *future literacy*.

KEYWORDS

Digitalization, Feedforward, Anticipatory Thinking, Decision-Making.
Digitalizzazione, Feedforward, Pensiero Anticipatorio, Processo Decisionale.

1. Digitalizzazione, sensori, predizione

CB Insights, autorevole ed innovativa società di analisi di trend *technology-driven*, ha recentemente condotto uno studio finalizzato ad identificare le start-up che a partire dall'anno in corso svolgeranno un ruolo di *game-changer* in ambito medico-scientifico, economico e sociale¹. Lo studio evidenzia, quale fattore comune ai diversi prodotti e servizi innovativi, un impiego accresciuto e diffuso di sensori e algoritmi. Si tratta cioè della capacità di intervenire in molteplici campi a partire da strumenti di rilevazione di dati estremamente sofisticati e dalla possibilità di elaborarli in maniera indipendente dall'intervento umano, fornendo informazioni di carattere anticipatorio sugli eventi.

I sistemi produttivi concepiti nel quadro dell'attuale rivoluzione industriale presentano già ampie opportunità di anticipazione sia dei comportamenti delle macchine, prevenendo le necessità di integrazione di processi, sia dei possibili errori e delle esigenze di manutenzione. Ma la capacità predittiva resa disponibile da sensori e algoritmi si estende in maniera più ampia nell'ambiente (monitorando cambiamenti climatici, rischi di degrado ambientale, inquinamento degli oceani, eventi naturali, processi agricoli, comportamenti degli animali allo stato brado e in cattività) e a livello dei singoli individui, ponendo temi che richiedono nuove riflessioni sul piano filosofico, psicologico, sociologico, etico ed educativo-formativo.

Ciò in quanto, come osserva Jennifer Gabrys (2016) a proposito della relazione con l'ambiente, «il monitoraggio ambientale attraverso reti di sensori è la pratica di *costruire* – e non solo catturare – gli ambienti intesi come processi». Il mondo che ci circonda è un mondo ridefinito, il cui senso è ricostruito. Si tratta di uno slittamento del concetto di esperienza che porta il filosofo dell'informazione Accoto ad asserire che poiché «le tecnologie di sensing e di mining sono in grado di catturare nuovi dati sul mondo e alimentare con questi dati il nostro futuro prima che arrivi alla nostra percezione conscia, queste tecnologie riposizionano l'umano sulla base di una operatività del mondo che non lo vede più al centro» (Accoto, 2017, p. 83).

La sensorizzazione è intimamente collegata con il concetto di predizione ma è altrettanto evidente come essa esprima una ridefinizione dell'esperienza e un nuovo processo di creazione di senso.

Sul piano individuale, l'elevato numero di sensori presenti anche negli oggetti della quotidianità e l'interconnessione tra essi² richiede elaborazioni decentrate dei dati prodotti, consentendo anche a singole persone la disponibilità di informazioni prima impensabili.

È l'esempio dei sensori implementati nei *wearable* per motivi di controllo sanitario o per la sicurezza sul lavoro, che rende nuovo il nostro concetto di esperienza del mondo. Ancora Accoto evidenzia come «lavorando su dimensioni

- 1 CB Insights (2019). Con il termine *game changer* si intende «un evento, un'idea o una procedura che produce un cambiamento significativo nel modo attuale di fare o pensare qualcosa. Un elemento o fattore di nuova introduzione che modifica una situazione o un'attività esistente in modo significativo» (da CB Insights, id., p. 6)
- 2 Solo in uno smartphone sono presenti una decina circa di sensori diversi. Contengono sensori i nostri accessori indossabili, gli elettrodomestici e le case, i mezzi di locomozione e gli uffici, le fabbriche e le città. Tenendo conto che entro il 2021, secondo la società americana Gartner, ben 25 miliardi di dispositivi saranno connessi tra loro, la mole di dati prodotta è e sarà sempre più estremamente elevata.

temporali sottopercepite dall'umano, le tecnologie digitali e artificiali catturano con anticipo i dati di un (tempo) presente a noi inaccessibile per costruire un futuro (tempo) presente che sarà attingibile solo successivamente alla nostra percezione, esperienza e coscienza» (Accoto, 2017, p. 84).

La capacità predittiva indotta dai sensori e un rinnovato processo di conoscenza si posizionano, in una prospettiva di consolidamento di questa tendenza tecnologica, nella cornice di una nuova condizione tecno-umana e un nuovo processo di sense-making, a partire dal corpo fino alla ridefinizione dell'ambiente, con una risignificazione del concetto di "naturale".

La microtemporalità anticipata fornita dai sensori pone di fronte ad una diversa valutazione dei modelli di cognizione e di decisione, che si sta esprimendo con la rivalutazione di uno dei meccanismi di elaborazione dell'informazione, la capacità di creare *feedforward*.

2. Il rinnovato ruolo del meccanismo cognitivo del feedforward

2.1. Il costrutto del feedforward come meccanismo di decision making

Differentemente dal *feedback*, che consente la regolazione (a posteriori) di un comportamento in base alla valutazione della rispondenza dei suoi esiti ad un obiettivo dato, il *feedforward* si riferisce alla selezione (a priori) di un'azione in base alla predizione del futuro stato del sistema.

Entrambi i meccanismi sono stati sviluppati nell'ambito delle scienze cognitive e della cibernetica negli anni '50-'60 dello scorso secolo, come processi di alimentazione informativa dei sistemi strettamente integrati tra loro da un punto di vista funzionale.

Peraltro, il meccanismo del *feedback* ha ricevuto un grande consenso nella comunità scientifica, al punto da oscurare il suo complementare.

Dodd Bogart, in un suo articolo del 1980 che presenta in modo esauriente i meccanismi cognitivi che sottostanno alla gestione strategica dell'informazione nei sistemi aperti, riporta nell'incipit come von Bertalanffy, sin dal 1968, contestasse nei suoi scritti l'uso frequente, da parte della comunità scientifica, del modello del *feedback* nel quadro della Teoria dei Sistemi da egli elaborata: «È importante riconoscere che i sistemi di *feedback* e di controllo omeostatico sono una classe significativa ma speciale dei sistemi di auto-regolazione e dei fenomeni di adattamento» (Bertalanffy, 1968, p. 36) Per Bertalanffy il *feedback* era una forma di regolazione secondaria, utile a determinare l'efficienza dei sistemi o di parti di essi, ma non la più importante.

Il costrutto del *feedforward* ha profonde radici storiche. Già dal 1899 Robert Woodworth, allievo di William James, osservò che le azioni motorie frequentemente consistevano di una "ballistic phase", nella quale l'agente definisce il movimento con cui la propria mano può avvicinarsi con la migliore approssimazione ad un oggetto, e una "homing phase" in cui la riduzione della velocità del movimento può consentire un allineamento con i tempi del *feedback* e, quindi, il perfezionamento dell'azione motoria.

Nel 1968 il semanticista americano Richards utilizzò per la prima volta il termine *feedforward* intendendo con esso «il reciproco della condizione necessaria che i teorici della cibernetica e dell'automazione intendono con *feedback*» (Richards, 1968, p. 14). DeGreene, nel 1973, suggerì che l'attività umana di previsione può essere considerata come una forma di *feedforward*.

Il feedforward è rappresentabile come una sequenza di cinque fasi:

1. Il primo step del processo prende avvio da un'azione o da un processo che avviene nell'ambiente; si tratta di eventi manifesti o che possono essere al di sotto della consapevolezza e i cui effetti potranno manifestarsi solo a distanza di tempo; in ogni caso si tratta dell'introduzione di una rottura di un equilibrio o di un evento che può minacciare di diventarla;
2. I sensori presenti nell'ambiente rilevano l'azione generando un segnale di feedforward;
3. Il terzo step consiste nel flusso di informazione, di trasmissione del segnale (*feedforward arc*) all'interno del sistema;
4. Il segnale viene recepito da un meccanismo interno al sistema che può dare luogo ad una decisione per una azione adattiva;
5. Il sistema determina una risposta al segnale di feedforward con misure a contrasto o in accordo con comportamenti precedenti.

È evidente come tale meccanismo anticipatorio, alla base della presa di decisioni, abbia a che fare con la rilevazione di una discrepanza e con la ricerca di una nuova omeostasi. Come abbiamo visto, in una società basata sulla crescita esponenziale di sensori e algoritmi, questi interferiscono, potenziando tale dinamica più che in passato.

La rivalutazione del modello del feedforward è dovuta al suo relativamente recente impiego da parte della computer science nello sviluppo delle reti neurali. Possiamo anche dire che se il successo del feedback nelle scienze organizzative ha avuto una sua ragion d'essere in condizioni di relativa stabilità, il feedforward, quale processo di aggiustamento del comportamento in grado di anticipare i cambiamenti, è tanto più chiamato in causa quanto più si è in presenza di molteplici segnali esterni inerenti la modifica (non necessariamente conscia o manifesta, ma allertata dai sensori) di uno stato.

Nella nuova condizione di trasformazione tecnologica, pertanto, feedback e feedforward diventano processi fortemente integrati e indispensabili l'uno all'altro, rappresentando due "famiglie" delle strategie di decision making.

2.2. *Feedforward, temporalità, predizione*

Il primo modello di psicologia cognitiva creato nel quadro concettuale dell'elaborazione umana dell'informazione è il Modello T.O.T.E. (Miller, Galanter & Pribram, 1960), fondamentalmente centrato sul meccanismo del feedback³. Nel 1977, in Italia, Olivetti Belardinelli ha implementato nel modello una unità di feedforward (FF): le informazioni sensoriali vengono trasferite sia all'unità Test (T) sia all'unità FF. Mentre la prima unità offre una valutazione delle modifiche apportate nel sistema, la seconda confronta le informazioni in ingresso con un potenziale

- 3 Il modello T.O.T.E. prevede che un input sensoriale venga dapprima vagliato in entrata (Test), al fine di indurre un cambiamento nei comportamenti in funzione di ciò che non appare congruo (Operate); quanto elaborato, appreso o prodotto viene quindi valutato ulteriormente (Test) e, secondo l'esito, può essere riformulata la sequenza O-T oppure uscire dal modello (Exit). In altri termini, il modello T.O.T.E è considerato in ambito cognitivista come il processo, sia conscio che inconscio, con cui valutiamo la realtà (esterna o interna) per apprendere nuovi comportamenti agibili.

livello di adattamento, identificando uno stato desiderato futuro, ossia la fine del processo.

Nel dominio psicologico tale processo, oltre ad essere strettamente connesso ai concetti di omeostasi e di riduzione della discrepanza, quindi, interviene sulla motivazione. Laddove infatti le risposte possibili identificate non sono predeterminate, il processo feedforward determina anche l'investimento motivazionale necessario. La necessità di disporre di conoscenze tali da consentire la riduzione della tensione tra organismo e ambiente supporta l'affermazione che «la cognizione è intrinsecamente future-oriented» (Lyon 2006).

Il feedforward, quale processo di aggiustamento del comportamento in grado di anticipare i cambiamenti, si basa sulla regolazione di 4 parametri (Basso, Belardinelli, 2006):

1. *Controller gain*, ovvero la capacità di cogliere segnali deboli di cambiamento;
2. *Lead time*, ossia il tempo che intercorre tra la consapevolezza della necessità di un'azione e l'effettivo intraprenderla e completarla; è una "misura" di efficienza e prontezza del sistema cognitivo;
3. *Lag time*, il tempo che intercorre tra il completamento del processo e la comprensione dell'effettiva avvenuta soluzione del problema che lo ha generato;
4. *Dead time*, cioè il tempo tra il compimento dell'azione e la produzione di un effetto sull'ambiente. La valutazione di questo lasso di tempo (traducibile nella domanda *quando la mia azione produrrà un impatto?*) assume quindi particolare rilevanza nel processo.

La dimensione temporale del processo di feedforward costituisce un aspetto fondamentale per le qualità dinamiche del decision making, fintanto che il *dead time*, il ritardo tra la decisione e i suoi effetti sull'ambiente, interferisce sia con i feedback intermedi sia con la percezione di auto-efficacia.

Il modello del feedforward sta così influenzando lo sviluppo di diversi ambiti scientifici. A partire dal campo delle neuroscienze (con particolare riferimento ai sistemi visivi e motori, e delle relative ricadute nel campo della clinica della riabilitazione e dell'apprendimento⁴) a quello dell'architettura delle reti neurali e del *deep learning* per lo sviluppo di previsioni in ambito produttivo, dalle scienze sociali all'analisi dei modelli di organizzativi e di business. In particolare, per quanto concerne quest'ultimo campo, un forte impulso è dato dalla crescita della *platform economy*; come osserva Accoto, «le architetture a piattaforma lavorano in modalità "feedforward", non più solo a "feedback" (...). Le aziende finora hanno lavorato in "real-time" (in modalità archivio) cercando di analizzare - con la business intelligence - il comportamento dei "consumatori" accaduto o non appena accadeva. (...) Ora, invece, abbiamo iniziato a lavorare in "near-time" (in modalità oracolo). Stiamo cioè portando l'informazione degli eventi futuri (*forward time*) nel nostro presente per poterla modellare prima che gli eventi accadano» (Accoto, 2018, p. 87).

4 Cfr. il già citato articolo di Basso e Olivetti Belardinelli (2006), alle pagine 78-83, e il più recente contributo di Khorsand et al. (2015).

3. Prendersi cura del non-ancora del futuro

L'incidenza crescente e pervasiva delle tecnologie digitali in ogni aspetto della vita delle persone implica una alterazione della percezione identitaria dei soggetti, degli immaginari individuali e sociali, delle modalità di costruzione di ciò che è reale e "naturale". Benanti afferma che in tali condizioni «possiamo usare il neologismo *riontologizzare* per fare riferimento al fatto che tale forma non si limita solo a configurare, costruire o strutturare un sistema (...) in modo nuovo, ma fondamentalmente comporta la trasformazione della sua natura intrinseca, vale a dire della sua ontologia. In tal senso, computer e algoritmi non stanno soltanto ricostruendo il nostro mondo: lo stanno *riontologizzando*» (Benanti, 2018, p. 73).

A fronte di tale trasformazione e in ragione delle sue specificità, la relazione tra umano e tecnica va letta in chiave non antropocentrica, offrendo risposte nuove alle modalità di cognizione, relazione e apprendimento.

Se la velocità del cambiamento aumenta il rischio di rimanere esclusi dall'accesso alle opportunità – a fronte delle quali le policy europee sospingono quelle nazionali ad una più intensa ed attenta riorganizzazione delle risorse educative – ben più rilevante è quello legato ad una difficoltà ad identificare traiettorie di ricostruzione di senso e di ridefinizione di consapevoli processi individuali di sviluppo.

Come afferma Ferrante, «nello scenario attuale la pedagogia deve impegnarsi ad elaborare delle strategie per sorreggere e orientare gli odierni processi di mutamento ibridativo che coinvolgono i singoli individui, la comunità umana e il vivente», per «sostenerne la capacità di pensare le trasformazioni e di pensarsi in trasformazione sullo sfondo di un mutamento antropologico ed ecologico tecnologicamente mediato» (Ferrante, 2014, p. 125).

Lo sviluppo di un nuovo codice predittivo si incontra così con la necessità indicata da Pinto Minerva (2004) di «incentivare una modalità di pensiero flessibile, mobile, previsionale, utopico e ibridativo, che coniughi ragione e immaginazione, imparando a prendersi cura del non-ancora del futuro, oltre che del "qui ed ora"».

Un'area promettente, in tale direzione sembra essere offerta dalle recenti riflessioni scientifiche e metodologiche sull'emergenza di una *Future Literacy*, promossa da Riel Miller, Head of Foresight presso l'UNESCO di Parigi.

Miller focalizza come gli esseri umani utilizzino le proprie capacità sensoriali e abilità immaginative per distinguere i fenomeni di continuità e discontinuità in ciò che li circonda e per anticipare ciò che ancora non esiste. Di converso, i processi di anticipazione che consentono di pensare a futuri possibili influenzano la capacità di estrarre significato dai propri dati sensoriali (tra i quali possiamo aggiungere anche quelli forniti dai sensori digitali). Per padroneggiare tali processi Miller indica la necessità di una nuova forma di Literacy, che l'autore definisce *Future Literacy*, come qualità e competenza umana di anticipazione del non esistente. Si tratta di uno "using the future"⁵ che può esprimersi in tre forme diverse per contenuto e per categorie metodologiche (Miller et al. 2018):

- a) *Optimization*, con la quale si impongono modelli del passato nella lettura anticipatoria del futuro privilegiando metodi predittivi causali e, ad esempio, serie storiche;

5 Termine che, a detta dello stesso autore, è difficilmente traducibile e poco diffuso, ma intuitivo.

- b) *Contingency*, preparandosi a “sorprese” possibili già parzialmente riconosciute, con un ampio ventaglio di tecniche di carattere simulativo;
- c) *Novelty*, che richiede di espandere le percezioni del presente per identificare nuovi modi di costruire significati, esplorando e inventando nuove forme dei futuri possibili.

La Future Literacy diventa così l’abilità di selezionare e utilizzare differenti sistemi e processi di anticipazione, in relazione agli obiettivi e ai contesti. Non è identificabile come processo di decision making in quanto, come sostiene l’autore, immaginare il non ancora del futuro gioca innanzitutto un ruolo su ciò che vediamo nel presente, e solo una volta espansa tale percezione è possibile effettuare delle scelte.

Si tratta di un ambito del tutto nuovo e su cui concentrare riflessioni e azioni di ricerca in ambito formativo⁶. Di sicuro la disciplina dell’anticipazione richiede ai sistemi educativi di andare oltre a logiche “push”, definite dai curricula formativi, per condurre verso il “pull” della ricerca del nuovo e del sapere.

Riferimenti bibliografici

- Accoto, C. (2017). *Il mondo dato. Cinque brevi lezioni di filosofia digitale*. Milano: Egea.
- Accoto, C. (2018). Il business di imprese e piattaforme tra archivi e oracoli. *Harvard Business Review*, Dicembre, 84-87.
- Basso, D. & Olivetti Belardinelli, M. (2006). The role of feedforward paradigm in cognitive psychology. *Cognitive Processing*, 7, 2, 73-88.
- Benanti, P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*. Roma: Luca Sossella.
- Bertalanffy L.V. (1968). *General systems theory*. New York: George Brazeller. Trad. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori, 2004.
- Bogart, D.H. (1980). Feedback, feedforward, and feedwithin: strategic information in systems. *Behavioral Science*, 25, 237-249.
- CB Insights (2019). *Game Changers 2019. Emerging trends to watch and high momentum startups with world-changing potential* [Electronic version]. Retrieved March 9, 2019 from <<https://www.cbinsights.com/research/report/game-changing-startups-2019/>>
- DeGreene, K.B. (1973). *Sociotechnical systems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: LED.
- Gabrys, J. (2016). *Program Earth. Environmental sensing technology and a making of a computational planet*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Goody, W. (1959). Two directions of memory. *Journal of Individual Psychology*, 15, 83-88.
- Khorsand, P., Moore, T. & Soltani, A. (2015). Combined contributions of feedforward and feedback inputs to bottom-up attention. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. Retrieved Jan 30, 2019, from <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/sections/perception-science#articles>.
- Lyon, P. (2006). The biogenic approach to cognition. *Cognitive Processing*, 7, 11-29.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram K.H., (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt & Co. (trad. it: *Piani e strutture del comportamento*. Milano: Franco Angeli, 1974).
- Miller, R. (2015). Learning, the Future, and Complexity: An Essay on the Emergence of Futures Literacy. *European Journal of Education*, 50 (4), 513-523.
- Miller, R., Poli, R. & Rossell, P (2018). The Discipline of Anticipation. *Foundations for Future*

6 L’autore del presente contributo sta avviando sperimentazioni sul pensiero anticipatorio nel quadro dell’offerta di formazione continua dell’Istituto Quadrifor, i cui risultati verranno pubblicizzati non appena disponibili.

Literacy. In Miller, R., Poli, R., Rossell, P. & Tuomi I. *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. London: Routledge. Open access, retrieved Jan 30, 2019, from <<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351047999>>.

Olivetti Belardinelli, M. (1977). Comportamento motivato e processi di apprendimento: un modello sistemico per la verifica operativa. *Comunicazioni Scientifiche di Psicologia Generale*, 4, 7-32.

Pinto Minerva, M. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

Richards A. (1968). The secret of feedforward. *Saturday Review*, 14.

Woodworth, R.S. (1899). The accuracy of voluntary movement. *Psychological Review Monograph Supplements*, 3, 3, 1-114.



Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità

Educational responsibility at school as a strategy for the recognition of alterity

Stefano Salmeri

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

ABSTRACT

An indissoluble relationship links education and the ethical dimension. Therefore, if pedagogy still intends to be emancipating theory and practice, it must strive to encourage each student's critical thinking and need for autonomy. In a democratic perspective, and because it is a privileged locus for education, culture and civil cohabitation, school can no longer be a place of discrimination, where class dynamics are reproduced. It is under the obligation to keep alive a yearning for knowledge and for change for the better. School is not a place for and of competition; it is an agency responsible for culture, solidarity, and citizenship. After all, responsibility in education is an addressing of the possible, not a dogmatic principle, being a criterion that leads to liberty, with an eye to a future that always asks questions of the present.

Un rapporto indissolubile lega educazione e dimensione etica. Se quindi la pedagogia vuole essere ancora teoria e pratica emancipatrice deve operare per favorire il pensiero critico e il bisogno di autonomia in ogni singolo allievo. In una prospettiva democratica e in quanto sede privilegiata per la formazione, la cultura e la convivenza civile, la scuola non può più essere il luogo per la riproduzione delle logiche di classe e per la discriminazione avendo l'obbligo di mantenere vivo il gusto per il sapere e per il cambiamento secondo il meglio. La scuola non è il luogo per la e della competizione essendo responsabilmente agenzia per la cultura, la solidarietà e la cittadinanza. Del resto la responsabilità in educazione è confronto con il possibile, non principio dogmatico, essendo criterio guida verso la libertà con uno sguardo rivolto al futuro che interroga sempre il presente.

KEYWORDS

Difference, Deconditioning, Equal Opportunities, Education, Integration.
Differenza, Decondizionamento, Pari Opportunità, Formazione, Integrazione

Introduzione

In una scuola democratica promotrice di critica emancipazione vanno superate ogni autoreferenzialità e chiusura (per diffidenza verso la differenza) attraverso un decentramento cognitivo capace di spogliarsi da qualsiasi ipocrita retorica per un'effettiva integrazione. L'obiettivo è garantire un'autentica partecipazione a ogni allievo, anche ai più deboli, per favorire la pratica di percorsi di cittadinanza attiva (Salmeri, 2015), espressione di una *nuova paideia* capace di attivare strategie per una cultura inclusiva, la tutela delle minoranze, le buone pratiche in educazione. La capacità di decentrarsi cognitivamente, di prendersi cura e di farsi carico della responsabilità verso l'alterità è caratteristica del pensiero maturo che nella prospettiva ermeneutica sa apprendere e interpretare un problema/contesto intersoggettivo e *in fieri* da diversi punti di vista in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno infatti possono essere date a partire da una molteplicità di modelli di riferimento rigettando una prospettiva dogmatica/egocentrica. La concezione etnocentrica/discriminatoria, che pone il fulcro del mondo nel soggetto, nella nazione, nel gruppo etnico, esprime una fase primordiale del pensiero umano.

I fattori del decentramento cognitivo sono offerti dalla socialità, impliciti nella vita collettiva, interpretati ed espressi attraverso convivenza civile, nonviolenza (Salmeri, 2011), cultura della cooperazione, ma anche storia (Salmeri, 2008) indispensabile per strutturare un pensiero critico obiettivo e logicamente orientato. Riconoscere, accogliere e rispettare la diversità partendo dai molteplici piani temporali e spaziali è aspetto strutturale del pensiero metacognitivo e dialettico in grado di analizzare le contraddizioni in forma non conflittuale, ma anche di individuare i livelli di pertinenza della realtà. Non va quindi formato il cittadino di una nazione, ma il cittadino planetario che ha interdipendenza, pensiero divergente, apertura all'alterità come *modus essendi* (Balducci, 2005) e a scuola, più che portatori di bisogni, i differenti sono latori e interpreti di diritti.

Oggi, perduta la capacità di immaginare il futuro, ci si sforza di cancellare il passato in modo da uccidere la memoria e narcotizzare il presente. Si dimentica che c'è un'asimmetria tra chi è differente e chi non lo è. I differenti nel mondo contemporaneo rischiano di essere condannati ad una condizione minoritaria attraverso una forma di cittadinanza relativistica. Tale condizione nega i presupposti per il dialogo, le pari opportunità e un'effettiva inclusione fondandosi su una concezione svalutativo-utilitaristica della diversità. A scuola e nella società è indispensabile rigettare definizioni predeterminate dell'alterità, ma anche approcci paternalistico-assimilazionisti, strutturalmente asimmetrici e discriminatori. Ispirandosi a una *nuova paideia* la scuola democratica promuove co-educazione e presa in carico in funzione di uguaglianza, reciprocità e mutuo riconoscimento.

Il paradigma della responsabilità (Jonas, 1993) obbliga il *pedagogico* a guardare al futuro in termini non teleologici, ma criticamente emancipatori secondo un'etica laica che indaga la vita come possibilità aperta sino al paradosso kierkegaardiano della possibilità dell'impossibilità. In tale prospettiva la pedagogia non può essere concepita entro i vincoli di un razionalismo cartesiano che le fa perdere di vista le sfumature dell'insondabile e del dettaglio, né essere la scienza del giorno dopo (Bonetta, 2017), ma deve confrontarsi con l'educazione per diventare sapere *del* e *nel* presente, capace di proiezione verso il futuro. La pedagogia semplice scienza retrospettiva che insegue la storia senza raggiungerla non ha senso, come pensiero etico della responsabilità invece prefigura il futuro misurandosi con la fallibilità non potendo raggiungere *in toto* i suoi obiettivi. La pedagogia, sapere *in fieri*, entra in relazione con la crisi e attraverso l'educazione attiva percorsi di trasformazione e coscientizzazione. L'educazione è attività processuale e so-

ziale che si sforza di migliorare l'esistente. La pedagogia, scienza dell'educazione (Dewey, 2004), organizza le attività didattiche e gli interventi socialmente utili che sostanziano educativamente il passaggio da uno stato all'altro della condizione umana. La pedagogia cerca di individuare risposte adeguate a cambiamenti e situazioni di criticità confrontandosi con il suo tempo e con il passato per intercettare le contraddizioni della contemporaneità. Per criticità e situazioni di crisi non c'è una precettistica preconfezionata né lineare, né circolare. La responsabilità è incontro e esposizione all'Alterità (Salmeri, 2018) e il vero maestro, il pastore di "anime" (Jaspers, Bultmann, 2018), si fa attore di una teologia vissuta, prassi immanente propria di un'ermeneutica esistenziale, sostanziata da: una *praxis pietatis* più che da ricerca filologico-esegetica; testimonianza di vita più che da certezze dogmatiche; impegno e fatica più che da successi immediati; itinerari accidentati più che da percorsi lineari. Nell'*ethos* di un'educazione alla responsabilità si coniugano un *intelligere veritatem* e un *facere veritatem* per l'instaurarsi di una comunità di relazione nell'orizzonte di un meglio sempre possibile avendo l'obiettivo di dare profeticamente compimento all'impossibile di una pacifica e solidale condivisione chiamando ogni uomo (marginale, povero, omosessuale, disabile, straniero, differente) all'armonica convivenza nella quotidianità delle situazioni esistenziali perché *possa diventare patrimonio di tutti, ciò che oggi è privilegio di pochi*.

1. Ermeneutica, etica e relazione educativa

La responsabilità impone il confronto con la complessità che non è struttura data, ma realtà dinamica che modifica il modo di conoscere del soggetto nella sua interazione con l'oggetto conosciuto (Gramigna, 2018), cioè è il divenire della relazione che trasforma il sistema esponendolo a nuove interpretazioni secondo un'ulteriorità del comprendere sostanzialmente infinita. L'ermeneutica permette un diverso approccio alla conoscenza perché i fatti non sono regolati da leggi oggettive, ma sempre rileggibili grazie all'interpretazione che è immersione nel flusso vitale secondo una circolarità che lega le parti al tutto e il tutto alle parti. In questa prospettiva l'apprendimento anticipa lo sviluppo essendo trama delle relazioni educative che genera la personalità del soggetto (Margiotta 2015). Nell'ottica zen e nel rispetto di una concezione dinamica dell'educazione, l'assoluto è nel relativo perché tutto diviene e, benché l'affermazione del divenire possa apparire un'ovvietà, non è così: la contemplazione estatica non è riducibile all'immobilità essendo ricerca e penetrazione nel profondo di se stessi e del mondo. Una scuola aperta alla complessità deve riaffermare la sua funzione di luogo per la cultura, la cittadinanza attiva, la pratica dei doveri e il riconoscimento dei diritti. Il disorientamento contemporaneo deriva dalla perdita dei punti di riferimento e dal tentativo di risolvere le contraddizioni educative con approcci tecnicistico-didattici o eccessive semplificazioni. La responsabilità in educazione richiede impegno, atteggiamento critico, capacità di osservazione e riconoscimento dell'alterità. Le politiche di discredito contro la scuola, il sovraccaricarla di compiti eccessivi, l'indebolimento culturale e la velocizzazione dell'informazione, con conseguente mancanza di sedimentazione, favoriscono discriminazione e logiche di classe che portano alla dispersione scolastica, manifestazione dell'inintenzionale educativo, ma anche di una concezione meritocratica che vuole privilegiare i privilegiati in una riedizione rivisitata della selezione dei meno fortunati, dei differenti. Si dimentica che la cultura serve all'uomo per entrare nell'universo di cui è parte non come suddito, né come schiavo (Weil 2010). Il pensiero rende l'uomo

libero; banalità, ignoranza e mancanza di senso critico producono disorientamento e violenza. La scuola cambia quando viene superato il paradigma gentiliano che cerca di definire un canone per l'insegnamento; oggi la pedagogia si preoccupa di individuare le variabili di un canone per l'apprendimento. Se l'educazione nasce con l'uomo, la pedagogia no. La scuola diventa il luogo per l'educazione con le rivoluzioni borghesi e l'Illuminismo; alla famiglia è attribuita una funzione di minor rilievo che riguarda la formazione culturale. Nel mondo moderno e contemporaneo educare e istruire sono attività della scuola, considerata la sede per il miglioramento sociale e l'emancipazione. Per l'interazione con il contesto e le altre agenzie sociali, con la politica e la religione, la scuola si costituisce come centro per la formazione affinché l'educazione si trasformi anche in istruzione. Per lo più nazionale dal XIX secolo, il sistema educativo non ha più come fulcro né religione, né famiglia, diventando realtà autonoma che in quanto relazione e struttura sistemica si confronta con la pedagogia ormai sempre più scienza dell'educazione. La laicizzazione lega la morale all'istruzione attraverso percorsi di responsabilizzazione verso l'alterità e oggi si precisa nella forma dell'educazione alla cittadinanza attiva. Espressione di una pedagogia democratica, l'educazione diventa inclusiva e non ha più l'obiettivo di selezionare i migliori secondo logiche classiste.

Su tali basi nel mondo contemporaneo si parla di società della conoscenza. Si rischia però di creare una nuova discriminazione tra coloro che sanno e coloro che non sanno tagliati fuori dai circuiti di accesso al sapere. L'accesso alla conoscenza infatti non è uguale per tutti; l'appartenenza a fasce sociali più deboli e meno scolarizzate diventa via per dispersione, abbandono e mancato completamento del percorso scolastico e universitario. Se l'apprendimento diffuso è in linea di principio progresso democratico, diventa minaccia rispetto a nuove povertà, nuovi meccanismi di marginalizzazione, ampi territori di analfabetismo e mancanza di mezzi per la formazione, l'istruzione e il lavoro (Catarci, 2013). Per aprirsi alla differenza in educazione, in un'ottica di responsabilità, vanno bandite soluzioni che guardano alla formazione in termini di *performance*, statistiche, test standardizzati; va recuperata invece in forma antiegonistica la concezione gramsciana di strategia educativa per il decondizionamento sociale, pratica e antidoto contro i processi di esclusione e la violenza esercitata dai più forti contro i più deboli/differenti (Baldacci, 2017). La responsabilità a scuola obbliga ad educare per smascherare l'ingiustizia facendo prendere coscienza per restituire voce ai senza voce, agli esclusi/oppressi (Elia, 1983).

Se la pedagogia democratica accoglie il principio dell'utopia, il mondo contemporaneo perde di vista i percorsi da affrontare per far sviluppare la ricerca; viene esaltata invece la tecnica che rende immediati i risultati e fa dimenticare l'impegno necessario per conseguirli. Così anche in campo pedagogico si attribuiscono alle macchine poteri taumaturgici ritenendole capaci di risolvere ogni problema e si protesizza l'educazione sottovalutando l'importanza della relazione, della dimensione etica, della responsabilità verso se stessi e verso gli altri (Eco, 2007). L'etica è ricerca su ciò che è bene, che ha valore, che è importante, che è rilevante per la vita; l'etica è inesprimibile attraverso le parole ponendosi al di là dei fatti, non essendo ingabbiabile in uno specifico significato né in un senso, ma si può ritrovare in ciò che gli uomini fanno e dicono.

Una pedagogia della responsabilità come *nuova paideia* ambisce ad essere critica ed emancipatrice. Come sapere eticamente orientato, la pedagogia è consapevole di rischiare autoreferenzialità e disfunzionalità, se la scuola tende ad essere una fabbrica di ignoranti. Per la pedagogia democratica cura, inclusione, mutualità, crescita culturale e educazione alla cittadinanza sono più efficaci di un paradigma

efficientistico che guarda ai risultati senza preoccuparsi dei processi. L'efficientismo considera la pedagogia una metateoria che neutralizza criticità, ingiustizia, disfunzioni in una sorta di autocelebrazione retorica. La scuola elabora spesso risposte in difesa della sua funzione educativa e culturale, non accogliendo più così soggetti motivati ad apprendere e non essendo più il luogo in cui si realizzano investimenti familiari per il futuro e per la crescita umana e culturale dei giovani. Va restituito allora un ruolo alla scuola per ritrovare un orizzonte di senso, rivitalizzare la relazione e ridefinire il paradigma del *pedagogico*. La scuola non può essere luogo di anomia sociale, indifferenza e chiusura. Sarebbe la negazione del concetto stesso di scuola.

La scuola infatti si confronta con il modello del capitale umano efficientista che si preoccupa di produzione, risultati, buon funzionamento del sistema, e allo stesso tempo con il paradigma dello sviluppo umano concentrato su promozione etica, cultura, libertà personale, tutela dei diritti di tutti e soprattutto dei più deboli, educazione alla cittadinanza attiva come partecipazione consapevole e responsabile all'interno di una comunità educante, solidale, aperta al riconoscimento delle differenze. Se la scuola sceglie un'educazione per la democrazia e non per il profitto, può essere sede privilegiata per educare alla responsabilità, luogo di dialogo e incontro, di contaminazione e immersione secondo una relazione freiriana di do-discenza (insegnamento e apprendimento ad un tempo), ma anche di scelta e logica del dono. Il dono rompe l'economia sospendendo il calcolo, riaprendo la circolarità nella gratuità per consolidare la reciprocità. Nel dono il pensiero diventa metafora di una ragione che trascende se stessa tracciando un limite oltre il limite attraverso incontro, gratuità e reciprocità che non chiede restituzione (Derrida 1996). Il dono come il tempo è accadimento, unicità, evento metalogico e metarazionale che diventa se stesso e si fa reale oltrepassando qualsiasi limite. Il dono è atto che in se stesso trova motivazione, inizio, la sua fine e soprattutto il suo fine. Il dono non si misura; è al di là del bordo, debordante e smisurato; come l'educare responsabile non è riducibile a calcolo e scambio mercantile.

L'idea di scuola quindi non va delegata alla politica e/o ai tecnici anche se esperti (Rivoltella, 2018). L'organizzazione a scuola infatti è un come e non un che cosa e dà senso all'agire educativo in una logica da costruire nella relazione non essendo una struttura schematica. La relazione educativa però è anche scontro quando è interazione dialettica; il rapporto educativo infatti è una battaglia per il riconoscimento che si gioca su una reciprocità asimmetrica nella quale come dice Freire insegnando si impara e imparando si insegna. Va allora adottato un pensiero posizionale che permetta di analizzare cose e situazioni anche dal punto di vista degli altri.

Per quanto scienza dell'educazione, la pedagogia non domina l'universo del campo educativo, ma segue le categorie della scienza classica che intrecciano macroscopico e microscopico attraverso meccanismi di ibridazione e nella declinazione ermeneutica fa riferimento ai principi dell'empirismo o del razionalismo: realtà effettiva, località e spazialità come sistemi misurabili, intenzionalità, linearità del tempo, continuità dello spazio, analisi, sintesi, nessi di causa/effetto, somiglianza, differenza. I fenomeni educativi dipendono da una dimensione a più livelli, multifattoriale, spesso sommersa dal caso più che dalla necessità (Bonetta, 2017). In pedagogia, come per la fisica di Bohr, molte volte il contrario di una verità è una falsità, ma il contrario di una verità superiore è una verità complessa spesso più elevata (Salmeri, 2007). Se per l'ebraismo (Salmeri, 2012) la terra non appartiene all'uomo, ma a Dio, l'uomo comunque appartiene alla terra. Non si vive quindi solo della ragione pura, ma anche di emozioni e irrazionale. In una prospettiva ermeneutica perciò l'apprendere non è riconducibile solo all'operare del-

l'intelletto. Disciplina, autorità, coazione di una ragione vincolante, per una pedagogia fondata su responsabilità, libertà di scelta e rispetto per le differenze, non sono amiche degli uomini imbrigliandoli in una razionalità dogmatica che è spesso autolimitazione o addirittura violenza e coazione. Per Kierkegaard allora l'angoscia è vertigine della libertà, ma anche unica dimensione che permette la conoscenza scongiurando l'appiattimento del reale sul razionale e del razionale sul reale. Già per Epitteto d'altronde nel dramma dell'esistenza siamo attori e spettatori perché nella dimensione della complementarietà *tertium datur* e la non contraddizione di una ragione certa ed evidente manifesta la sua precarietà dovendo giocare sul terreno del vivere.

Una scuola attenta a differenze e specificità, promotrice di libertà e democrazia, non considera l'educando un atomo chiuso in sé perché l'allievo è realtà dal baricentro mobile, esposto ad una serie di relazioni interpersonali che lo spingono ad autocentrarsi e a decentrarsi. L'identità è sempre plurale, conflittuale, non riducibile ad una struttura statica; con la globalizzazione tuttavia diventa criterio per ribadire la propria particolarità, precisare i confini di ciò che si pensa di essere e si vorrebbe essere. Apertura e dialogo a scuola allora sono le strategie migliori per un'educazione eticamente fondata su una progettualità responsabile che privilegia l'interpretare concependo il *pedagogico* in termini ermeneutici (Bodei, 2015).

2. Democrazia, differenza e consapevolezza

Responsabilità in educazione significa che la contemporaneità deve districarsi da un presente gravido di passato e di futuro spesso poco rassicuranti. La società sembra aver perduto l'equilibrio a causa di complessità e permeabilità: non a caso anche per Banfi (1967) ogni crisi culturale riconduce ad una crisi educativa. Ogni processo prevede una genesi. Dagli anni Settanta il mondo non è più struttura unitaria e sistema dinamico; dalla globalizzazione infatti sono derivate finanziarizzazione e delocalizzazione obbedendo alle logiche di un'onnipotente economia. Il postmoderno, profetizzando la fine delle ideologie, apre al neoliberismo che conduce ad un'ontologia dell'impresa fondata sull'aziendalizzazione per cui il soggetto è imprenditore di se stesso. Il mercato è dispositivo per la vita economica, ma anche per le relazioni sociali, compreso il *pedagogico*. Chi non si adegua al nuovo, è tagliato fuori; la democrazia è ridotta ad esteriore forma di governo cessando di essere *un modo di vivere insieme*. Una scuola democratica responsabilmente deve farsi carico della sua specificità educativa, etica e culturale contro la violenza del mercato per promuovere il cambiamento verso il meglio. In una scuola democratica non c'è spazio per produzione, competizione fine a se stessa, professionalizzazione anticipata. L'obiettivo etico di una scuola democratica è formare cittadini liberi e non produttori, sudditi, consumatori. La pedagogia deve scegliere se essere funzionaria del capitale umano (prospettiva mercantile/aziendalistica) o promotrice di un rinnovato umanesimo (una *nuova paideia* criticamente emancipatrice nel rispetto di tutti e di ciascuno): o si recupera l'*inattuale* e l'inquietudine del pensiero di Bertin (1973) o si sceglie di essere organici al potere. Il paradigma problematicista deve diventare cornice di senso che lega educazione e democrazia attraverso processi di negoziazione: la scuola non è il luogo del capitale umano, ma la struttura più adeguata per favorire la crescita di ogni allievo rispettandone potenzialità e bisogni formativi (Baldacci, 2012).

Nella prospettiva di un'educazione alla responsabilità ogni istanza pedagogica promuove valori orientati al cambiamento e a formare un *uomo nuovo*, interprete

di principi profetici che soltanto una *nuova paideia* può praticare. Il pluralismo della democrazia in pedagogia scongiura il rischio di far diventare la verità monopolio di chi si presenta come unico operatore di innovazione e trasformazione: cambiare non solo si può, ma si deve secondo logiche multifattoriali e condivise. Il pensiero unico del mondo globale è negazione del pluralismo e manifestazione della crisi cercando di uniformare i fenomeni sociali, culturali, politici. Se una società è in crisi o corrotta, già per Rousseau, non dipende dal singolo, ma da condizioni storiche che vanno modificate attraverso l'educazione e atteggiamenti responsabili. Con il pensiero unico prevalgono retorica, miopia intellettuale, disorientamento. Impegno, fatica, sedimentazione dei saperi, valorizzazione delle conoscenze, recupero dell'importanza della lentezza sono i criteri per restituire alla scuola la funzione culturale, educativa, democratica, etica, solidale. Un *nuovo umanesimo* si costruisce attraverso ponti e un equilibrio tra tradizione e nuovo elaborando progetti che sappiano guardare oltre l'immediato.

Educare è più di una semplice questione antropologica, religiosa, psicologica, sociologica, essendo caratteristica peculiare della natura umana, attività etica, estetica, cognitiva. Nella relazione educativa però non c'è armonia prestabilita, lo spazio non è coesistenza ordinata, né il tempo logica successione. Per la pedagogia democratica e aperta alla differenza tutto è contaminazione, immersione, incontro secondo una logica-alogica che supera caso e necessità, causa e effetto, immobilità e dinamismo, dentro e fuori. A scuola macrocosmo e microcosmo, particolarità e universalità, contingenza e nomoteticità si sovrappongono e si intersecano. Secondo Vygotskij (1974) ogni funzione psichica superiore attraversa uno stato esterno nel suo sviluppo essendo originariamente una variabile sociale; tutte le funzioni superiori del pensiero (attenzione selettiva, memoria strategica, capacità di analisi e di sintesi, linguaggio, capacità di *problem solving*) riproducono quindi relazioni sociali interiorizzate. Nella relazione l'oggetto cambia quando è osservato e l'osservatore nel suo interpretare si libera dall'ossessione della verità. Non c'è più perciò un *io trascendentale*, legislatore della natura, ma un soggetto che entra in relazione con l'oggetto osservato per ridisegnarne i confini. Una scuola democratica e responsabile stimola il cambiamento secondo i criteri di una con-crescita, cioè attraverso comunicazione condivisa, cultura, pratiche etiche e promozione di libertà e autonomia (Piaget, 1999).

Arrendevolezza e sudditanza in ambito educativo, sociale e/o politico non producono miglioramento, ma peggioramento della situazione di fatto. Così, anche per Patočka, l'intelligenza non dipende da psicotecnica, sociometria, tecnicismi didattici, ma da libertà di pensiero e dimensione etica che richiedono il superamento di ogni coercizione. La libertà non prevede sudditanza morale o subalternità sociale (Sofi, 2011). L'uomo, soggetto libero e responsabile di ogni sua azione, non è ridicibile a cosa tra cose come per l'ideologia di mercato. È pericoloso ricondurre i fatti ad opinioni: il passaggio successivo è presentare le opinioni come fatti (Arendt 1989). È necessario assumersi la responsabilità del proprio agire per evitare la tentazione del potere di trasformare la verità in falsità e la falsità in verità. Se l'etica della convinzione (delle religioni e di sistemi filosofici come quello kantiano) per il suo rigorismo esclude compromessi, l'etica della responsabilità della mediazione politica secondo Weber li presuppone e pratica in funzione di un verosimile condiviso. La responsabilità umana per Jonas non riguarda soltanto il contingente, ma l'universale dell'avvenire. L'etica kantiana del dovere si riferisce alla sincronicità, la responsabilità per Jonas concerne la diacronicità essendo proiezione verso il futuro. Anche in ambito pedagogico va promossa un'etica della responsabilità di natura utopica, legata al futuro dell'uomo in quanto uomo, soggetto *della e per la terra*, i cui diritti e la cui differenza si confrontano nella società

di massa con i meccanismi del dominio economico e le insidie dell'anomia. Un'etica della responsabilità verso il futuro implica un superamento dell'etica tradizionale dei diritti e dei doveri, e persino dell'etica della reciprocità perché si trova dinanzi al paradosso della domanda *che cosa ha fatto il futuro per me?* L'etica della responsabilità non fa appello ad un'etica del dovere che ha il diritto altrui come limite essendo dovere incondizionato verso la vita e il futuro dell'umanità che il progresso può mettere a rischio con le armi e la distruzione dell'ecosistema. La responsabilità richiede una reciprocità illimitata con il singolo, tutto ciò che è vivente e la natura nella sua totalità organica e inorganica. L'etica tradizionale, antropocentrica, si fonda sulla prossimità; l'etica del mondo tecnologico, distale e pluriversa, obbedisce a criteri ad ampio spettro. Per Jonas (1993) la responsabilità impone una riformulazione a partire da principi capaci di guardare al futuro.

Come responsabilità e educazione alla cittadinanza, all'armonica convivenza, al rispetto dell'alterità, l'etica deve mettere ordine nelle azioni limitando il potere di operare in forma irrazionale, utilitaristica, economicista.

Una scienza della formazione che è controllo delle variabili, ripetitività e prevedibilità degli eventi è negazione dell'educazione perché la pedagogia non è conformare a un modello predeterminato. L'educatore porta a termine la sua azione quando determina l'autonomia dell'allievo. Nel mondo globale la pedagogia della resistenza (Mantegazza, 2003) offre un paradigma possibile per non esporsi all'espropriazione del pensiero unico attraverso gli strumenti della ragione, la conoscenza e la partecipazione. La formazione ha un ruolo centrale per il cambiamento, argine contro le derive della contemporaneità. Una *nuova paideia* è però consapevole che se non si fa educazione senza la scuola, non si fa educazione soltanto a scuola. A scuola oltre storia, cultura e scienza ci sono parola, fiducia, speranza, attesa e intenzionalità, cioè relazione e cambiamento.

In una prospettiva di educazione etica alla responsabilità un soggetto diventa tale se si apre all'alterità perché nella relazione, nel riconoscimento, nella mutualità e nella reciprocità si esce da una condizione anonima e anomica per diventare un Io che incontra un Tu e nel Noi trova il suo compimento come soggetto (Milan, 2008). Nella relazione si privilegia l'interdipendenza, non la separazione, secondo processi di sintesi e integrazione, configurandosi un collettivo educativo di soggetti sistemici che operano con la finalità di formare alla cittadinanza attiva per affrontare e risolvere i problemi, elaborando progetti e costruendo itinerari di solidarietà e pacifica coesistenza (Simeone, 2017). L'educazione alla cittadinanza e alla democrazia sono a scuola buone pratiche per favorire la convivenza civile strutturando un confronto costruttivo con l'alterità secondo criteri empatici. Responsabilità ed eticità in educazione hanno perciò carattere trasversale e pervasivo (Volterrani, 2012). Responsabilità è riconoscere il volto dell'altro (migrante, marginale, disabile, differente) come parte del noi e come singolarità con una sua dignità. Si esiste infatti solo grazie all'Alterità. Per Lévinas la relazione umana è asimmetrica, il soggetto è sempre responsabile verso l'altro che può decidere anche contro di noi. In educazione il manifestarsi dell'Altro diventa cogente per un'attività formativa, etica del riconoscimento e pratica del rispetto. La pedagogia democratica attiva percorsi di coinvolgimento fondati su una cooperazione con l'alterità coniugando differenza e omogeneità nella relazione educativa in vista di una *nuova paideia* problematizzante, aperta e inclusiva.

Nell'unicità e inviolabilità del soggetto risiede la necessità di un'educazione alla cittadinanza, pratica di comprensione, tolleranza, accoglienza e pace, che nella declinazione più ampia sono interventi per la tutela dei diritti umani. Per la pedagogia democratica le ragioni organizzative dell'efficientismo non vanno contrapposte ai territori etici della responsabilità verso i più deboli. La responsabilità

giuridica ha carattere circoscritto rispondendo alla legge; la responsabilità educativa e l'etica hanno natura illimitata essendo esercitate verso tutti, anche i colpevoli, affinché l'universalità dei diritti della persona prevalga sul diritto formale delle sanzioni e dei premi (Bauman, 2008). Come *nuova paideia* e pratica compiuta dei diritti umani, l'educazione alla cittadinanza vuole costruire una democrazia cognitiva che sia contraltare ai meccanismi di assoggettamento, alienazione e destrutturazione dell'identità prodotti dal mondo globale con la reificazione e le pratiche desoggettivanti (Nanni, 2012). La scuola democratica allora si fa promotrice di una presa in carico e di una cura per l'autodeterminazione affinché ci siano cittadini, non sudditi, capaci di muoversi all'interno della costellazione di diritti e doveri in modo consapevole come insegna Freire con il paradigma della coscienza. Il dialogo diventa procedura educativa indispensabile per promuovere autonomia, libertà, emancipazione, direttamente connesse per Freire a ascolto, reciprocità e responsabilità. Responsabilità è capacità di ascolto attivo e di comprendere, e comprendere anche per Gadamer (1983) dipende dal fatto che qualcosa ci parla e ci interpella. Per la pedagogia ermeneutica in educazione deve prevalere il proposito di esaminare su quello di affermare, cioè l'interpretare, se si aspira ad essere efficaci. La responsabilità dà maggiore importanza alle domande che alle risposte in educazione e cerca di andare oltre, interrogando il dubbio e se stessa, non considerando le situazioni definitive, né monodimensionali (Michelis, 2007).

In educazione l'approccio problematizzante impone al docente un'assunzione di responsabilità, non una semplice osservanza delle regole. La qualità delle relazioni anche a scuola influenza la strutturazione della personalità perché, quando non si accetta se stessi, si rifiutano gli altri. Va perciò bandito ogni paternalismo, benché non sempre sia possibile scongiurare i processi di identificazione. A scuola non bisogna quindi parlare di amore, edificazione, missione o vocazione, ma di rispetto per l'altro e di riconoscimento. Diventa indispensabile cercare la giusta distanza attraverso un atteggiamento non giudicante senza diventare passivi dinanzi ai comportamenti disfunzionali (Mariani, 2017). Secondo la metafora del porcospino una madre (e quindi un docente) trova un punto che permette di non pungere i piccoli e allo stesso tempo di non farli morire di freddo. Come dice don Milani, la scuola non può essere un ospedale che cura i sani e caccia i malati. La bocciatura è stata la via più semplice per mantenere gli standard ad un certo grado; oggi con la scuola di massa si abbassano le attese, si alzano i voti e si ricalibrano i criteri avviando una logica di sussistenza per insegnanti e allievi, ugualmente demotivati anche se per ragioni diverse. Sempre maggiore è il numero di studenti esposti all'insuccesso e la scuola viene percepita come agenzia inefficace. A scuola però non vanno sprecate le opportunità formative cedendo a disagio e disorientamento, ma va recuperato il gusto per l'impegno e rivitalizzata la motivazione degli allievi: dagli eccellenti ai più deboli ai differenti. Lo studio non è inutile, né la scuola non serve, rimanendo un presidio indebolito, ma ancora vigile contro i meccanismi di manipolazione messi in atto dal potere.

Nella scuola democratica anche la qualità è un concetto plurale connesso a attesa, livello culturale e organizzazione, e non solo a successo e prodotto: organizzazione, efficacia e armonica convivenza sono principi portanti necessari per il benessere di tutti gli attori del sistema-scuola. L'attenzione alla qualità a scuola induce a soffermarsi sulla questione della differenza. Siamo viandanti, turisti dell'esistenza con bisogni e contraddizioni. Qualcuno oggi forse più di ieri non ha le opportunità per accedere alla cultura e svolgere funzioni sociali di rilievo, non possiede strumenti per definire il proprio ruolo nel mondo. Per una pedagogia democratica e della responsabilità il problema non è stabilire se il disadattamento

crea l'insuccesso o l'insuccesso produce il disadattamento, ma affrontare con atteggiamento critico e approccio ermeneutico le situazioni problematiche (Bellingeri, 2017). Per la scuola democratica la cultura è esegesi dell'esperienza vissuta in forma partecipata da una comunità educante di soggetti in relazione e non di individui chiusi in se stessi. La cultura è massimo comun denominatore e minimo comune multiplo per la relazione, la crescita attraverso l'educazione alla cittadinanza, l'inclusione e l'accesso alle conoscenze per ogni allievo. Una buona scuola non si preoccupa di formare produttori, ma di educare, come insegna Dewey, all'intelligenza e alla riflessione definita come capacità di pensare, comprendere, argomentare nel processo di interazione con il contesto di riferimento che comprende ambiente e natura. Lo sviluppo delle capacità umane, anche come consapevolezza del limite, è per la scuola democratica il regno della libertà che sa misurarsi con la necessità (Jonas, 1993).

Conclusioni

Il più alto grado di responsabilità in educazione riguarda la vita umana. Come uomini del mondo globale però siamo debitori verso il futuro anonimo, utopia del generale e non del particolare, del possibile e non del necessario, per cui la responsabilità è tensione etica in vista del non ancora e del dopo (Jonas, 1993).

La razionalizzazione del mercato tuttavia espone al pericolo della contabilizzazione delle attività umane. Ogni evento anche culturale è organizzato in funzione del profitto. Si assiste così all'aziendalizzazione di scuola e università, persino il tempo libero deve essere consumato.

La scuola però non è luogo *del e per* il potere, va quindi operata una dislocazione motivazionale e spostata l'attenzione da se stessi all'alterità per un'effettiva assunzione di responsabilità rispetto a scelte, azioni, interventi. Per un vero ascolto va abbandonato ogni atteggiamento autoreferenziale evitando di concentrarsi su se stessi e promuovendo il decentramento per comprendere i diversi punti prospettici prendendosi cura dell'alterità (Mortari, 2017). La scuola ha perciò il compito di promuovere un'educazione che sia relazione etica, dialogo, responsabilità, tutela dei diritti umani e crescita culturale, personale e collettiva.

Educare ad una ragione responsabile significa favorire la formazione delle strutture concettuali dei saperi, fondamenta di una cultura condivisa, partecipata e partecipante. Si rischia però di interpretare in forma limitativa il problema dell'alfabetizzazione, non riducibile ai contenuti parcellizzati dei singoli segmenti della conoscenza. La scuola deve inoltre favorire il consolidamento delle fondamentali abilità di pensiero per gestire in forma nonviolenta i conflitti e costruire itinerari di convivenza civile e compiuta reciprocità nel rispetto di principi insostituibili: ascoltare, osservare, analizzare, descrivere, interpretare, comparare, valutare, argomentare, misurare, progettare, pianificare, organizzare, riflettere, rielaborare, prendersi cura, accogliere, comprendere. Se le verità della scienza sono inconfutabili, quelle esistenziali sono invece interpretabili e non definitive (Jonas, 1993).

Per la pedagogia democratica perciò è necessaria la presa in carico come cura dell'alterità. L'educazione etica vuole formare un pensiero che problematizza, si interroga e interroga. L'approccio ermeneutico fornisce all'educazione la forza per diventare attività emancipatrice che ribadisce l'apriorità dei diritti umani, della tutela dei più deboli e del riconoscimento delle differenze individuando risposte adeguate per ogni soggetto e per la comunità educante. La scuola deve essere guidata da comportamenti dettati da equilibrio e saggezza, che già per Aristotele

era prendere giuste decisioni al momento opportuno. Una scuola che privilegia i mezzi facendo riferimento a standard aziendalistici, a produzione e a profitto difficilmente sarà democratica e capace di scegliere secondo il meglio. Anche l'*essere di più* freiriano richiede lunghi percorsi di coscientizzazione, riflessione e critica consapevole; solo attraverso impegno, cultura e vera crescita si perviene ad un'educazione eticamente responsabile.

A partire da un'educazione responsabile a scuola si sviluppa un'effettiva competenza sociale intesa come compiuta convivenza civile e vera solidarietà, cioè come progetto di abitare il mondo secondo una concezione cooperativa dell'esperienza. Vanno perciò messi da parte automatismi cognitivi, dispositivi epistemici, tecnicistici, psicologizzanti, sociologici, propri di un certo didattismo dell'educare. Bisogna trascendere se stessi attraverso il dialogo riconoscendo una verità *altra*, altrimenti a scuola non si educa alla prosocialità, ma alla separazione secondo la logica binaria del noi-loro che non include, avendo l'obiettivo implicito dell'emarginazione della differenza. La scuola democratica, come insegna Dewey, aspira ad essere un sistema dinamico capace di incentivare lo sviluppo di capacità riflessive per strutturare le relazioni intersoggettive e cogliere i nessi tra i fenomeni perché non si apprende per induzione passiva, ma attraverso un'interazione *con la e sulla* esperienza. Un clima partecipativo a scuola favorisce la riflessione, non solo per fare cose (piano dell'agire), ma anche per pensare a ciò che si fa (piano della riflessione), essendo la scuola un laboratorio. Il problema non è applicare modelli didattici preconfezionati, ma individuare una prospettiva sperimentale per superare le derive applicative di una concezione routinaria dell'educare. Soltanto una scuola dell'esperienza, democratica e criticamente emancipatrice si pone responsabilmente l'obiettivo di promuovere la capacità di apprendere ad apprendere rendendo l'educare un processo costantemente *in fieri*, problematizzante, sempre aperto all'alterità. Conoscere, fare e pensare afferiscono infatti a molteplici alfabeti del sapere rendendo esplicita la complessità dell'educare a scuola, non ingabbiabile in rigide strutture efficientistiche e tecnicistiche. La pedagogia, disciplina etica della conoscenza e della relazione, come la democrazia ha struttura flessibilmente rigida e rigidamente flessibile essendo artefice di un *rinnovato umanesimo*, promotrice di cambiamento e di autentica crescita culturale e sociale degli allievi. La società della conoscenza contemporanea tende a privilegiare scienza e tecnologie operando una spersonalizzazione che spinge a ridurre i rapporti umani a relazioni burocratiche. La velocizzazione di comunicazione e di interazioni intersoggettive riduce lo spazio per ascolto e reciprocità. Il piano formale diventa dominante su quello esistenziale, intimo, fatto di tensione etica e responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Come *nuova paideia* la pedagogia non può rimanere in silenzio, ma deve riaffermare l'importanza della dimensione umanamente umana dell'educare per dare vita ad un *rinnovato umanesimo*.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1993). *Vita activa. La condizione umana*. trad. it. Milano: Bompiani.
Arendt, H. (1989). *Le origini del totalitarismo*. trad. it. Milano: Edizioni di Comunità.
Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Balducci, E. (2005). *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*. Firenze: Giunti.
Banfi, A. (1967). *L'uomo copernicano*. Milano: Il Saggiatore.
Bauman, Z. (2008). *La solitudine del cittadino globale*. trad. it. Milano: Feltrinelli.

- Bellingreri, A. (2017). Il lavoro culturale a scuola. Un metodo fenomenologico di formazione dell'intelligenza. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 224-240). Brescia: La Scuola.
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bodei, R. (2015). *Immaginare altro. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: Franco Angeli.
- Derrida, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (2007). *A passo di gambero*. Milano: Bompiani.
- Elia, G. (1983). *Paulo Freire una scelta per l'utopia*. Bari: Adda Edizioni.
- Gadamer, H.G. (1983). *Verità e metodo*. trad. it. Milano: Bompiani.
- Gramigna, A. (2018). *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico pedagogico*. Milano: Unicopli.
- Jaspers, K., & Bultmann, R. (2018). *Il problema della demitizzazione*. trad. it. Brescia: Morcelliana.
- Jonas, H.(1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. trad. it. Torino: Einaudi.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Troina (EN): Città Aperta.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mariani, A.C. (2017). Fare gli italiani? La scuola e la sua storia. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 126-164). Brescia: La Scuola.
- Michelis, A. (2007). *Libertà e responsabilità. La filosofia di Hans Jonas*. Roma: Città Nuova.
- Milan, G. (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Mortari, L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
- Nanni, S. (2012). Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità. *Cqia Rivista*, febbraio, 1-13.
- Piaget, J. (1999). *Cos'è la pedagogia*. trad. it. Roma: Newton Compton.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Salmeri, S. (2018). *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*. Milano: Franco Angeli.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2008). *Tracce, aperture e limiti del tempo. Itinerari di coscientizzazione attraverso la storia*. Roma: Anicia.
- Simeone, D. (2017). Rel-azioni: educare e comunicare a scuola. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 241-262). Brescia: La Scuola.
- Sofi, R. (2011). Il lavoro in Jan Patočka: quando la libertà di pensiero diventa responsabilità d'azione. *Cqia Rivista*, aprile, 135-152.
- Volterrani, A. (2012). Etica e responsabilità nella comunicazione sociale. Proposte per una comunità di pratica mediale. *Rivista.Scuola iad.it*, 6, 3-17.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. trad. it. Firenze: Giunti Barbera.
- Weil, S. (2010). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. trad. it. Milano: RCS.



Appunti per una pedagogia fenomenologica della *'bewusste Bewegung des Leibes'* Notes for a phenomenological pedagogy of the *'bewusste Bewegung des Leibes'*

Stefano Scarpa, Ph.D

Università degli Studi "Giustino Fortunato" di Benevento - s.scarpa@unifortunato.eu

ABSTRACT

The present paper intends to highlight the meaning and the peculiar value of human corporeity and its faculties of voluntary, intentional, free and creative movement. The starting point is supported by some fundamental results of phenomenological reflection which, thanks to the overcoming of the substantial dualism between soul and body that has marked the whole history of Western philosophy, recovers the integrity of the human person in the rediscovery of his corporeity. We intend to propose a contribution on the gnoseology of the motor sciences – which too often have seen their experts chasing the challenges of the contemporary without success – in the hope that we can continue a fruitful debate, which will involve all the experts of this emerging and still fragmented discipline. A solid epistemological foundation of the motor sciences could bring precious contributions and incentives to the progress of all the human sciences, and in a peculiar way to the pedagogical ones. The first step we take in this direction concerns the rediscovery of the expressive and communicative value of human motility. The main crux explained in the present work consists in having highlighted how – in spite of drastic and derogatory positions – that attempt to justify in absolute terms conceptions that ontologically degrade man and its constitutive dimensions, body and motor skills in primis, there are valid reasons to support a positive prospect of the full exploitation of human corporeality and of what we will call *'bewusste Bewegung des Leibes'*.

Il presente contributo intende porre in evidenza il significato e il valore peculiare della corporeità umana e delle sue facoltà di movimento volontario, intenzionale, libero, e creativo. Il punto di partenza è sorretto da alcuni risultati fondamentali della riflessione fenomenologica che, grazie al superamento del dualismo sostanziale tra anima e corpo che ha contrassegnato tutta la storia della filosofia occidentale, recupera l'integrità della persona umana nella riscoperta della sua corporeità. Intendiamo così proporre un contributo sulla gnoseologia delle scienze motorie – che troppo spesso hanno visto i loro cultori rincorrere senza successo le sfide della contemporaneità – nella speranza che si possa proseguire in un proficuo dibattito, che veda coinvolti tutti gli esperti di questa disciplina ancora emergente e frammentata. Una solida fondazione epistemologica delle scienze motorie potrebbe recare preziosi contributi ed incentivi al progresso di tutte le scienze umane, e in modo peculiare a quelle pedagogiche. Il primo passo che qui compiamo verso tale direzione riguarda la riscoperta del valore espressivo e comunicativo della motricità umana. Il nodo principale esplicitato nel presente lavoro consiste nell'aver messo in luce come – a dispetto di posizioni drastiche e denigratorie – che tentano di giustificare in termini assoluti concezioni che sviliscono ontologicamente l'uomo e le sue dimensioni costitutive, corporeità e motricità in primis, vi siano valide ragioni per sostenere una prospettiva positiva di piena valorizzazione della corporeità umana e di quella che definiremo *'bewusste Bewegung des Leibes'*.

KEYWORDS

Corporeity, Motor education, Phenomenology, Gnoseology, Pedagogy.
Corporeità, Educazione motoria, Fenomenologia, Gnoseologia, Pedagogia.

Il corpo vivo è l'unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente («liberamente»), e ciò attraverso l'io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono.

E. HUSSERL

Introduzione

Questo saggio, di carattere gnoseologico, intende mettere in luce i risultati della ricerca fenomenologica su corpo e movimento, cercando di andare oltre nel delineare i possibili risvolti sul valore della corporeità umana e della sua motricità.

Innanzitutto necessita di essere riscoperto il valore umanistico e formativo delle scienze motorie. I cultori delle scienze epistemologicamente affermate non sono abitualmente benevoli nei confronti delle scienze emergenti. Anche verso le scienze motorie si sono manifestate opinioni di scarsa considerazione a livello accademico. Ma a noi sembra che occorra maggiore saggezza e più attenta riflessione. Anche posizioni di violenta denigrazione, come quelle del filosofo Redeker (2003), appaiono fortemente viziate da vistosi pregiudizi. La ricerca epistemologica¹ sulle scienze motorie merita di essere collegata con le più vitali esigenze dell'essere umano, considerato in tutto il suo valore ontologico. Pensiamo, per esempio, alle esigenze espressive e comunicative della persona: quale immenso contributo potrebbe dare alla loro comprensione lo studio puntuale e scientificamente corretto delle scienze motorie!

Abbiamo più volte manifestato un'altra convinzione profonda: difficilmente la motricità del soggetto umano potrà essere conosciuta in modo serio e approfondito se non si provano direttamente o non si tenta di intuire non superficialmente le sensazioni e le emozioni che essa induce nella concretezza delle esperienze. Si è assistito spesso, dolorosamente, all'impossibilità di dialogo con professori universitari e colleghi esperti di scienze teoretiche che qualificavano spregiativamente gli studenti di scienze motorie come 'palestrari'. E, a seguito di lunghe e stimolanti conversazioni tra colleghi, avremmo voluto invitare questi nostri contraddittori a provare ad indossare una tuta e 'scendere' in palestra con sincero desiderio di fare esperienza seria di motricità intelligente e consapevole; oppure a provare ad intuire le sensazioni e le emozioni di un danzatore o di una danzatrice che abbia conosciuto la fatica e l'alta gratificazione dell'impegno rigoroso nell'arte coreutica.

Continuare a 'costruire' una solida fondazione epistemologica² delle scienze motorie e rivitalizzare un conseguente sviluppo della ricerca specifica in questo settore investigativo potrebbe recare preziosi contributi ed incentivi al progresso di tutte le scienze umane, da quelle antropologiche a quelle psicologiche, da quelle sociologiche a quelle pedagogiche. Inoltre, la riflessione sulle linee di ricerca nell'ambito delle scienze del movimento umano ha posto in evidenza la ne-

- 1 In un secondo saggio, complementare al presente, sarà interessante esplorare approfonditamente i fondamenti epistemologici delle scienze motorie. Per il momento si invita alla lettura del volume di Casolo (2002) e di Lipoma (2014), autori dai quali abbiamo preso alcuni spunti.
- 2 Per quanto concerne le teorie dei paradigmi e la fondazione epistemologica del sapere scientifico si vedano: Khun (1969); Maturana & Varela (1985); Popper (1959).

cessità, sempre più pressante, di definire – in modo sempre più chiaro e preciso – uno statuto epistemologico per le scienze motorie, in modo da poter garantire un'identità solida alle emergenti prospettive di ricerca di questo ambito scientifico. In risposta a questa necessità, è auspicabile la prosecuzione di un dibattito che veda coinvolti docenti, ricercatori e dottorandi afferenti le diverse università italiane e internazionali, finalizzato a superare la frammentarietà che caratterizza il mondo delle scienze motorie, soprattutto in Italia. Il tentativo è quello di costituire e di consolidare una comunità di ricerca e di pratiche che sia in grado di riconoscere e di affermare una propria identità scientifica.

Contrariamente a quanto avviene all'estero, si assiste in Italia alla scarsa presenza di dibattito sulla filosofia dello sport. Ma è proprio nel contesto di studio e riflessione sull'epistemologia delle scienze motorie e della didattica del movimento che non dovrebbe essere tralasciato il contributo indispensabile proveniente dalla filosofia dello sport e dall'approfondimento dei fondamenti filosofici delle scienze motorie (Di Scala 1956). Andrebbero prese come esempio di riferimento quelle istituzioni scolastiche e quegli agenti educativi che promuovono l'intelligenza e la maestria motorie con valenza formativa, ai fini di rendere più proficua l'argomentazione che stiamo portando avanti in questo frangente. L'intento più pregnante ed attuale è quello di favorire il dibattito che possa condurre alla definizione di un coerente e scientificamente corretto itinerario formativo di scienze motorie, in grado di rispondere in modo organico ed armonico alle esigenze della persona.

Nello stesso tempo, vorremmo auspicare che il magnifico sogno pedagogico di interventi educativi capaci di indurre ed alimentare autentica gioia di vivere, mediante attività motorie e sportive, diventi sempre più esplicitamente e sempre più consapevolmente un insieme di concreti progetti reali. I cultori di scienze motorie possono e devono credere in questa prospettiva, che va perseguita con la conquista di una rigorosa competenza specifica, frutto di appassionata ricerca scientifica e di instancabile desiderio di miglioramento innovativo. A noi pare di poter scorgere il dischiudersi di un orizzonte di ricerca veramente appassionante: non solo si può ritenere credibile la legittimazione epistemologica delle scienze motorie, ma si può addirittura intravedere una specie di processo di gemmazione che possa accreditare le scienze della motricità, con particolare riferimento alla prospettiva pedagogica ad esse sottesa.

1. L'origine del fraintendimento sul tema della corporeità

È consuetudine tipica dei nostri tempi identificare la corporeità come peculiare ed esclusivo ambito di indagine delle scienze motorie e dell'educazione motoria. Quasi esistesse una sorta di corrispondenza prestabilita e incontrovertibile. Eppure, in altre epoche, si è assistito al consolidarsi di prospettive ben diverse da quella attuale, prospettive che sembrano de-legittimare quanto attualmente viene ostentato con certezza.

Un esempio emblematico è quello dell'antica Grecia, che – così come per la filosofia – nel suo seno ha visto nascere i Giochi Olimpici e ha teorizzato e praticato l'utilizzo dell'attività ginnica per la “formazione dei fanciulli” e, parallelamente, ha ospitato posizioni fortemente svalutative nei riguardi del corpo. In primis Platone che nell'identificare il corpo come tomba, come prigioniero dell'anima, ha dato origine ad un 'fraintendimento' sul tema della corporeità che ha accompagnato tutta la storia della filosofia occidentale. Lo stesso Platone – cosa che a noi sembrerebbe paradossale – individua nella 'Ginnastica' – appunto – una

delle vie privilegiate per la formazione dell'anima nell'educazione dei fanciulli (Scarpa & Carraro, 2011).

Giungendo ad una seconda esemplificazione, quasi per un gioco di opposizioni, la stessa cultura ebraica, che all'origine faceva propria una forte valorizzazione del corpo, in una visione unitaria dell'essere umano, esprimeva parallelamente un rifiuto della pratica sportiva, identificata come 'importazione' della cultura ellenica. Ma, col passare del tempo, quando inevitabilmente essa ne subirà l'influsso, si giungerà a prospettive come quella che si può leggere nel libro della *Sapienza*, dove si parla di "un corpo corruttibile" che "appesantisce l'anima e" di una "tenda d'argilla" che "grava la mente dai molti pensieri" (Ravasi, 2002; Scarpa, 2008).

Sembra dunque sfuggire al nostro sguardo la constatazione che il corpo non è 'oggetto' di indagine esclusivo delle scienze motorie e dell'educazione motoria, ma condizione centrale di ogni attività umana, sia questa di carattere sportivo, lavorativo, intellettuale o artistico.

Riprendendo la questione iniziale, in merito al fraintendimento 'originario' su corpo e movimento, è opinione condivisa il far risalire a Platone l'origine di una concezione che separa l'anima dal corpo considerandoli come due 'enti'³ distinti. Una concezione in cui è l'anima a identificarsi con l'uomo, mentre il corpo diviene uno strumento, un oggetto, mosso dall'anima stessa o, peggio ancora, un involucri in cui l'anima è contenuta.

Certamente la prospettiva di Platone va contestualizzata tenendo conto dell'influenza della "tradizione orfico-pitagorica, per la quale l'anima presiste al corpo, anzi è da esso imprigionata nella vita terrena" (Berti, 2007, p. 141). Va poi tenuto conto di come già i Presofisti avevano introdotto il concetto di anima, mentre i Sofisti avevano teorizzato l'esistenza della natura umana senza chiedersi di che cosa fosse composta e, infine, del fatto che è a partire da Socrate che viene formulata per la prima volta la domanda «che cos'è l'uomo?».

Dopo aver esplicitato queste puntualizzazioni, non si può negare che "la prima enunciazione filosofica ampia e sistematica della concezione dualistica dell'essere umano si trova nelle opere di Platone, dove numerosissimi sono i passi su tale argomento" (Gava, 1977, p. 53). Tale enunciazione acquista poi un'estrema rilevanza per il fatto che influenzerà in modo decisivo tutto il successivo pensiero filosofico occidentale, insidiandosi a tratti anche all'interno del Cristianesimo (ATI, 2007; Galimberti, 1987). È così che Platone traccia

"i solchi per la successiva riflessione che dovrà interrogarsi tanto sulla intrinseca costituzione dell'uomo, quanto sulla effettiva possibilità di un itinerario antropologico che sorga con la negazione del corpo. L'influsso della ascesi platonica, rivisitata dal Neo-platonismo e corretta dal Cristianesimo tornerà ripetutamente nella storia della filosofia, particolarmente negli indirizzi di tipo spiritualista" (Melchiorre 1988, p. 49).

Ribadiamo come l'originaria posizione di Platone⁴ nei confronti della corporeità ha pervaso il pensiero occidentale, dall'antichità fino ad oggi, sia in senso

- 3 Usiamo le virgolette perché, a rigor di logica, secondo il Platonismo e il Neo-Platonismo, il corpo come tutte le realtà sensibili, non è un ente in senso proprio; solo l'anima appartiene alla sfera dell'essere.
- 4 Va sottolineato come nella tradizione occidentale non si è quasi per nulla tenuto conto dei dialoghi della vecchiaia.

positivo che negativo. Ovvero sia nell'accettazione che nel rifiuto. Ciò perché lo stesso rifiuto manifesta una reazione a qualcosa che è presente e che si è insediato nella cultura così come nel senso comune, altrimenti sarebbe inconcepibile la possibilità di una qualsiasi reazione.

2. Gli sviluppi del problema della corporeità nell'età moderna e contemporanea

Con l'avvento dell'età moderna, l'unità sostanziale dell'essere umano, che Tommaso aveva cercato di 'ricucire' a seguito della scissione inaugurata da Platone, è destinata ad essere vittima di un altro attacco che darà avvio ad una rinnovata dualità assoluta, di carattere sostanziale, tra anima e corpo. È questo il caso di Cartesio, che con l'affermazione *cogito ergo sum*, identifica la persona con il suo pensiero e pone le basi per una divisione sostanziale dell'uomo in *res cogitans* e *res extensa*.

"La riduzione della realtà fisica a materia estesa e moto locale", operata da Cartesio, "manifesta i suoi effetti più eclatanti nella descrizione cartesiana del regno dei viventi e in particolare dell'essere umano. Si ha qui la famosa assimilazione del corpo umano a una macchina, quindi a un congegno meccanico qualsiasi realizzato dall'uomo, da cui esso si eleva soltanto in virtù della presenza dell'anima donatagli dal creatore" (Timossi, 1999, p. 89).

È così che Cartesio lascia in eredità una nuova divisione nella costituzione dell'uomo stesso. Da ciò scaturirà anche il problema di determinare il rapporto fra queste due sostanze, nel tentativo di trovare una soluzione che permetta di conciliare l'anima con il corpo. Problema che già Cartesio si era posto rendendosi conto delle conseguenze del suo pensiero filosofico.

"La natura m'insegna anche, per mezzo di queste sensazioni di dolore, di fame, di sete, ecc., che io non sono solamente alloggiato nel mio corpo, come un pilota nel suo battello, ma che gli sono strettissimamente congiunto, e talmente confuso e mescolato da comporre come un sol tutto." (Cartesio, in 1954, in Melchiorre 1988, p. 98).

Da Cartesio in poi, tutta l'età moderna e contemporanea sarà caratterizzata dallo sforzo dei vari filosofi per ridefinire il rapporto anima-corpo che, solo con l'avvento della fenomenologia⁵, vedrà il ricostituirsi di una completa unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale. Infatti, se da un lato Malebranche proseguirà sulla linea tracciata dalle tesi Cartesiane ribadendo una dualità assoluta di carattere sostanziale, d'altro canto Spinoza e Leibniz attenueranno tale dualità definendola non sostanziale. Da qui poi i vari tentativi di superamento del dualismo che sfoceranno da una parte a favore dello spirito (si veda il pensiero dei filosofi: Berkeley, Fichte, Hegel, Schopenhauer, Bergson) e dall'altra a favore del corpo (Hobbes, La Mettrie, D'Holbach, Feuerbach, Nietzsche; si veda anche Casini, 1990).

5 In questo breve saggio tratteremo i principali esponenti della fenomenologia che provengono dal mondo cristiano, ciò è dovuto – oltre che per una scelta basata sullo spazio a disposizione – soprattutto per sfatare le tesi che attribuiscono al Cristianesimo la responsabilità della svalutazione che corporeità e sport hanno vissuto nella tradizione filosofica occidentale.

Ma il superamento vero e proprio, ribadiamo, si realizzerà solo con l'avvento della prospettiva fenomenologica

“caratterizzata per lo sforzo di rivelare come il corpo si presenta alla coscienza. Il corpo acquista così le caratteristiche del corpo proprio o corpo vissuto, che permette di ridire la unità del composto sul versante della stessa autentica manifestazione della corporeità” (Melchiorre, 1988, p. 47).

È con il padre della fenomenologia, Edmund Husserl, dunque, che gli errori *seducenti* in cui erano caduti Cartesio e i suoi successori, troveranno una risoluzione organica e sistematica. Perché è nel passaggio dal *corpo scientifico* al *corpo vivente* che il dualismo *res cogitans* e *res extensa* può essere superato (Boncinelli & Galimberti, 2000)

Con la 'post-fenomenologia' di Henry (2000) si giungerà addirittura ad attribuire un'errata interpretazione del *cogito* cartesiano da parte dello stesso Husserl, la quale vede come conseguenze sia la svalutazione della vita singola e la sua sostituzione con l'"essenza" della vita nel viraggio tematico del metodo fenomenologico.

3. Persona e corpo proprio: oltre la filosofia fenomenologica

Prendendo come punto di partenza il pensiero della Stein (1917), condensato in poche righe, per poter procedere oltre nella presente trattazione, constatiamo il fatto che molteplici sono le definizioni che possono essere date al termine 'persona umana' e che nessuna può pretendere di raggiungere esaustività e completezza. Ogni definizione, infatti, enfatizza uno o più aspetti del fenomeno che va descrivendo e difficilmente può coglierlo nella sua interezza. Con la consapevolezza di tale limite ci accingiamo a considerare "l'essere umano come un microcosmo in cui tutti gli stadi si trovano in unità"⁶: egli è una cosa materiale, un organismo vivente, un essere animato e una persona spirituale, che si costituisce a partire da una posizione sociale e presenta una relazionalità, manifestata nel mondo stesso di cui è parte (Stein, 1930, p. 68).

Ciò che a noi preme analizzare in questa sede è la persona colta nel sua fisicità, nel suo essere anche corpo fisico. Un corpo particolare, diverso da qualsiasi altro corpo. Un corpo che rende l'uomo diverso da qualsiasi altro organismo vivente o animale. Riprendendo Plessner (1975), se la vita dell'animale è *centrica*, quella dell'uomo è *eccentrica*. L'eccentricità è la forma del posizionamento frontale dell'uomo rispetto al campo circostante. Il vivente è corpo, nel corpo e fuori del corpo. Un individuo posizionalmente caratterizzato in questo triplice modo si dice persona. La corporeità umana si contraddistingue, inoltre, per una triplice dimensionalità: corpo sentito, corpo trascendentale e corpo originario (*corps senti, corps transcendantal, corps originaire*; Henry, 2000).

Riassunto, come abbiamo avuto modo di approfondire precedentemente, la nostra analisi è stata fino ad ora sorretta da alcuni risultati fondamentali della riflessione fenomenologica che, grazie al superamento del dualismo sostanziale tra anima e corpo che ha contrassegnato tutta la storia della filosofia occidentale, recupera l'integrità della persona nella riscoperta della sua corporeità. Basti solo

6 Qui ritroviamo una affinità di linguaggio e pensiero con i sistemi autopietici e le teorie sui livelli di 'stadiazione' in Maturana & Varela, 1985.

rivedere poco addietro il concetto di ‘*sentimento fondamentale corporeo*’ in Rosmini (1830): non si può dire che l’uomo abbia un corpo, l’uomo è il suo corpo (*je suis mon corps*, Marcel, 1927). Ma non solo, l’uomo è anche coscienza incarnata, Leib, corpo proprio, corpo vissuto. Un corpo che costituisce il radicamento e, al tempo stesso, l’apertura dell’uomo al mondo (ciò è ben esplicitato dai concetti di *Weltoffenheit* in Scheler (1928), Plessner (1975), Gehlen (1940) e di *Lebenswelt* in Merleau-Ponty (1945). Il corpo è *punto zero* di ogni sguardo, di ogni percezione, che si affaccia sul mondo. È un *qui* che non può in alcun modo diventare un *là* (Husserl, 1952), nel suo caratterizzarsi come *geometrico conoscitivo* (Melchiorre, 1987) attorno al quale il mondo e la dimensione intersoggettiva si dischiudono alla coscienza.

Ma, alla riflessione fenomenologica, noi aggiungeremo che non è sufficiente affermare che l’uomo sia coscienza incarnata, in quanto egli è al tempo stesso corpo cosciente di sé. È materia che, dopo aver acquisito la vita, è divenuta consapevole della propria esistenza. Non si vuole qui sostenere assolutamente una posizione materialistica, quanto piuttosto arricchire la nostra prospettiva con il contributo del *metarealismo*, in una concezione in cui trovano sintesi spiritualismo e materialismo su di un piano ontologico, così come idealismo e realismo su di un piano gnoseologico (Guitton, 1991).

3.2. Valore espressivo e comunicativo dei movimenti corporei

Seguendo l’indicazione di Gehlen (1940), collocheremo al centro della nostra analisi l’azione, definendo l’uomo come essere che agisce, o anche come essere in grado di prevedere o creare cultura, il che vuol dire la stessa cosa. Come afferma la Stein (1917; 1930), non è possibile mettere in atto la rappresentazione di un essere vivente assolutamente immobile: essere legato ad un luogo senza muoversi equivale a dire nello stesso tempo ‘essere pietrificato’. Per la costituzione dell’individuo inteso come persona umana è necessario in maniera insuperabile il libero movimento. In assenza di movimento, inoltre, verrebbe meno la possibilità di una empatia riempiente.

Parafrasando il Wojtyła filosofo (*Wadowice, 1920 – Città del Vaticano, 2005*) in *Persona e atto* (1999), il focus dell’analisi che stiamo esplicitando non sarà lo studio dell’atto che presuppone la persona, ma sarà invece lo studio dell’atto che rivela la persona. Ovvero lo studio della persona attraverso l’atto. L’atto costituisce il particolare momento in cui la persona si rivela. Sperimentiamo il fatto che l’uomo è persona, e ne siamo convinti poiché egli compie atti.

Scrive Husserl nel secondo libro di *Idee per una fenomenologia* (1952, p. 154):

“Il corpo vivo è l’unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente («liberamente»), e ciò attraverso l’io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono.”

La persona umana si estrinseca attraverso movimenti del corpo proprio vissuto. Ogni espressione intenzionale dell’uomo si realizza nell’attuazione di movimenti volontari, creativi e densi di significato per la soggettività che li pone in essere. Il movimento del corpo, il gesto, come afferma Bertolini in *L’esistere pedagogico* (1988, p. 174), non solo precedono e accompagnano la parola, ma sono la condizione irrinunciabile affinché la parola divenga parola vivente esplicitata.

In questo senso può essere riportata come esemplificazione emblematica tratta dalle *neuroscienze* in riferimento ad una peculiare condizione patologica. Si tratta della *sindrome di Locked in*, che può essere causata da trombosi dell'arteria basilare a livello del tronco dell'encefalo e che determina una sorta di 'paralisi generalizzata'. Detto in termini più semplici: il 'paziente' in questione è perfettamente cosciente ma non può eseguire nessun movimento volontario eccetto il movimento di ammiccamento degli occhi. È come se fosse murato vivo dentro il proprio corpo. L'unica modalità espressiva che gli rimane è la motricità oculare. Non riteniamo affatto superfluo questo esempio, che potrebbe apparire come una divagazione. Esso ci permette di confermare quanto detto in precedenza: l'unica modalità possibile di espressione volontaria è il movimento volontario, razionale, intenzionale, denso di significato del corpo proprio vissuto.

Qualcuno, ingenuamente, potrebbe controbattere che, in realtà, è la parola, il linguaggio verbale, la modalità espressiva principale dell'essere umano (si veda: Head, 1926). Affermando ciò però non si sarebbe accorto che sta sostenendo la medesima posizione di quella da noi appena proposta. Cos'è infatti la parola se non il frutto di un movimento volontario e razionale del corpo?

In una prima analisi poco attenta potrebbe non essere colto appieno l'aspetto motorio intrinseco al linguaggio verbale. L'inganno potrebbe risultare nel fatto che ciò che noi identifichiamo come parola è un suono che può essere udito e non un movimento che può essere visto. Ma questo suono che noi udiamo cos'è se non una vibrazione dell'aria prodotta da particolari movimenti del corpo?

Il movimento che genera la parola è guidato dunque dal sistema nervoso centrale che dà avvio alla contrazione dei muscoli responsabili della fonazione. Così, per dirla in modo semplicistico, è con il movimento combinato dei muscoli respiratori che favoriscono il flusso d'aria necessario per l'emissione della voce, dei muscoli della faringe e delle corde vocali che determinano la formazione appunto delle vocali (nonché del tono della voce, ecc.), dei muscoli della lingua e delle labbra che determinano la formazione delle consonanti, che vengono prodotte quelle vibrazioni dell'aria che vanno a costituire determinati suoni che noi chiamiamo parole.

Numerosissimi sono i muscoli coinvolti nella fonazione, tanto che – sotto un certo aspetto – il logopedista potrebbe essere visto come un particolare tipo di allenatore. E se si riflettesse sul fatto che solamente 'l'organo lingua' possiede almeno diciassette muscoli, ci si dovrebbe ricredere circa il detto "tutto muscoli e niente cervello".

Il linguaggio verbale, forma di comunicazione umana per eccellenza, rientra anch'esso nell'ambito della motricità, essendo quel peculiare suono causato da vibrazioni dell'aria prodotte da tipici movimenti del corpo proprio. E questo ci ricorda nuovamente come non ci sia nessuna espressione intenzionale che non avvenga attraverso un movimento volontario del corpo proprio.

Con una breve divagazione vorremmo inoltre specificare che è un errore di fondo sostenere che esista un linguaggio verbale e un linguaggio corporeo non verbale. Non si può contrapporre la comunicazione verbale a quella corporea, perché anche il linguaggio verbale è una forma di comunicazione corporea. Sia il linguaggio digitale che quello analogico si caratterizzano in quanto produzioni corporee. La loro peculiare differenza non ha a che fare con la corporeità ma è da ricercare altrove, come ad esempio nella tipologia dei codici linguistici.

Riassumendo, dunque, il movimento volontario corporeo è l'unica possibilità che l'uomo ha di esplicitare consapevolmente il proprio mondo interiore, in quanto anche il linguaggio verbale, forma peculiare di comunicazione umana,

può essere inteso come risultante di una serie di movimenti volontari e complessi del corpo, e in particolar modo dell'apparato deputato alla fonazione. Le stesse *neuroscienze* hanno dimostrato che tutti movimenti volontari del corpo e di tutte le sue componenti sono la risultante di una attività integrata di molti centri cerebrali che si attivano simultaneamente e in sequenza. È necessaria la 'collaborazione' tra strutture corticali e subcorticali in connessione con il funzionamento dei diversi sistemi sensoriali. Le basi neurofisiologiche del movimento volontario prendono così in considerazione, principalmente, le aree corticali efferenti o motorie –ovvero la *corteccia motoria primaria*, la *corteccia premotoria*, l'*area motoria supplementare*, le aree corticali afferenti o sensitive, le cortecce associative, il *cervelletto* e le strutture subcorticali –principalmente i *gangli della base*. Anche per la parola, così come per ogni altro movimento umano volontario, sono presenti a livello corticale un'area sensitiva (*Area di Wernicke's*) e un'area motoria (*Area di Broca*).

È qui riconosciuta l'estrema valenza del movimento umano volontario quale possibilità unica e insostituibile per la persona di esternare il proprio pensiero (Scarpa 2007), in quanto è grazie all'interazione dinamica dei corpi propri vissuti e alla messa in atto di movimenti volontari, intenzionali, 'razionali', densi di significato, che il contenuto delle coscienze è reso comunicabile e condivisibile con l'alterità. Ed è proprio questo che intendiamo per '*bewusste Bewegung des Leibes*', ovvero il corpo proprio che esegue movimenti coscienti e volontari: la corporeità nell'atto di motricità!

Merita infine attenzione quella che Henry definisce "possibilità originaria dell'azione", essa ci concede di procedere ad un livello di stratificazione ulteriore in questa trattazione, in quanto

"L'aporia sulla quale si sono infrante le teorie classiche dell'azione umana, intesa uniformemente come azione dell'anima sul corpo, come passaggio dall'«interno» all'«esterno», come «oggettivazione», come processo al termine del quale la nostra vita trascendentale si trasformerebbe essa stessa in una cosa, tale aporia è effettivamente eliminata. Se la nostra azione non opera mai su un corpo del mondo, il suo risultato non può essere una modificazione di tale corpo mondano, un qualche fenomeno o spostamenti oggettivi. *La nostra azione è quella della nostra corporeità originaria e dei suoi poteri; è la pulsione che si muove in sé e piega degli «organi» che cedono alla sua potenza*" (Henry, 2000, pp. 173-174).

Conclusioni

Grazie all'approccio fenomenologico e 'post-fenomenologico' così come ai suoi risvolti gnoseologici, nei paragrafi precedenti abbiamo esposto in modo piuttosto approfondito il valore della corporeità umana come radicamento e apertura dell'uomo al mondo, e della sua motricità che consente non solo all'uomo di compiere atti intenzionali ma che costituisce anche la forma privilegiata di espressività volontaria e di manifestazione dell'uomo nel mondo. Senza il corpo, inoltre, non è pensabile l'esistenza della mente. Il corpo, e in particolar modo quella struttura materiale chiamata cervello, costituisce la possibilità d'esserci della mente. Già Tertulliano (*Cartagine*, 155 circa – 230 circa), in un'epoca in cui la scienza era molto distante dagli sviluppi attuali, sosteneva che "la vita dell'anima è così strettamente legata alla carne che il non vivere, per lei, non è altro che separarsi dalla carne."

L'affermazione 'il corpo nella mente', che costituisce appunto lo sguardo e la

prospettiva dalle quali ha preso le mosse la nostra ricerca, nel momento in cui per rappresentazione mentale intendiamo l'atto o il contenuto dell'atto mediante il quale si riproduce un oggetto esterno o uno stato interno, rappresenta un'asserzione inusuale, che richiama la distinzione tra due concetti, attualmente considerati entrambi come costitutivi dell'umano. Per quanto concerne l'inusualità ci si riferisce al fatto che potrebbe raccogliere maggior consenso e destare meno scalpore l'espressione 'la mente nel corpo'. Come abbiamo visto in precedenza, la tradizione su cui si fonda la cultura occidentale, ci ha abituati a pensare la mente come qualcosa che è contenuto nel corpo, piuttosto che considerare il corpo come possibilità di esserci della mente. Qui non si tratta però di opporre, di creare una contrapposizione tra l'affermazione 'il corpo nella mente' e 'la mente nel corpo', in quanto, sotto la rispettiva ottica, entrambi plausibili. Si tratta piuttosto di delineare la prospettiva di indagine principale dalla quale abbiamo preso le mosse: analizzare il corpo come prodotto della mente, come rappresentazione mentale (Annett, 1995; Cash, 2004; Faccio, 2007; Fox, 1990; Freud, 1927).

Non vi è qui spazio per approfondire le varie rappresentazioni che l'uomo ha da sempre avuto nei confronti della propria corporeità: filosofica, scientifico/biomedica, neurologica, psicologica, sociologica, pedagogica, letteraria, artistica, ecc. (Kinsbourne, 2002; Marsh & Richards, 1994; Scarpa, 2011; Schilder, 1973; Zazzo, 1990). Merita un breve cenno quello che Galimberti (1987) definisce "corpo scientifico", ovvero il corpo studiato dalle scienze biomediche, che viene considerato come cosa tra le cose (Margiotta, 2009), e non come corpo proprio vissuto, ma come corpo organico senza vita, studiato dalla anatomia umana, attraverso la quale si cerca di comprendere le strutture dei tessuti, degli organi, ecc., separandoli dal *tutto*, ovvero togliendone ogni inerenza ad un centro identificativo di riferimento che Husserl (1963) definirebbe "io puro", negando, di fatto, la geometralità conoscitiva che identifica il corpo nella sua forma personale. Un discorso diverso va fatto nei riguardi del *corpo scientifico* studiato dalla fisiologia e dalla neurofisiologia – discipline che studiano il corpo umano e le leggi fisiche che lo *animano* – considerandolo come organismo vivente e non come salma priva di vita. Va precisato però che, recentemente, anche l'anatomia ha iniziato a studiare il corpo umano e le sue funzioni in qualità di organismo vivente. Ma va ricordato anche che, rispetto al corpo rappresentato e definito in ambito filosofico fenomenologico, qui ci troviamo ad un livello di "stadiazione" inferiore, ovvero non viene considerata la forma personale della corporeità umana, ma viene sottratto dal quel *microcosmo unitario* che è l'uomo, la componente che lo definisce anche (ma non solo) organismo vivente (si vedano: Stein, 1930; Varela, 1985). Questi ambiti disciplinari, infatti, analizzano e studiano il corpo solo a questo livello, che riteniamo riduttivo rispetto alla persona umana e alla unitaria complessità che la contraddistingue.⁷

La possibilità di analizzare la corporeità come prodotto della mente, come rappresentazione mentale, è sicuramente resa possibile dalla distinzione di cui si è parlato all'inizio, dalla frattura costitutiva che è stata posta sull'umano dal dualismo sostanziale tra anima e corpo (*ψυχή* e *σώμα*). È proprio a causa del dualismo sostanziale operato sull'uomo che si è cominciato a distinguere l'anima dal corpo (Melchiorre, 1987; 1988), considerato come un involucro in cui essa è racchiusa, una prigione in cui essa è imprigionata. La mente nel corpo (si vedano: Gava, 2005, 2008; Lalli, 1997; Popper & Eccles, 1981). Troviamo in questo frangente una stretta

7 In altra sede sarà interessante confrontare e fare un parallelismo tra il microcosmo umano definito dalla Stein e modello autopoietico di Maturana e Varela, quale teoria per l'individuazione e la definizione delle unità viventi.

affinità tra ciò che abbiamo definito ‘coscienza incarnata’ – o corpo cosapevole di sé – con il concetto di *embodied cognition* studiato tra gli altri da Popper-Eccless, e ripreso e tematizzato da Gava, in una intrigante e feconda relazione tra filosofia e neuroscienze.

“Il problema di come la consapevolezza dell’agire o dell’intendere di agire sia correlata all’attività cerebrale è stato di recente oggetto di molte ricerche neurologiche, che dimostrano come la coscienza dell’azione non sia da intendersi come la prerogativa di un qualche sistema esecutivo centrale, gerarchicamente sovrainposto alle funzioni senso-motorie [...] Essa è piuttosto da intendersi come un processo ricorsivo e generativo di simulazione incarnata” [...] “Parafrasando Gallese (2006a; 2006b), potremmo parlare di «*embodied simulation*», ovvero proprio ciò che Husserl (1950) identifica con *Leib*, cioè, come più volte ribadito corpo proprio vivo, vivente, vissuto, senziente e agente” (Margiotta 2015, p. 256).

Tornando alla questione filosofica di partenza, è interessante constatare che, prima della ‘rottura’ inaugurata da Platone, nella tradizione ebraica del Vecchio Testamento, non vi era una contrapposizione tra corpo e anima. L’uomo, nella sua complessità, era dato dall’unione simbolica dei vari elementi che lo costituivano, quali componenti di una realtà unitaria. Il linguaggio ebraico esprimeva in modo singolare tali elementi: *basar*, *ruah* e *neshamah*. Il primo termine sta ad indicare la fragilità, l’inconsistenza che caratterizza l’essere umano. L’uomo è un essere finito, limitato, debole. Il secondo termine indica il respiro che è presente nell’uomo come negli animali e sta a significare il principio vitale che caratterizza ogni essere vivente. È quello che oggi chiamiamo spirito. Vi è poi la coscienza, capacità tipicamente umana (oltre che divina) che permette all’essere di conoscere ed essere consapevole della propria ed altrui esistenza. Per *nefesh* si intende, infine, la creatura vivente che è costituita da questi tre elementi ed è rappresentata sinteticamente dalla corporeità umana. Il corpo, nella tradizione ebraica, assume dunque un forte ruolo simbolico (simbolo = σύμβολον), ovvero unificatore, per le varie componenti dell’essere. Esso non rappresenta solo l’aspetto fisico ma l’intera esistenza della persona (Ravasi, 2002).

Dopo aver ribadito l’unità psico-fisica dell’uomo nella forma personale, in questo in questo saggio abbiamo analizzato il corpo non solo nel suo essere radicato nel mondo, quanto nel suo costituirsi come ‘luogo’ privilegiato della sua manifestazione nel mondo, per giungere infine al riconoscimento del valore espressivo e comunicativo della corporeità umana. Ed è proprio in questo frangente che il corpo può essere ora considerato come *limen* – confine inteso nell’accezione di soglia, ingresso, passaggio – tra due mondi, in quanto possiede una duplice apertura: verso l’interno e verso l’esterno. Il corpo rappresenta dunque la soglia, il luogo di passaggio, di ‘messa in comunicazione’ del mondo interno con quello esterno⁸. È così possibile riscontrare una duplice direzionalità: dall’esterno all’interno (come ad esempio nella percezione di un oggetto) e dall’interno all’esterno (come ad esempio nell’esecuzione di un atto o di un movimento volontario). Ciò su cui si è focalizzata la nostra riflessione è la seconda delle due modalità. Ovvero, com’è che i contenuti della coscienza vengono ‘portati’ all’esterno? Come vengono manifestati, espressi, comunicati?

8 Non si intende qui sostenere alcuna aporia né attuare alcun riduzionismo, in quanto abbiamo ben presente il pensiero manifestato da Henry e citato poco innanzi.

Per giungere a questa risposta, il presente saggio ha posto in essere una riflessione sulle facoltà di movimento del corpo proprio e sul loro valore espressivo e comunicativo. Il frutto principale del presente lavoro, dunque, costituisce nell'aver messo in luce come, a dispetto di posizioni drastiche e denigratorie, che tentano di porre in termini assoluti concezioni che sviscerano ontologicamente l'uomo e le sue dimensioni costitutive – corporeità e motricità *in primis* – vi siano valide ragioni per sostenere un'ottica di una piena valorizzazione della corporeità umana e delle sue facoltà di movimento volontario, libero e creativo: *'bewusste Bewegung des Leibes'*!

Riferimenti bibliografici

- ATI (2007). *Il corpo alla prova dell'antropologia Cristiana*. Milano: Glossa.
- Annett, J. (1995). Motor imagery: Perception or action? *Neuropsychologia*, 33, 1395-1417.
- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia: Firenze.
- Boncinelli, E., & Galimberti, U. (2000). *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*. Torino: Einaudi.
- Brevik, G. (2008). Bodily movement – The fundamental dimensions. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, 337-352.
- Cacciari, M. (2000). Nomi di luogo: confine. *Aut aut*, 299-300, 73-79.
- Cash, T.F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image: An International Journal of Research*, 1: 1-5.
- Casini, L. (1990). *La riscoperta del corpo. Schopenhauer / Feuerbach / Nietzsche*. Roma: Studium.
- Casolo, F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Di Scala, G. (1956). *Filosofia e scienza dell'educazione fisica e dello sport*. Roma: s.e.
- Faccio, E. (2007). *Le identità corporee. Quando l'immagine di sé fa star male*. Firenze: Giunti.
- Fox, K.R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile manual*. DeKalb, IL: Northern Illinois University, Office for Health Promotion.
- Freud, S. (1927). *The ego and the id*. London: Hogarth.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese, V. (2006a). *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gallese, V. (2006b). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In M. Cappuccio (a cura di). *Neurofenomenologia* (pp. 293-326). Milano: Bruno Mondadori.
- Gava, G. (1977). *Mente versus corpo. Un errore logico-linguistico*. Padova: Liviana.
- Gava, G. (2005). *Cervello-mente. Rilevanti pensatori contemporanei*. Padova: Cleup.
- Gava, G. (2008). *Cervello e dintorni. Saggi di Filosofia della Scienza*. Padova: Cleup.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Gomasca, P. (2004). *I confini dell'altro. Etica dello spazio multiculturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guitton, J. (1991). *Dieu et la science. Vers le metarealisme*. Paris: Grasset.
- Hall, C.R. & Martin, K.A. (1997). Measuring movement imagery abilities: A revision of the Movement Imagery Questionnaire. *Journal of Mental Imagery*, 21, 143-154.
- Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech*. London: Cambridge University Press.
- Henry, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Husserl, E. (1952). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. A cura di Costa V. Torino: Einaudi 2002.

- Husserl, E. (1963). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Stephan Strasser. Trad. it. *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei discorsi parigini*. Milano: Bompiani 1989.
- Kinsbourne, M. (2002). The brain and body awareness. In T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image. A handbook of theory, research, & clinical practice* (pp. 22-29). New York: Guilford Press.
- Kuhn, T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Trad. It. Torino: Einaudi.
- Laeng, M. (1960). *Problemi di struttura della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Lalli, N. (1997). *Lo spazio nella mente – Saggi di psicosomatica*. Napoli: Liguori.
- Lipoma L. (a cura di). (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marcel, G. (1927). *Journal Métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità* (Vol. 2). Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Marsh, H.W., & Richards, G.E. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Trad. it. Padova: Marsilio.
- Melchiorre, V. (1988). *Il corpo*. Brescia: La Scuola.
- Melchiorre, V. (1987). *Corpo e persona*. Genova: Marietti.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard.
- Popper, K.R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Popper, K.R., & Eccles, J.C. (1981). *L'io e il Suo Cervello. Materia, coscienza, cultura*. Roma: Armando.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Ravasi, G. (2002). *Il corpo nella cultura ebraico-cristiana*. Saggio contenuto in I. F. Magnoni (a cura di), *Ippocrate e Vangelo nella sanità che cambia*. Bologna: EDB.
- Reale, G. (2002). *L'immagine e il concetto di corpo nella cultura greca*; saggio contenuto in I. F. Magnoni (a cura di), *Ippocrate e Vangelo nella sanità che cambia*. Bologna: EDB.
- Redeker, R. (2003). *Lo sport contro l'uomo*. Troina: Città Aperta.
- Rosmini, A. (1830). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Edizione Nazionale.
- Scarpa, S. (2007). Philosophy for Children and the Kinetic Sciences: a possible conciliation? The body and movement in the philosophy for children curriculum. *Childhood & Philosophy, a journal of the international council of philosophical inquiry with children*. 3:5.
- Scarpa, S. (2008). *Corpo, movimento, sport in discussione. Il punto di vista cristiano*. Padova: Cleup.
- Scarpa, S. (2011). *Il corpo nella mente*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Scarpa, S., & Carraro, A. (2011). Does Christianity demean the body and deny the value of sport? - A provocative thesis. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5, 110-117.
- Scheler, M. (1928). *Die Stellung des Menschen in Kosmos*. Darmstadt: Otto Reichl.
- Schilder, P. (1973). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Ed. Angeli.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses. Trad. It. (1985). *Il problema dell'empatia*. A cura di Costantini E. & Costantini E.S. Roma: Studium.
- Stein, E. (1930). *Der Aufbau der menschlichen Person*. Trad. It. La struttura della persona umana. A cura di Costa V. Roma: Città Nuova 2000.
- Tertulliano. *La resurrezione della carne*. a cura di Podolak P. Brescia: Morcelliana 2004
- Timossi, R. (1999). *Dio e la scienza moderna. Il dilemma della prima mossa*. Milano: Mondadori.
- Varela F.J. (1985). Complessità del vivente e autonomia del cervello. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Wojtyła, K. (1999). *Persona e atto*. Rimini: Rusconi.
- Zazzo, R. (1990). La disintegrazione della nozione di schema corporeo. *Età Evolutiva*, 35: 60-63.



Oltre la Dichiarazione di Helsinki: riflessioni ed indicazioni a carattere metodologico ed etico per la ricerca scientifica nel settore dell'educazione motoria e sportiva

Beyond Declaration of Helsinki: methodological and ethical reflections and indications to support the scientific research in physical education and sport pedagogy

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore" - francesco.sgro@unikore.it

Angelo Anzalone

Università degli Studi di Cordoba (Spagna) - ji2anana@uco.es

Angela Magnanini

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" - angela.magnanini@uniroma4.it

Diego Medina Morales

Università degli Studi di Cordoba (Spagna) - fd1memod@uco.es

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore" - mario.lipoma@unikore.it

ABSTRACT

L'interesse della ricerca scientifica nelle attività motorie e sportive, anche in ambito educativo e in contesti di inclusione, è notoriamente cresciuto nell'ultimo ventennio e con esso sono aumentate le criticità di natura metodologica ed etica con cui i ricercatori devono confrontarsi nelle loro attività. In questo contributo si vuole offrire un'analisi delle principali criticità che devono superare i ricercatori coinvolti in studi non specificatamente di tipo clinico o medico e, pertanto, solo parzialmente ricadenti nelle indicazioni fornite nella Dichiarazione di Helsinki o negli editoriali della rivista *International Journal of Sport Medicine*. Di entrambi questi position statements sono fornite specifiche analisi sia a carattere metodologico che etico, con riflessioni puntuali volte a superare le relative criticità messe in risalto. Uno schema tipo di consenso informato armonizzato con la sintesi delle predette analisi è fornito in chiusura di questo manoscritto come supporto per i ricercatori di scienze del movimento umano e della prestazione sportiva impegnati in attività di studio e ricerca a carattere non prioritariamente medico.

Studies in physical activity and sport pedagogy have growth in the last decades, but the non-physicians' researchers who works in these fields have to face several challenges related to methodological and ethics issues. By keeping in mind these statements, we provide an analysis of the most relevant criticism related to the lack of specific guidelines for the aforementioned researchers when they address issues related to these topics. Accordingly, we have initially faced out a critical analysis of two position statements often used in sport sciences studies (i.e., Declaration of Helsinki and the editorials about sport ethics provided by the *Journal of Sport Medicine*), by underling several methodological and ethics criticisms of those documents for the studies did not strictly aim to sports medicine. Then, a template for an informed consent which accounts for and overcome the aforementioned limits has been proposed and critically discussed.

KEYWORDS

Applied research methodology; Physical and Sport Education; Sport ethics, inclusive physical activity; Informed consent.

Metodologia della ricerca applicata; Educazione motoria e sportiva; Etica dello sport; Attività fisica inclusiva; Consenso informato.

Introduzione¹

La ricerca scientifica legata al mondo del movimento umano, dell'esercizio fisico e dello sport, intesa in tutte le loro forme ed in tutti i loro domini di applicazione, si caratterizza per la necessità di coinvolgere nelle relative esperienze a carattere empirico selezioni o intere popolazioni di esseri umani con ruoli e livelli di partecipazione che variano in funzione della tipologia di attività effettuata (Sgrò, 2015). In tal senso, è possibile sviluppare due diverse tipologie di ricerche: studi con previsione di un intervento motorio su una selezione dei partecipanti, anche in contesti educativi e di inclusione (Olivier & Fishwick, 2003; Strong William, et al., 2005; Okely, Salmon, Vella, Cliff, Timperio, & Tremblay, 2012) o analisi del movimento e/o delle prestazioni senza la previsione di un intervento ma con la necessità, abbastanza frequente, di utilizzare strumentazione tecnologica (Masci, Vannozzi, Bergamini, Getchell, Pesce, & Cappozzo, 2013; Sgrò, Nicolosi, Schembri, Pavone & Lipoma, 2015; Sgrò, Mango, Pignato, Schembri, Licari & Lipoma, 2016). In quest'ultima casistica rientrano anche le attività di ricerca di ambito sportivo individuate con il termine *performance analysis*, i cui *topics* di studio riguardano le valutazioni delle prestazioni tecnico-tattiche di atleti di alto livello attraverso un'analisi osservazionale di tipo oggettivo dei video dei relativi incontri (Hughes & Franks, 2007; Sgrò, Aiello, Casella, & Lipoma, 2016). Con riferimento alle attività condotte nelle istituzioni scolastiche, invece, gli aspetti di valutazione sono da distinguersi in relazione ai diversi cicli di istruzione: nella scuola dell'infanzia e primaria gli studi riguardano, in larga massima, gli aspetti di sviluppo delle abilità motorie fondamentali, mentre nella scuola secondaria di I e II livello è comunemente oggetto di studio, anche, lo sviluppo delle abilità richieste nei giochi sportivi, sia individuali che di squadra, facendo altresì riferimento, quanto richiesto, alle varianti dello sport adattato e integrato (Magnanini, 2015). Tuttavia, ancorché su base volontaria, il coinvolgimento degli esseri umani introduce una serie di criticità a carattere metodologico ed etico che il ricercatore deve affrontare prima dell'avvio delle proprie attività (Stewart & Reider, 2016): acquisizione del consenso informato, gestione della divisione in gruppi di intervento o placebo, utilizzo di strumenti di raccolta dati, archiviazione di dati anche sensibili, ecc. Pertanto, il ricercatore è, o deve essere, edotto sulla necessità di operare *step* propedeutici all'avvio operativo della ricerca, quali l'acquisizione dai partecipanti della liberatoria relativa il loro coinvolgimento nella ricerca e il parere positivo dei Comitati Etici delle istituzioni a qualsiasi livello interessati nella ricerca di che trattasi (Sgrò, 2015; Olivier & Fishwick, 2003). Con riferimento ai relativi aspetti metodologici ed etici, diverse sono comunque le criticità ancora non specificatamente trattate in ambito scientifico e, pertanto, sono limitate le evidenze utili a supportare l'operato dei ricercatori. Tra queste, trova sicuramente ampio risalto la Dichiarazione di Helsinki (DoH) prodotta dall'assemblea generale dell'Associazione Medica Mondiale e di cui si discuterà nel dettaglio nel prossimo paragrafo. Tuttavia, altri quesiti restano ancora da approfondire per chi opera specificatamente in ambiti di ricerca moto-

1 Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Francesco Sgrò ha curato l'Introduzione ed il paragrafo n. 1. Angelo Anzalone ha curato il paragrafo n. 2; Angela Magnanini ha curato, insieme a Francesco Sgrò, il paragrafo n.1. Diego Medina Morales e Mario Lipoma hanno assunto il coordinamento scientifico del manoscritto ed hanno congiuntamente curato lo sviluppo delle discussioni e conclusioni. Tutti gli autori hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto.

rio-sportivi non a carattere medico, tra cui: oltre alla dichiarazione di Helsinki, quali documenti o indicazioni debbono essere presi a riferimento sia per la preparazione della liberatoria che per l'operativo svolgimento dello studio? Quale organizzazione di contenuti deve avere una richiesta di consenso informato? Come deve essere trattata la questione della maggiore età, o meno, dei partecipanti allo studio? Oppure, come comportarsi se sono persone che presentano condizioni di disabilità? In quest'ultima fattispecie, il coinvolgimento di persone con deficit cognitivi necessita di passaggi che si rivelano ancor più delicati e privi di evidenze scientifiche risolutive. Con più specifico riferimento alle ricerche di *performance analysis* in ambito sportivo, spesso caratterizzate dalla manipolazione di dati legati ad atleti di alto livello, altri quesiti necessitano di approfondimento: perché non è richiesta alcuna liberatoria se l'oggetto dello studio sono le performance di atleti o squadre acquisite tramite *broadcaster* televisivi o i relativi *repository* sul web? Come, da un punto di vista etico, sarebbe opportuno trattare questa materia in coerenza con i requisiti di privacy?

I temi oggetto dei predetti quesiti sono centrali nell'ambito della ricerca scientifica perché molti, oltre che riguardare la fase operativa della ricerca, sono anche presenti, in maniera più o meno pedissequa, nelle indicazioni formali richieste come condizione necessaria dalle riviste scientifiche più di impatto nei settori delle scienze motorie e sportive per accogliere e pubblicare manoscritti con tematiche ricadenti nelle predette circostanze. A tal proposito, un'analisi della letteratura scientifica evidenzia come questi aspetti siano stati soventemente affrontati dai ricercatori delle scienze motorie e sportive, anche con riferimento agli ambiti educativi e formativi, con gli stessi strumenti e seguendo le stesse linee guida (i.e., DoH) adoperate nell'ambito della medicina e della medicina dello sport. Tuttavia, si ritiene opportuno evidenziare come tali strumenti siano specifici e spesso vincolati all'ambito medico, mentre gli autori dei manoscritti sulle scienze del movimento umano spesso sono di formazione differente. Questo, a parere degli autori del presente lavoro, e in accordo con quanto già introdotto in precedenti contributi limitatamente agli studi relativi l'esercizio fisico (Shephard, 2002), è da ricondurre ad una limitata attenzione da parte delle comunità scientifiche su questo tipo di problematiche che, di contro, sono caratterizzate da un livello di criticità che è cresciuto parallelamente all'impatto della ricerca scientifica sul mondo del movimento umano e dello sport. Pertanto, in questo contributo, non soffermandosi volontariamente sulle specificità degli studi nei predetti ambiti della medicina in quanto sono già stati oggetto di diverse pubblicazioni scientifiche (Stewart & Reider, 2016; Harriss & Atkinson, 2015), si ritiene utile ed interessante analizzare ciò che riguarda specificatamente gli aspetti metodologici ed etici nelle ricerche scientifiche di ambito motorio e sportivo, con una attenzione particolare al versante educativo ed inclusivo. Più nello specifico, si vuole discutere espressamente sulla relazione, e sulle possibili contraddizioni o criticità, che caratterizzano gli aspetti di etica, gli aspetti metodologici della ricerca e i vincoli di pubblicazione scientifica nelle riviste internazionali di settore. Il risultato di un'analisi critica su questi temi è l'oggetto dei prossimi paragrafi, che si ritiene possa rappresentare una base metodologica, adeguatamente completata da riflessioni di natura etica, su cui i ricercatori delle scienze motorie e sportive possono trovare elemento di riflessione e di approfondimento per migliorare i contestuali aspetti delle proprie attività scientifiche.

1. Riflessioni a carattere metodologico sull'applicazione della Dichiarazione di Helsinki nella ricerca di ambito motorio-sportivo

La Dichiarazione di Helsinki (DoH) (World Medical Association, 2002) rappresenta un *position statement* per tutti i ricercatori che operano nell'ambito delle scienze mediche, ivi compreso i ricercatori impegnati in attività relative l'ambito della medicina dello sport. Questa dichiarazione è stata redatta dall'Assemblea generale dell'Associazione Medica Mondiale nel 1964 ed ha subito diverse revisioni nel corso dei successivi anni. L'obiettivo prioritario del documento è quello di fornire una guida al rispetto dei principi etici e metodologici che è necessario osservare in ricerche a carattere medico e clinico che vedono coinvolti i soggetti umani.

Tuttavia, lo stesso documento è il riferimento a cui devono attenersi per gli aspetti metodologici ed etici i ricercatori operanti nelle scienze motorie e sportive che intendono pubblicare i loro lavori su riviste prestigiose e ad elevato impatto, indipendentemente che la loro formazione sia di natura medica, o meno, e che il lavoro stesso interessi, anche solo marginalmente, aspetti di medicina dello sport. Pertanto, la conoscenza dettagliata di questa Dichiarazione è diventata requisito essenziale per tutti gli studiosi delle scienze del movimento umano, per cui si è deciso di descriverne le caratteristiche essenziali al fine di poterne discuterne gli aspetti più interessanti per gli obiettivi del presente contributo. La dichiarazione è organizzata in tre sezioni: *Introduzione*, *Principi basilari per la ricerca medica* e *Principi aggiuntivi per la ricerca medica associata a cure mediche*. La sezione introduttiva fa da monito a tutto il documento e richiama l'attenzione dei medici e dei ricercatori sul principio prioritario di salvaguardia della salute e dei diritti dell'essere umano, al di là di ogni obiettivo scientifico e di sperimentazione. Nel documento, in particolare, si sottolinea come la ricerca medica debba servire per supportare il progresso nelle relative pratiche (es., preventive, diagnostiche e terapeutiche), senza che le procedure a tal fine richieste possano in alcun modo ledere la sicurezza sia dei partecipanti alla ricerca sia degli stessi ricercatori. Nella stessa sezione, inoltre, i ricercatori sono invitati a studiare i requisiti etici, giuridici e legali della ricerca sui soggetti umani, documentandosi, pertanto, sia sugli aspetti normativi di carattere nazionale e, ove applicabile, anche su quelli di carattere internazionale. L'analisi critica di questa prima parte della Dichiarazione fa emergere chiaramente la curvatura strettamente medica di ogni singolo elemento in essa contenuto. In tal senso, la ricerca è strettamente descritta in termini di attività propedeutica a migliorare procedure di chiara e indiscutibile natura clinica, senza alcuna specificità condivisibile con ambiti di ricerca diversi da quelli medici. Pertanto, il ricercatore non medico che opera strettamente nell'ambito delle scienze motorie e sportive trova alquanto complesso un immediato supporto con i principi enunciati in questa parte introduttiva della Dichiarazione.

La seconda sezione del documento entra più nel merito degli aspetti di natura metodologica ed etica connessi con le ricerche di ambito clinico. Con riferimento agli aspetti di natura metodologica, i punti da 13 a 19 forniscono indicazioni con risvolti di natura progettuale ed operativa. In tal senso, la Dichiarazione invita i ricercatori a predisporre un documento di progetto per ogni ricerca, il cui fine sarà quello di fungere come strumento attraverso cui descrivere dettagliatamente finalità, scopi, tipologia di partecipanti, tipologia di strumentazione richieste, durata, effetti e rischi; a questi aspetti, inoltre, il ricercatore deve associare una chiara specificazione di eventuali finanziatori della ricerca stessa. Il documento deve essere quindi sottoposto dal *principal investigator* (i.e., ricercatore principale) al vaglio di un Comitato Etico che, come ente terzo e organo di controllo e garanzia, deve valutare la sussistenza delle condizioni minime necessarie per l'espleta-

mento della ricerca. È possibile che il vaglio del documento debba avvenire anche da più comitati etici, se nello studio, ad esempio, sono coinvolti *stakeholders* aderenti a più realtà (e.s., università, ospedali, società sportive). Tra le condizioni oggetto di verifica da parte dei comitati vi è la ricerca di una chiara e tangibile evidenza che i potenziali effetti della ricerca siano tali da motivarne l'approvazione, utilizzando, a tal fine, anche riferimenti a precedenti risultati scientifici già oggetto di pubblicazione e indicati nel predetto documento. Nei punti successivi della stessa sezione si pone l'accento su come i ricercatori devono confrontarsi con l'acquisizione dei consensi informati da parte di tutti i partecipanti ai loro studi, soffermandosi specificatamente, nei punti 23, 24 e 25, su come bisogna procedere qualora la ricerca necessiti il coinvolgimento di soggetti non legalmente capaci di sottoscrivere la loro libera partecipazione allo studio. Il punto 27, infine, sposta l'attenzione sul ruolo degli editori dei lavori scientifici che accoglieranno i manoscritti con i risultati della ricerca e, a tal proposito, fornisce specifiche obbligazioni di natura etica. In tal senso, nel documento si richiama alla massima trasparenza e precisione nella divulgazione dei risultati, soprattutto in termini di affidabilità statistica delle misure presentate e di stima degli effetti di natura pratica sulla popolazione considerata, previa la necessaria attenzione a garantire la riservatezza e la confidenzialità dei dati dei partecipanti coinvolti nello studio di che trattasi. In questa seconda parte, quindi, gli estensori hanno fornito indicazioni che possono anche ritenersi in qualche modo trasversali a diversi ambiti della ricerca scientifica in cui sono coinvolti gli esseri umani, soprattutto per ciò che riguarda gli aspetti metodologici. Tuttavia, rimane segnatamente marcato, in diversi passaggi, come lo sfondo su cui si articola il documento è sempre di natura medica, in quanto medico-ricercatore è sempre il principale attore di tutto il processo di ricerca, nonché il responsabile per il rispetto di tutti gli aspetti di natura etica riferiti ai partecipanti. Nuovamente, quindi, si può facilmente condividere con gli scriventi una certa difficoltà nel considerare queste indicazioni strettamente confacenti con ipotesi di ricerca più specificatamente di ambito motorio e sportivo, pur considerando come anche questi possono prevedere il coinvolgimento di esseri umani. Ad esempio, si ritiene non sufficientemente articolato nel testo della DoH il comportamento che dovrebbe seguire un ricercatore che coinvolge nel suo disegno partecipanti non in maggiore età, come spesso accade nelle ricerche ascrivibili all'ambito della *physical education* o come avviene nel campo della Didattica e Pedagogia speciale, come quando si dà avvio a ricerche intente a verificare gli effetti di una proposta motoria e sportiva inclusiva su soggetti con disabilità (de Anna, 2009; Moliterni, 2013). Risultano assenti, in tal senso, anche le possibili indicazioni relative alla gestione degli interventi motorio-sportivi, alla gestione dei dati personali, al loro immagazzinamento e all'eventuale utilizzo di tecnologie emergenti, dei media e dei social network in una o più fasi della ricerca. Alla luce di queste riflessioni, quindi, si ritiene limitato considerare esclusivamente il rispetto di quanto indicato nella Dichiarazione di Helsinki per le ricerche di ambito motorio e sportivo collegandosi, in particolare, alla presenza delle curvature di natura strettamente medica che il documento propone in ognuno dei suoi passaggi e che non sono compatibili con attività di studio e ricerca condotte da non medici.

Di recente, per conto dell'*International Journal of Sport Medicine*, David Harris e Greg Atkinson hanno scritto un editoriale, con relativi aggiornamenti, dal titolo "Ethical Standards in Sport and Exercise Science Research" (Harris & Atkinson, 2009; 2011; 2013; 2015) la cui prima edizione è stata pubblicata nel 2009, mentre successivi aggiornamenti sono stati prodotti dagli stessi autori nel 2011, 2013 e 2015, rispettivamente. Il documento interessa, nello specifico, le ricerche condotte con

il coinvolgimento di essere umani, le ricerche in cui sono coinvolti gli animali e le ricerche strettamente connesse con la medicina dello sport. Per ragioni di convenienza e coerenza con gli obiettivi del presente contributo, si proporranno di seguito riflessioni e considerazioni esclusivamente in relazione al primo ed al terzo aspetto della ricerca scientifica trattato nei predetti manoscritti. Si ritiene utile sottolineare come la rivista precedentemente indicata è tra le più prestigiose dell'ambito *Sport Science* secondo la classificazione SRJ – Scimago Journal & Country Rank – (quartile Q1) e accoglie contributi legati alle scienze dell'esercizio fisico.

Il primo editoriale è stato redatto nel 2009 con esplicito interesse che tutti gli autori degli articoli sottomessi e/o accettati dalla predetta rivista avessero confermato, tramite specifica indicazione nei relativi manoscritti, di aver condotto la propria attività di ricerca nel rispetto delle indicazioni etiche e metodologiche in esso contenute. Gli stessi autori, citando questo editoriale, però, sono indirettamente obbligati a confermare di conoscere e aver interamente rispettato nello svolgimento del proprio operato i principi etici contenuti nella Dichiarazione di Helsinki. Di quest'ultima, inoltre, gli autori dell'editoriale hanno rappresentato una sintesi puntuale degli aspetti che si ritengono più affini alle specificità delle ricerche potenzialmente pubblicabili nella rivista di che trattasi. Questi aspetti sono relativi ai principi etici di base che devono guidare la progettazione e la conduzione di una ricerca, agli aspetti metodologici con cui devono essere organizzate le fasi preliminari, di acquisizione e di elaborazione dei dati, all'approvazione da parte di un Comitato Etico competente del progetto di ricerca da realizzare e all'acquisizione, possibilmente formale e per iscritto, del consenso informato da parte di tutti i partecipanti allo studio. Per ciò che riguarda più specificatamente gli studi di medicina dello sport, invece, l'editoriale sottolinea il confine di utilizzo dei dati acquisiti per lo scopo indicato esplicitamente sia nella richiesta di approvazione del Comitato Etico che nel consenso informato, ammonendo pertanto i ricercatori da un utilizzo multiplo degli stessi dati senza la previa formale approvazione dei partecipanti. Continuando, il documento invita i ricercatori a rispettare i principi di equità quando lo studio sperimentale richiede la formazione di due gruppi, di cui uno è definito placebo, o di controllo, prevedendo un'assegnazione random dei partecipanti nei due gruppi e, ove possibile, l'inversione dei protocolli di intervento tra i gruppi in fasi successive della ricerca. Trasversalmente alle tre anime del documento, comunque, gli autori sottolineano la sovranità delle leggi, nazionali ed internazionali, e dei principi etici adottati dello stato in cui la ricerca viene svolta. L'aggiornamento del 2011 ha significativi impatti relativi ad aspetti di natura etica e metodologica per tutte e tre le tipologie di ricerche oggetto di interesse nel documento. Di assoluto rilievo si ritiene l'apertura verso linee guida e principi etici sviluppati da associazioni di professionisti competenti nell'area di interesse della ricerca, anche se, nel caso in cui il ricercatore seguisse questi piuttosto che i dettami della DoH, lo stesso ricercatore deve esplicitamente dichiarare le eventuali differenze con la DoH. Si pone inoltre l'accento, con maggiore enfasi, su concetti etici quali la privacy e la riservatezza che legano i ricercatori ed i partecipanti coinvolti in una ricerca. Si ripropone, infine, come tutte le condizioni contestuali ad una ricerca devono essere esplicitamente condivise con i partecipanti, i quali ne sottoscrivono l'accettazione tramite il consenso informato. Con riferimento ai temi della medicina dello sport, invece, gli autori affrontano un interessante *issue* di natura metodologica legata alla relazione tra l'impatto di una ricerca e il suo valore etico. Gli autori invitano in tal senso i ricercatori a riportare nei loro lavori un'analisi puntuale del potere statistico dei propri studi, da cui emerga chiaramente la relazione tra dimensione del campione, significatività dei risultati e relativo valore di impatto sulla comunità di pratica di ri-

ferimento. In tal modo, infatti, sarà facilmente individuabile il limite tra ricerche sovradimensionate e sottodimensionate in termini di stima degli effetti sulla popolazione target e, di conseguenza, il loro valore etico. A parere degli scriventi, questo accenno potrebbe benissimo essere esteso anche a studi non strettamente categorizzabili nell'alveo della medicina dello sport. In tal senso, gli studi a carattere motorio-sportivo, anche in ambito pedagogico-speciale in cui sono coinvolti soggetti con disabilità dovrebbero rispondere a questo tipo di analisi preliminari al fine di garantire un'esposizione dei soggetti in maniera scientificamente commisurabile con i possibili benefici che la stessa ricerca potrebbe avere per la qualità della loro vita. Nell'editoriale prodotto nel 2013, gli autori si sono soffermati su temi relativi al coinvolgimento degli animali e alle problematiche presenti negli studi di medicina dello sport. Con riferimento a quest'ultimo ambito, l'*update* ha riguardato sostanzialmente due aspetti: il tema del doping nello sport, affrontato attraverso una serie di indicazioni da seguire nel coinvolgimento di atleti in attività di ricerca con finalità conducenti alla valutazione delle sostanze dopanti, e il tema della stima degli effetti delle ricerche legate alla medicina dello sport, rispetto a cui gli autori hanno sottolineato come sia necessario che i ricercatori forniscano una stima *a priori* della dimensione del campione in relazione alla potenza statistica attesa nel proprio disegno di ricerca; inoltre, gli autori hanno invitato gli stessi ricercatori a considerare nuovi metodi di stima degli effetti orientanti ad individuare anche il più piccolo, ma significativo, cambiamento indotto dal progetto sperimentale di che trattasi. Al tempo stesso, però, queste indicazioni sembrano richiamare l'attenzione anche dei revisori della rivista, che pertanto non potranno criticare e/o rigettare a priori uno studio solo perché la dimensione del suo campione è limitato, senza considerare, invece, se lo stesso è congruo rispetto ai livelli di potenza statistica attesi ed esplicitati dai ricercatori. L'aggiornamento del 2015 è, a parere degli scriventi, quello che ha prodotto un numero maggiore di cambiamenti rispetto alla versione iniziale. In prima battuta, la componente generale viene aggiornata in relazione alla nuova versione della Dichiarazione di Helsinki definita nel 2013. Con riferimento al dominio della medicina dello sport sono particolarmente significativi i seguenti elementi di novità:

- Il formale invito ai ricercatori circa la necessità di giustificare la presenza di partecipanti con disabilità mentali o fisiche come condizione indispensabile per lo svolgimento della ricerca;
- L'opportunità di coinvolgere bambini, giovani e i relativi genitori/tutori sia nelle fasi di definizione della ricerca che nella fase di *dissemination* dei risultati.

Ulteriori elementi di novità riguardano, in linea con l'avvento tecnologico a cui continuamente si assiste, le indicazioni di carattere etico sull'utilizzo dei social media per le fasi di reclutamento dei partecipanti e le disposizioni sull'immagazzinamento digitale dei dati, il cui iter dovrebbe avvenire secondo un ben definito protocollo da condividere con i partecipanti alla ricerca.

I documenti descritti in precedenza, nella loro complessità, contengono anche elementi relativi agli aspetti metodologici ed etici di chi deve condurre attività di ricerca scientifica in ambito motorio e sportivo. Tuttavia, come in parte è già stato evidenziato per la DoH, anche i diversi editoriali descritti in precedenza soffrono, seppur in maniera differente, di alcuni elementi di criticità per chi deve condurre attività non cliniche legate al mondo dello sport, probabilmente in parte derivanti dall'originale e significativa ispirazione alla DoH. A tal proposito, gli scriventi ritengono in primo luogo riduttivo sviluppare linee guida per una singola rivista, dato che molti dei relativi elementi possono trovare applicazione anche in scritti non

direttamente destinati alla rivista stessa. Questa condizione, infatti, si riflette sulla eccessiva specificità di molti dei contenuti proposti in relazione, sembrerebbe esclusiva, alle ricerche legate al mondo della medicina dello sport. Diversi elementi, invece, hanno caratteristiche di rigore metodologico che possono essere opportunamente estesi anche ad altri ambiti della ricerca che vede coinvolti gli esseri umani e le loro azioni motorie e sportive. Tra questi, in particolare, si segnalano le indicazioni metodologiche fornite con gli editoriali del 2011 e del 2013 sulla relazione tra etica e valore di impatto dei risultati. Di contro, invece, si ritiene che questa attenzione specifica al mondo della medicina dello sport renda questi documenti carenti per altri aspetti che, invece, trovano una loro ragion d'essere nelle esperienze di ricerca scientifica legate alla *physical education*, alla *sport pedagogy* e alla *performance analysis*. La criticità è evidente quando si pensa anche ad alcune metodologie di ricerca tipiche del campo pedagogico, ma che ben si prestano ad indagare la complessità dell'atto motorio e sportivo e dei suoi attori. Il riferimento è alla Ricerca-azione, in cui il soggetto che investiga e l'oggetto di investigazione vivono dinamiche relazionali di natura «circolare». L'uno e l'altro sono in rete e consumano l'esperienza sistemica e sinergica propria di una Ricerca che attraverso l'azione produce trasformazioni nel circolo dei protagonisti dell'indagine pedagogica. Siamo al cospetto di un circolo e di una rete che non creano separazione e tantomeno gerarchizzazione tra gli attori della Ricerca, ma che creano invece «coinvolgimento» in un viaggio inquisitivo che assicura emancipazione individuale e trasformazione sociale (Frabboni, Guerra, & Scurati, 1999). La questione si fa ancora più spinosa poiché la ricerca-azione utilizzata nel campo della *physical education* lega oggetto, soggetto e scopi della ricerca in maniera indissolubile, trasformando l'educazione fisica, motoria e sportiva in un veicolo di formazione umana. Come deve comportarsi quindi il ricercatore in questo caso?

Per tutte le ragioni sopra menzionate emergono quesiti di fondamentale importanza: 1) con riferimento alla *physical education*, è valido, eticamente e legalmente, acquisire un consenso informato per un minore (con o senza disabilità) senza un adeguato documento di riconoscimento di accompagnamento? 2) Esistono indicazioni metodologiche su come condurre eventuali interventi di natura motorio-sportiva? 3) Come è possibile gestire la riservatezza e la privacy degli sportivi quando i relativi dati vengono acquisiti direttamente da *broadcaster* televisivi senza, pertanto, la stipula di alcun consenso informato? Quali sono i limiti del ricercatore in questi casi?

Questi sono esempi di criticità su cui sicuramente la comunità scientifica che opera in tutte le aree del sapere connesse con le scienze del movimento umano e dello sport dovrebbe interrogarsi e che, nel seguito di questo documento, sono discusse con riferimento ai relativi aspetti di natura etica.

2. La struttura del consenso informato: aspetti applicativi e implicazioni a carattere etico

Alla luce di quanto discusso in precedenza, si riportano di seguito le caratteristiche che, in linea con le precedenti analisi, dovrebbe presentare una richiesta di consenso informato.

- **Dati essenziali:** in primo luogo devono essere specificati il titolo dello studio da realizzare, i dati del ricercatore principale e dei suoi collaboratori, la sede presso la quale si porterà a termine la componente operativa della ricerca e i dati di riferimento della persona che si invita a partecipare.

- **Descrizione dello studio:** bisogna chiarire, e questo dovrebbe essere specificato nella prima pagina del documento, che si tratta di un invito a partecipare liberamente a uno studio di ricerca e che, prima di decidere se aderire o meno, il soggetto deve conoscere e comprendere, in tutti i suoi aspetti, sia la finalità dello studio che la metodologia adoperata nella ricerca.
- **Giustificazione e proposito dello studio:** bisogna spiegare chiaramente quali sono le esigenze tecnico-scientifiche che rendono necessaria la ricerca. Sarebbe opportuno chiarire, utilizzando terminologia semplice e non eccessivamente tecnica, le specifiche della ricerca: chi e quanti soggetti sono stati invitati, quali sono i criteri di inclusione, etc.
- **Procedimenti e protocolli:** è fondamentale descrivere i metodi che si utilizzeranno per condurre lo studio, avvertendo (eventualmente) del ruolo che assumerà il soggetto in ogni fase della ricerca. Allo stesso modo, sarà fondamentale scrivere circa la durata stimata dell'attività.
- **Rischi:** ci si riferisce alla remota possibilità di danni fisici e all'indicazione di eventuali soggetti responsabili che risponderebbero direttamente per questo tipo di danni.
- **Benefici:** bisognerà menzionare tutte quelle attività che costituiscono beneficio reale per il soggetto, per la comunità e per la società.
- **Confidenzialità:** è evidente che si deve spiegare se e come il gruppo di ricercatori manterrà la confidenzialità delle informazioni, segnatamente per ciò che concerne quelle informazioni alle quali può accedere il personale coinvolto nella ricerca. Effettivamente, si deve indicare l'alta probabilità di conseguire dati che, senza lo studio in questione, non si sarebbero mai ottenuti.
- **Condivisione dei risultati:** se si ha intenzione di diffondere, in qualunque modo, i risultati della ricerca, si deve presentare il piano di condivisione in tutti i suoi dettagli. Si deve specificare, pertanto, se e come si diffonderanno i risultati mediante pubblicazioni e/o conferenze, chiarendo il modo in cui si tratteranno le identità dei soggetti coinvolti.
- **Diritto a negare o ritirare l'adesione:** spiegare, sia nella parte iniziale sia in quella finale del documento, che il soggetto rimane assolutamente libero di negare il proprio consenso e altrettanto libero di ritirarlo in qualunque fase della ricerca.
- **Contatti alternativi e integrativi:** fornire, eventualmente, i contatti di altri soggetti che potrebbero fornire maggiori informazioni in base alle proprie esperienze.
- **Firma:** in calce al documento, così come in tutte le sue pagine, sarà necessaria la firma del ricercatore principale, del soggetto coinvolto e, nel caso in cui si tratti di un minore d'età, dei genitori o rappresentanti legali.

Giunti a questo punto si può facilmente constatare che le caratteristiche del consenso informato – a loro volta causate direttamente dalle peculiarità del metodo in esame – rispondono a due grandi esigenze: tecnico-legali (o formali) da una parte, etico-legali (o materiali) dall'altra. Con le prime ci si vuole riferire all'insieme degli adempimenti formali richiesti e imposti dalla legislazione applicabile, sia essa nazionale o europea. In tal senso, è evidente che non è possibile omettere atti fondamentali quali l'esatta indicazione dei dati personali, la firma del documento, le chiare indicazioni metodologiche, etc. Con le seconde, invece, si desidera rivendicare l'importanza che assume la correlazione esistente tra precetti giuridici e principi etici. Quali, infatti, i reali rischi o benefici mediatici per i soggetti coinvolti? Quale, invece, l'autentica utilità per la comunità scientifica? Quali, in altre parole, i limiti etici alla nostra attività di ricerca? Fondamentale chie-

dersi, infine, se “vita privata” è sinonimo di “intimità” della persona o se è possibile scindere i due aspetti. Si tratta, in entrambi i casi, di una zona esclusiva nella quale non si ammettono ingerenze di ogni genere. Ma vita privata e intimità non sono due concetti identici, anche se fortemente connessi. È stato osservato che si sta parlando di due categorie storiche fortemente influenzate dal divenire culturale della comunità. Ciò vorrà dire che il loro significato materiale e spirituale è cambiante e, pertanto, possono essere usate con diversi significati specifici a seconda del contesto culturale di riferimento. Il loro minimo comune denominatore, in ogni caso e in ogni tempo, è l’opposizione costante alla sfera pubblica, cioè quell’ambito in cui l’essere umano si relaziona con gli altri senza manifestare grandi preoccupazioni per il significato e il dominio esteriore delle proprie azioni (Martínez de Pison, 1997). Ciò che è privato o intimo equivale, invece, a ciò che di proprio, prossimo o interiore dispone una persona, in una sfera accessibile solo agli autorizzati o consentiti dal titolare.

La sottile differenza che può tracciarsi tra vita privata e intimità di una persona consiste, dunque, nel carattere socializzante o socializzato della prima categoria rispetto alla seconda. Se con vita privata si intende uno spazio riservato di tipo “inter-soggettivo”, con intimità ci si può riferire a una dimensione più profonda, di tipo “intra-soggettivo”. Nel primo caso ci si riferisce, per esempio, alla cerchia privata di amici, alla famiglia, ai nostri abiti o ad altri atti quotidiani. Nel secondo caso, invece, ci si riferisce all’essere più intimo, alla reclusione dell’uomo con sé stesso e in sé stesso, una zona in cui vivono gli affetti, i sentimenti di amore e di odio, i pensieri. Due territori, dunque, separati ma inseparabili poiché non è immaginabile una vita privata senza intimità e viceversa. Distinguere chiaramente tra intimità e vita privata è difficile ma non impossibile, poiché la prima implica l’esclusione degli estranei dal conoscenza dei nostri dati intimi, mentre la seconda non solo porta con sé il rispetto di questi ultimi ma anche la possibilità del suo totale controllo. In tal senso, è stato affermato che l’intimità è quel luogo in cui si collocano i pensieri di ciascuno, lo spazio in cui si formano le decisioni, i dubbi, i sentimenti, che probabilmente mai saranno resi espliciti ed esteriorizzati. Per queste ragioni, il velo (assoluto) che protegge l’intimità può essere alzato solo dall’individuo. Il velo (relativo) che protegge l’ambito privato, invece, dipenderà dal contesto culturale e sociale di riferimento, spazio comunitario in cui eserciteremo le nostre libertà individuali nel rispetto dei limiti presenti in una determinata società (si parla, così, di una “sfera personale riconosciuta” e limitata in società) (Megías Quirós, 2002).

Il nuovo millennio è piombato con un efficiente ventaglio di opportunità tecnologiche, poste a servizio dell’umanità, fino a pochi anni fa inimmaginabile. Ovviamente, oltre al miglioramento della qualità di vita e alle nuove vie di promozione della dignità dell’uomo, l’avanzare tecnologico si presenta come un potenziale nemico delle sfere più intime e riservate dell’uomo, soprattutto quando i nuovi strumenti si utilizzano per perseguire fini illeciti. Ciò che si è provato a definire come intimità o vita privata della persona, dunque, deve difendersi non soltanto dagli attacchi del dominio pubblico ma anche da quelli provenienti da soggetti privati. Alla storica tensione pubblico-privato si aggiunge, oggi, la nuova tensione privato-privato, uomo-uomo, individuo-individuo (Megías Quirós, 2002, p. 722). Nell’ambito dell’attività sportiva, tutto ciò si traduce in costanti conflitti tra l’onore, l’intimità e l’immagine dei suoi protagonisti attivi e quei valori che, sia per esigenze pubblico-sociali che private, vogliono vincolarsi al dovere-diritto di informare o alla libertà d’espressione o, ancora, all’esistenza di un interesse scientifico o culturale. Come si può apprezzare, dunque, si rappresenta ai ricercatori delle scienze del movimento umano e dello sport un panorama con-

fuso e che deve essere trattato con estrema prudenza non solo dal legislatore ma soprattutto da chi, eventualmente, dovrà risolvere un conflitto (*rectius*, autorità giudiziaria). Con riferimento al trattamento dei dati ottenuti in seguito a una ricerca condotta sulla base dei metodi esposti in questa sede, si ritiene che la veridicità dei dati è una barriera o, se si vuole, un elemento essenziale che consente una certa libertà di movimento per esonerare il ricercatore da qualsiasi tipo di responsabilità riguardo l'onore del soggetto-oggetto di studio. È stato osservato, infatti, che la veridicità dei fatti si presenta come un requisito essenziale nel trattamento giuridico del diritto all'onore e del diritto all'intimità, nel senso che un attentato all'onore può derivare dalla divulgazione di fatti o dati falsi, cosa che, invece, non può avvenire in un eventuale attentato all'intimità del soggetto poiché in quest'ultimo caso si tratta della diffusione di dati e fatti assolutamente certi (Sánchez Calero Arribas, 2011, p. 36). La relazione tra il diritto all'onore, all'intimità personale e alla propria immagine con i diritti alla libertà d'espressione e al diritto a comunicare e diffondere informazioni, può presentarsi nei seguenti termini: nella libertà d'espressione la veridicità non è rilevante, i suoi eccessi non sono giustificabili in quanto il bene vulnerabile è l'onore. Nella libertà d'informazione, invece, si esige la veridicità e i suoi eccessi possono essere giustificati in quanto il bene vulnerabile è l'intimità o la vita privata del soggetto (García San Miguel, 1992, p. 138).

Tali beni giuridici, dunque, non sono oggetto di tutela assoluta e illimitata. Se rapportati alle dimensioni del fenomeno sportivo, le loro frontiere possono essere stabilite estrinsecamente o intrinsecamente. Nel primo caso ci si riferisce ai limiti imposti direttamente ed espressamente dalla legislazione applicabile: si pensi alle normative e discipline esistenti in materia di diritti audiovisivi sportivi. Nel secondo, invece, ci si riferisce a materia non prettamente giuridica ma riconducibile a essa: si pensi agli usi sociali, ossia all'insieme di idee dominanti in un momento storico in una determinata società, criterio certamente variabile e che richiederà l'intervento della giurisprudenza; o alla responsabilità derivante dagli atti propri, come la commercializzazione della propria intimità e immagine con il fine di ottenere una certa notorietà; o al consenso espresso, libero e informato, situazione che, in ogni caso, non dispenserebbe da criticità in quanto alla possibile lesione dell'onore di un soggetto (si pensi alla diffusione di dati, previo consenso, ma falsi e ingiuriosi). Due poli opposti, dunque, ma dialetticamente vincolati e tra i quali è possibile apprezzare una sorta di limbo in cui vive, rifugiato ma non troppo, un ulteriore possibile limite ai diritti in questione: l'interesse scientifico o culturale. In quest'ultimo caso si può pensare che non si commette un'intromissione illegittima nella sfera privata o intima della persona, sempre e quando l'attività sia giustificata da un certo interesse per il settore scientifico e culturale della società. Alcuni potrebbero pensare che non cambierebbe molto se si parlasse di interesse pubblico, ma noi sosteniamo che non tutti i fatti o dati scientifici e culturali possano risultare rilevanti per l'intera società. Si tratta, come si può notare, di una zona in cui la libertà di movimento per le attività di ricerca sembra essere maggiormente ampia e in cui l'attività giurisdizionale, di risoluzione dei conflitti, risulterà fondamentale per tracciare un determinato orientamento. Nell'ambito della regolamentazione sul *doping*, per esempio, è noto che le recenti normative in materia consentono, in presenza di determinate circostanze, la divulgazione di dati che, a priori, potrebbero seriamente attentare all'intimità della persona. Si rende necessario, caso per caso, la costatazione e verifica del fatto e del dato come fenomeno di interesse culturale o scientifico. È noto, in ogni caso, che il diritto all'intimità presenta una doppia vertente, positiva e negativa, che consente opporsi ad azioni contrarie al bene protetto e che, allo stesso tempo, in presenza

di un consenso del titolare, permette la diffusione di dati che, in teoria, provocherebbero un'intromissione illegittima. Si richiama l'attenzione, nuovamente, sull'importanza del consenso prestato dal soggetto interessato, poiché si tratta di uno spazio impenetrabile sul quale e del quale, in assenza del consenso del titolare, non può essere trasmesso alcun dato all'esterno (De la Iglesias Prados, 2014).

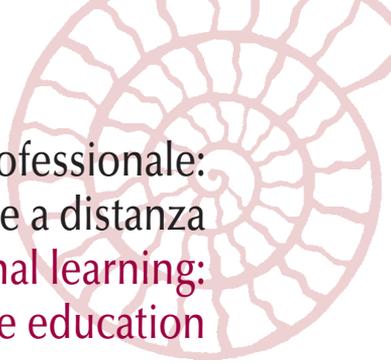
Discussioni e Conclusioni

A seguito delle presentate analisi e riflessioni, si sottolinea che, all'interno del complesso e articolato dominio sociale indicato con i termini motorio-sportivo, la ponderazione tra gli interessi in gioco – intimità da una parte e interesse divulgativo dall'altro – non si limita solo ed esclusivamente all'ambito fisico o alle relazioni personali del soggetto. Va ben oltre questi aspetti, conquistando gli atti intimi degli sportivi e l'insieme dei dati relazionabili con la salute di questi ultimi. La veridicità delle informazioni e il loro interesse scientifico sono elementi essenziali da tenere in considerazione, in quanto la trascendenza pubblica della "notizia" che si pretende diffondere si presenta come un requisito essenziale, da valutare caso per caso, per apprezzare l'eventuale esistenza di un'intromissione illegittima nella sfera intima della persona. Non si tratta, dunque, di una mera curiosità ma di un vero e proprio interesse scientifico. Una specificazione non del tutto ovvia, data l'importanza mediatica acquisita dallo studio del movimento umano e della prestazione sportiva e che può disorientare l'attività del ricercatore. È per questo che non può ritenersi legittima la diffusione di dati intimi del soggetto attivo nel fenomeno indagato quando tali informazioni producano un'ingerenza non dovuta nella sfera privata del soggetto e, soprattutto, quando si presentino come superflui per condurre e diffondere un'attività di ricerca scientifica. Il problema, in ogni caso, sembra non porsi negli stessi termini quando si analizza la *performance* di atleti professionali che hanno già prestato il proprio consenso al trattamento dei dati relativi alle loro condizioni di salute. I Comitati Etici delle istituzioni coinvolte nelle attività di ricerca dovranno velare per il rispetto dei limiti etici esposti in questa sede e, allo stesso modo, le riviste scientifiche di settore dovrebbero imporre come requisito la pseudonimizzazione delle informazioni che vogliono essere diffuse. Speciale attenzione, infine, merita il caso della ricerca che coinvolge soggetti non esposti mediaticamente, ossia atleti non professionisti, studenti e persone comuni, che necessariamente dovranno prestare il loro consenso informato nei termini previsti dalla legislazione applicabile e per i quali, comunque, è necessario garantire tutti gli aspetti ed i principi etici di cui si è discusso in precedenza. È pertanto auspicio degli scriventi che ogni ricercatore impegnato in attività di studio e ricerca non a carattere medico rifletta e ponderi l'applicabilità di quanto discusso nel presente contributo ciò al fine di perseguire nei propri lavori aspetti metodologici ed etici senza che questi siano necessariamente e strettamente connessi con vincoli applicabili propriamente a studi di natura medica.

Riferimenti bibliografici

- (de) Anna, L. (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*. Milano: Franco Angeli.
- De la Iglesias Prados, E. (2014). *Derecho privado y deporte. Relaciones jurídico-personales*. Madrid: Reus, pp. 422-423.

- Frabboni, F., Guerra, L., & Scurati, C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- García San Miguel, L. (1992). *Estudios sobre el derecho a la intimidad*. Madrid: Tecnos.
- Harriss, D. J., & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sports Medicine—ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sports Medicine*, 30(10), 701-702.
- Harriss, D. J., & Atkinson, G. (2011). Update—ethical standards in sport and exercise science research. *International journal of sports medicine*, 32(11), 819-821.
- Harriss, D. J., & Atkinson, G. (2013). Ethical standards in sport and exercise science research: 2014 update. *International journal of sports medicine*, 34(12), 1025-1028.
- Harriss, D. J., & Atkinson, G. (2015). Ethical standards in sport and exercise science research: 2016 update. *Int J Sports Med*, 36(14), 1121-1124.
- Hughes M., Franks I. (2007). *The essentials of performance analysis: an introduction*. Routledge.
- Magnanini, A. (2015). Sport for all. Italian Model. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(2), pp. 113-126.
- Martínez de Pisón, J. (1997). Vida privada e intimidad: implicaciones y perversiones. En *Anuario de Filosofía del Derecho*, XIV.
- Masci, I., Vannozi, G., Bergamini, E., Getchell, N., Pesce, C., & Capozzo, A., (2013). Assessing locomotor skills development in childhood using wearable inertial sensor devices: the running paradigm. *Gait and Posture*, 37(4), 570-574.
- Megías Quirós, J. J. (2002). Privacidad e internet: intimidad, comunicaciones y datos personales. *Anuario de Derechos Humanos*, 3, 523-525.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze motorie*. Roma: Armando.
- Okely, A. D., Salmon, J., Vella, S. A., Cliff, D., Timperio, A., Tremblay, M., Trost, S. G., Shilton, T., Hinkley, T., Ridgers, N., Phillipson, L., Hesketh, K., Parrish, A-M., Janssen, X., Brown, M., Emmel, J., Marino, N. (2012). *A Systematic Review to update the Australian Physical Activity Guidelines for Children and Young People*. Report prepared for the Australian Government Department of Health.
- Olivier, S., Fishwick, L. (2003). Qualitative Research in Sport Sciences: Is the Biomedical Ethics Model Applicable?. Forum: Qualitative Social Research [serial on the Internet]. (2003, Jan), [cited December 19, 2016]; 4(1): 201-212. Available from: SocINDEX with Full Text.
- Sánchez-Calero Arribas, B. (2011). *Honor, intimidad e imagen en el deporte*. Madrid: Reus, 168-182.
- Sgrò, F. (2015). *Metodi e strumenti per la valutazione del movimento umano*. Milano: Franco Angeli.
- Sgrò, F., Aiello, F., Casella, A., & Lipoma, M. (2016). Offensive strategies in the European Football Championship 2012. *Perceptual and motor skills*, 123(3), 792-809.
- Sgrò, F., Mango, P., Pignato, S., Schembri, R., Licari, D., & Lipoma, M. (2017). Assessing Standing Long Jump Developmental Levels Using an Inertial Measurement Unit. *Perceptual and Motor Skills*, 124(1), 21-38.
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., Lipoma, M. (2015). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 642-658.
- Shephard, R. J (2002). Ethics in exercise science research. *Sports Medicine*, 32(3), 169-183.
- Stewart, R. J., & Reider, B. (2016). The Ethics of Sports Medicine Research. *Clinics in sports medicine*, 35(2), 303-314.
- Strong, W. B., et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- World Medical Association (2002). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Nursing Ethics*, 9, 1, 105.



Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza

Lifelong and professional learning: the potential of online education

Massimiliano Smeriglio

Regione Lazio - Msmeriglio@regione.lazio.it

Nazarena Patrizi

Università Roma Tre - nazareana.patrizi@uniroma3.it

ABSTRACT

What can help people “adapt” to changes and new developments in society in a normal and functional way?

We believe that one of the fundamental tools to achieve this goal is lifelong learning which, from a diachronic-formative perspective, becomes the key to a consolidated learning system that has the characteristics of constancy and duration and that is especially suited to every type of educational context (formal, non-formal and informal), thanks in particular to the potential of on-line education.

In this article we try to account for these changes by highlighting some premises that outline a (new) educational orientation that develops throughout life and in every context, starting from the scholastic up to the purely professional one.

Cosa può aiutare le persone ad “adattarsi” in modo coerente e funzionale ai cambiamenti e ai nuovi sviluppi della società? Crediamo che uno degli strumenti fondamentali per raggiungere tale obiettivo sia l’apprendimento permanente che, in una prospettiva diacronico-formativa, diviene la chiave di volta per un sistema di apprendimento consolidato che abbia le caratteristiche della costanza e della durata e che soprattutto si confaccia ad ogni tipo di contesto formativo (formale, non-formale ed informale) grazie in particolare alle potenzialità della formazione a distanza.

In questo articolo cerchiamo di dar conto di questi cambiamenti evidenziando alcune premesse che delineano un (nuovo) orientamento formativo che si sviluppa lungo tutto l’arco della vita e in ogni contesto a partire da quello scolastico fino a giungere a quello prettamente professionale.

KEYWORDS

Lifelong Learning, Professional Learning, Network Work, Flexibility, Time. Apprendimento Permanente, Apprendimento Professionale, Lavoro di Rete, Flessibilità, Tempo.

* Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto di due autori, in particolare Massimiliano Smeriglio, ha scritto i paragrafi 2, 3 e la conclusione, Nazarena Patrizi l’introduzione e il paragrafo 1.

Introduzione

«La formazione è il più efficace dei mezzi di comunicazione, anche se ha il limite di non poter informare in tempo reale. È un modo ideale di comunicare, il sogno di ciascun comunicatore, perché genera una comunicazione persuasiva, non informativa, e quindi tende non solo a comunicare cose ma anche a farle vivere. È caratterizzata da un dislivello straordinario tra emittente e ricettore: il messaggio. Nella formazione si possono perseguire diverse finalità: arricchire il bagaglio tecnico o le norme che una persona possiede, e in questi casi parliamo di addestramento, oppure arricchire la capacità di relazionarsi con l'altro, e allora siamo in presenza della formazione vera e propria.

La formazione, dunque, può essere definita una comunicazione organizzata a fini pedagogici, per influenzare l'altro in modo che alla fine dell'esperienza formativa questo abbia cambiato le sue abitudini comportamentali» (D. De Masi, 1996, p. 28).

In questo preciso momento storico caratterizzato da significativi cambiamenti dal punto di vista tecnologico, socio-organizzativo ed economico (ipercompetizione, globalizzazione, ecc.), un utile strumento di supporto trasversale che guida e indirizza l'individuo, nel percorso di studi e oltre, può essere rintracciato nell'apprendimento permanente, anche attraverso le potenzialità della formazione a distanza e, soprattutto nel processo di orientamento e ri-orientamento dell'individuo (Domenici, 2009; 2016).

Così, oggi, appare indispensabile che il "sistema scuola", ad ogni livello, divenga capace di rispondere alle emergenti richieste formative di una società in continua evoluzione tecnologica, dando la possibilità al singolo di sviluppare saperi e competenze che gli permettano di orientarsi e, progressivamente, di auto-orientarsi, di trovarsi nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi, i cambiamenti e l'incertezza che ne deriva.

Come ben chiarito da Domenici (2009), la scuola è chiamata, dunque, a promuovere in tutti i suoi utenti conoscenze, abilità e competenze che vadano a dare forma e sostanza ai cosiddetti *saperi forti* definibili come:

- a) Significativi: come sappiamo non c'è apprendimento senza emozione; ogni nostro successo o insuccesso ci fa sperimentare delle emozioni, che diventeranno la bussola dei comportamenti futuri. È l'interesse che ci guiderà e ci motiverà.
- b) Sistemati: ossia che comprendano competenze di base, organiche su cui costruire gli apprendimenti futuri.
- c) Stabili: nel tempo ovvero che stimolino la memoria semantica e non tanto quella episodica/meccanica.
- d) Capitalizzabili: aperti e quindi spendibili in ogni circostanza.

Partendo dal presupposto che la nostra società è da sempre dominata dal principio del dare e avere e concentrando la nostra attenzione su tale meccanismo motivazionale, vigente nel sistema cooperativo, possiamo capire la complessità di nuovi modelli organizzativi e motivazionali che cercano di interpretare al meglio il cambiamento in atto e che ragionano in termini di sviluppo delle risorse umane nel campo della formazione e dei processi orientativi.

L'individuo, dunque, non è più solo il destinatario di un intervento, ma diviene il protagonista fattivo del processo: si fa strada e si afferma una prospettiva diachronica formativa dell'orientamento (Domenici, 2009), in cui gli interessi e le atti-

tudini del singolo vengono valorizzate. Un modello di orientamento così delineato dovrebbe, dunque, racchiudere gli elementi essenziali a garantire l'acquisizione, da parte del singolo, della strumentazione cognitiva atta ad individuare ed interpretare le complesse dinamiche di cambiamento delle società, per essere parte del cambiamento stesso e non subirlo passivamente.

L'obiettivo principale di un processo di apprendimento permanente diviene quello di aiutare le persone a svilupparsi in un modo che consenta loro di tracciare percorsi evolutivi in grado di rispondere ai cambiamenti e ai nuovi sviluppi. In una prospettiva diacronico-formativa, dunque, il concetto di sviluppo permanente è la chiave per un sistema di apprendimento consolidato che abbia le caratteristiche della costanza e della durata (Domenici, 2009).

1. Il *Lifelong Learning*

«Credo che l'educazione permanente, in sintesi, appartenga alla storia dell'educazione di qualsiasi paese e pertanto non è un'idea nuova. La troviamo nella tradizione cinese, nel Buddismo indiano, nella filosofia greca e nello spirito del Rinascimento europeo. La vera rivoluzione oggi sta nella richiesta popolare di istruzione permanente, non nell'idea in sé» (Gelpi, 1985, p. 18).

Le parole di Gelpi, non fanno altro che confermare e descrivere un'evidenza: è vero che il concetto di *Lifelong Learning* è qualcosa che *in nuce* è sempre esistito, ma è altrettanto vero che solo a partire dalla fine della seconda guerra mondiale l'interesse per la formazione continua è andato via via crescendo, concretizzandosi in una serie di interventi che hanno mirato e mirano alla piena realizzazione del soggetto, agendo soprattutto a livello di responsabilizzazione e consapevolezza delle scelte di vita del singolo, a partire da quelle di carattere formativo e professionale (Margottini, 2006).

Tutto ciò ha portato ad una qualificazione degli interventi di istruzione e formazione, anche mediante una organizzazione altamente flessibile della didattica, basata sul promuovere e valorizzare interessi ed attitudini, trasformando le differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in potenzialità da "coltivare" sul piano individuale e sociale (Margottini, 2005).

Particolarmente significativo ai fini della diffusione di una cultura dell'apprendimento permanente è stato il Memorandum sull'istruzione (Commissione europea, 2000), nel quale ogni attività di apprendimento finalizzata, e continuativa volta a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze può essere definita come formazione permanente, dando avvio, su scala europea, ad un dibattito sulla strategia attuativa da adottare.

L'anno successivo il Comitato Economico e Sociale (CES, 2001, p. 39 ss.), in risposta al Memorandum, afferma, in sintesi, che la formazione permanente è lo sforzo sistematico compiuto dai cittadini europei durante tutto l'arco della vita per far fronte alle esigenze di realizzazione individuale e collettiva, inoltre si edifica e si caratterizza per l'adesione a tre principi fondamentali: il principio di adattabilità; il principio di mobilità; il principio di globalità.

Il bisogno di adottare a livello nazionale delle strategie per il *Lifelong Learning* che prevedano anche la partecipazione del mondo del lavoro e imprenditoriale, delle parti sociali, e tutte le istituzioni educative si fa sempre più contingente.

Il tema che si pone con forza, infatti, è quindi quello di formare all'apprendimento permanente, inteso come il pieno sviluppo delle potenzialità di scelta, di

valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa, anche e soprattutto a livello della qualificazione professionale, attraverso adeguati investimenti in formazione iniziale, formazione continua (in presenza e/o online) ed educazione degli adulti (Domenici, 2016).

Il fatto che oggi l'apprendimento si sviluppi anche esternamente alla scuola e ai contesti cosiddetti formali richiede di sviluppare la capacità di apprendere in differenti luoghi e di affermare come priorità l'importanza che essa ha lungo tutto il corso della vita.

Ogni luogo, ogni contesto, ogni situazione (formali, non-formali e informali) possono divenire occasioni per estendere il proprio apprendimento configurandosi come reti interdipendenti di opportunità per lo sviluppo di apprendimenti individuali e sociali (Ellarani, 2013).

2. Un bisogno "generalizzato" di formazione continua

I processi di trasformazione che nell'ultimo ventennio hanno investito le società a capitalismo avanzato, generando mutamenti sociali, economici e culturali di portata straordinaria, riguardano anche e soprattutto il mondo della formazione, con particolare attenzione a quel tipo di formazione in grado di accompagnare ed interpretare le trasformazioni organizzative che attraversano il nostro tempo.

La formazione, oggi più di ieri, viene investita infatti di una duplice valenza: essa educa ed istruisce al tempo stesso, in quanto deve rendere leggibili le transizioni che il soggetto si trova ad affrontare, fin dai primi anni e per l'intero corso della vita (Loiodice, 2016).

Grazie alle nuove tecnologie, si sta riaffermando la cultura dei processi in contrapposizione a quella delle strutture e degli organigrammi rigidi e verticali. Il modello fordista classico entra in crisi a partire dall'azione di quelli che vengono definiti motori del cambiamento.

Il declino, quindi, del modello industriale, al quale abbiamo per molto tempo ancorato i nostri schemi d'azione, ha coinvolto con una certa intensità i valori, gli orientamenti, le culture professionali ed anche le più consolidate sicurezze degli attori della formazione. Attori chiamati oggi a fronteggiare la crisi nei termini espliciti di una ricerca finalizzata, da un lato, ad interpretare i fenomeni della transizione, dall'altro, a descrivere e prefigurare il futuro possibile attraverso con tributi d'innovazione, ponendosi in sintonia e contraddizione con i processi di cambiamento dentro cui il mondo contemporaneo è immerso.

Sono ormai due secoli - dalla rivoluzione industriale in poi - che la conoscenza è divenuta la base della produzione di valore. Il capitalismo del secolo scorso, con la diffusione delle macchine, identifica la potenziale crescita con gli incrementi di produttività generati dalla meccanizzazione, ossia dall'impiego del sapere tecnico e scientifico nella produzione. La piattaforma della meccanizzazione è poi, nel nostro secolo, completata e potenziata dal fordismo, che applica metodi scientifici alla produzione e fa un uso intensivo del sapere manageriale per governare un sistema organizzativo sempre più esteso e differenziato. In ambedue i casi, ci si trova di fronte a modi di produzione del valore che sono basati esplicitamente sulla conoscenza.

Tuttavia, la natura *knowledge intensive* della produzione industriale non è mai stata riconosciuta, con tanta forza e insistenza, come negli ultimi anni. È solo da quando è cominciato il declino del fordismo che si è scoperto quanto grande e quanto insoddisfatta sia la domanda di conoscenza che viene espressa dalle imprese, dai lavoratori, dalla società civile; e quanto difficile, rischioso, insufficiente

sia, in parallelo, l'investimento di conoscenza che a questa domanda dovrebbe rispondere (Rullani, 1999).

La sensazione di disagio che discende da questo deficit cognitivo è diffusa e pervasiva. Riguarda non solo il mondo della produzione e del lavoro, ma la vita quotidiana e tutte le categorie produttive e sociali. Ormai è necessario fare qualche investimento in conoscenza per conversare, viaggiare, giocare, vestirsi, abitare. Il mondo della produzione e quello del consumo, anche ricreativo, sono divenuti così complessi che richiedono forme impegnative e ripetute di apprendimento per non trovarsi spaesati in presenza di strumenti, dispositivi, pratiche di nuovo genere. Bisogna avere qualche forma di preparazione per guidare un'automobile, per far girare un videogioco, per manovrare una macchina, per comunicare senza impacci nella società multi-linguistica e multi-etnica che l'economia globale ci prepara. Tecniche imparate a scuola o sul lavoro qualche anno fa sono già preistoriche: per mantenere le professionalità acquisite c'è bisogno di un aggiornamento ricorrente, che non riguarda solo i dettagli tecnici delle macchine e delle operazioni, ma la loro stessa concezione, la logica che è presupposta nel lavorare, nel consumare, nel divertirsi. In un contesto del genere, le risposte "classiche", che confinavano l'investimento in conoscenza in luoghi e tempi delimitati (la ricerca, da un lato; l'istruzione, dall'altro), non sono più sufficienti. L'apprendimento deve essere continuo, ma soprattutto deve essere diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano. Di conseguenza, la formazione non può essere assegnata a luoghi e tempi separati rispetto ai luoghi e ai tempi del lavoro o, ancora più semplicemente, non può essere una cosa altra dal vivere quotidiano.

La formazione deve diventare continua, così come continue sono le domande che ci si pone man mano che si affrontano problemi non procedurizzati, non consueti.

Formazione continua è un modo di lavorare, in cui la produzione di valore non avviene attraverso l'applicazione di sapere precedentemente appreso, che ci si limita a replicare o ad usare, ma richiede una rielaborazione attiva di quanto già si sa, dunque implica l'uso di creatività e assunzione di rischio. Formazione continua è, insomma, un modo di lavorare in cui il valore viene prodotto più dall'esplorazione che dalla routine, più dall'apprendimento di nuove metodologie che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate.

In tal senso ci riferiamo al sapere come a qualcosa che si rinnova continuamente, seguendo il passo dei cambiamenti, sviluppando prassi, ricerca e cooperazione sociale aperta.

Un sapere che non può essere preconstituito nelle forme classiche delle specializzazioni professionali e in formule rigide, precodificato, ma che deve essere fluido, aperto, e soprattutto capace di acquisire informazioni, risultati, aiuti dall'esterno, facendo un intelligente *outsourcing* delle conoscenze.

3. Le nuove forme dell'apprendimento professionale

Dunque non si devono più apprendere procedure formali predefinite, ma, al loro posto, metodologie di ricerca-sperimentazione, di comunicazione, di azione, di scambio.

La professionalità diventa relazionale e, il risultato di questo modo di risolvere i problemi si configura come lavoro in rete: un lavoro che utilizza non solo le competenze direttamente possedute dal lavoratore, ma il retroterra di competenze e possibilità di una rete assai più vasta, a cui il singolo cooperatore è in grado di accedere.

Lavorare in rete significa che lavoro e apprendimento non appartengono più a momenti e luoghi differenti, ma si sovrappongono a più momenti e luoghi differenti nella pratica lavorativa: se lavorare significa essenzialmente risolvere problemi attraverso la sperimentazione e la comunicazione, una parte crescente del tempo di lavoro viene dedicata ai processi di apprendimento che devono accompagnare l'azione. Per agire occorre apprendere nel corso dell'azione, dal momento che l'apprendimento implica non tanto una ricerca solitaria, quanto una comunicazione entro la rete per usare il sapere disponibile presso altri operatori o per "ricercare insieme" (Smeriglio, 2000).

D'altra parte, nella produzione di valore, l'apprendimento non è più soltanto un mezzo, ma può divenire esso stesso un fine. Nella rete, ci sono problemi che cercano il sapere necessario per essere risolti, ma ci sono anche saperi che cercano problemi a cui fornire risposte utili. In altre parole, nel lavoro a rete non si agisce più soltanto per trovare una soluzione *ad hoc* al proprio problema, ma si cerca di consolidare e codificare le soluzioni trovate in modo che esse possano essere utili ad altri in contesti differenti: l'azione genera utilità e si configura come una forma di apprendimento che implementa la conoscenza della rete (Smeriglio, 2019).

La formazione va ridefinita a partire da questa simbiosi dell'agire e dell'apprendere, che è tipica del lavoro in rete.

Una risposta *just in time* ai fabbisogni formativi, che maturano nelle imprese sociali in corrispondenza di scelte fatte giorno per giorno, però, non è possibile: per costruire percorsi e competenze formative, fare assimilare conoscenze e abilità, mettere in piedi circuiti di valutazione, supervisione e riscontro, ci vuole tempo. Occorre una capacità di anticipazione dei fabbisogni, e dunque un investimento proattivo, e non solo reattivo, nella formazione. La formazione è il processo attraverso cui una comunità, un territorio, un sistema collettivo di organizzazioni si dotano delle competenze e delle professionalità necessarie a confrontarsi con altre comunità, territori, sistemi collettivi (Lipari, 1995).

Per Heidegger il tempo è condizione dell'esistenza intesa come progetto e insieme come decisione anticipatrice, che riconosce ed accoglie l'invalidabile finitudine esistenziale dell'uomo in quanto "essere-per-la morte".

Nell'epoca della globalizzazione ciò che sembra più interessante è la durata del tempo, o meglio la sua perdurante e continua contrazione determinata dallo sviluppo delle nuove tecnologie telematiche. Ciò che assume valore d'uso e valore di scambio nella innovazione tecnologica è la capacità di ridurre sensibilmente i tempi di attesa fino a farne paventare un loro definitivo superamento, proponendo come centrale la velocità di esecuzione di compiti e procedure; superamento che è già dentro la filosofia del tempo reale, della comunicazione in tempo reale, della velocità di connessione e così via (Smeriglio, 2019).

La formazione continua, anche quella che utilizza al meglio le potenzialità della formazione a distanza (FaD), che si occupa di soggetti e relazioni, ha bisogno del tempo reale così come del tempo irreali, necessita di attese, di riflessioni lente che permettono di masticare e digerire naturalmente concetti e nuovi comportamenti organizzativi. Il rischio opposto è quello di operare per spot formativi.

La formazione continua deve prevedere, tra gli articoli del suo potere costituente, una strutturazione di medio periodo, che sappia alternare aula, *project work*, riflessione individuale e collettiva, supervisione, verifica e *follow up*. L'innovazione organizzativa e i comportamenti che la determinano sono cose troppo serie per essere misurate con il cronometro; mai come in questo caso il bruciare le tappe, l'arrivare per primi sono solo indicatori del tutto fuori luogo. Le tappe non vanno bruciate, ma vissute nei tempi e nei modi adatti alla situazione, al gruppo e a noi stessi.

La formazione continua somiglia metaforicamente ad un viaggio, allo stile con cui lo affrontiamo, alla capacità di saper vivere una deriva di saper cogliere i diversi approdi, perché appunto un viaggio di questo tipo dura tutta una vita (Smeriglio, 2000).

Conclusioni

Un sapere che si rinnova continuamente, seguendo il passo dei cambiamenti, sviluppando prassi, ricerca e cooperazione sociale aperta. Il decentramento del sapere, attraverso la percezione del rischio, promette dunque di diventare un veicolo importante per la diffusione di una domanda di un nuovo potere costituente, di autogoverno, di *empowerment* sia da parte delle organizzazioni, che da parte dei cooperatori, dei consumatori e dei cittadini.

Un maggior grado di varianza e di indeterminazione, inteso, non più come una perdita di efficienza, ma come un progresso nella modernità, cambia la natura del sapere socialmente necessario. Un sapere che non può essere preconstituito nelle forme classiche delle specializzazioni professionali, ma che deve essere fluido, aperto, e soprattutto capace di acquisire informazioni, dall'esterno.

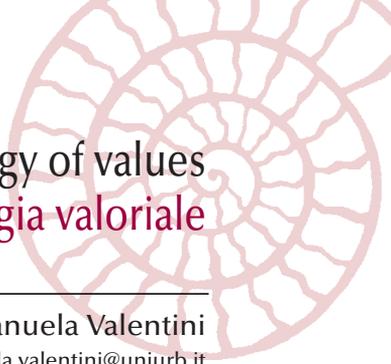
La logica del sapere in rete sta nel privilegiare le competenze acquisibili con l'apprendimento in azione per rispondere alla complessità dei bisogni, e trovare soluzioni personalizzate, in contesti di esperienza che sono necessariamente, tutti diversi e in continuo divenire. La logica delle economie di scala non premia più le organizzazioni chiuse, ma le organizzazioni aperte, a rete, che mettono in comunicazione la varianza incompressibile dei bisogni e delle possibilità con un sapere sociale che deve avere una varianza altrettanto grande.

Per questo il pensiero pedagogico odierno che, si propone di generare alleanze per tessere territori di apprendimento permanente, richiede la formazione continua degli adulti e quindi investimenti in capitale umano, nonché, la capacità di interpretare e organizzare sistemi formativi estesi, di definire nuove modalità di riconoscere curricula espliciti e integrati tra contesti differenti, di valorizzare e formare competenze.

Riferimenti bibliografici

- Comitato Economico e Sociale (2001), *Parere in merito al Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* in G.U.C.E. serie C 311 del 7 novembre 2001.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles*, SEC 1823.
- De Masi, D. (1996). La distanza che non c'è: la dimensione virtuale dei nuovi lavori. In G. Vallarini (a cura di), *Incontri sulla comunicazione*. Roma: Calamo.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2016). *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e Lifelong Learning*. Milano: Franco Angeli.
- Gelpi, E. (1985). *Lifelong education and international relations*. London, UK: Croom Helm.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice, I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle primarie della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2005). *Formazione e-learning. Teorie e modelli didattici per la scuola*. Roma: Monolite Editrice.

- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II (6), 30, 1-6.
- Smeriglio, M. (2000). La dialettica della formazione. Apprendimento organizzativo e Impresa socila. *Rassegna sociale*, 3, 6-29.
- Smeriglio, M. (2019). *L'impresa sociale l'anima e le forme. Cooperazione, empowerment, territorio*. Roma:Anicia.
- Rullani, E. (1999). Il nuovo bisogno diffuso di formazione continua. In G. Costa & E. Rullani (a cura di). *Il maestro e la rete*. Milano: ETAS.



For a pedagogy of values Per una pedagogia valoriale

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

ABSTRACT

This work aims to reflect on education and the drifting of which it is often protagonist, especially in the young generations who nevertheless draw the older generations into question, making them the protagonists of a deterioration which is to be halted. Family, school, institutions must together understand or, better, take action and intervene in this educational emergency. Taking up again a book, the book

“Experience and Education” by John Dewey, rereading it and bringing up original parts by the author, one discovers, rediscovers his thought, which are deep and meaningful and which helps us to find, to find once more the road we have lost, the road we must travel along, without creating or inventing special effects from goodness knows where. In the book we find written in black and white, for social control, good practices which can put the education machine back on the right track, a machine which seems to have crashed against a wall of nonsense, at a point of non-return. We must all restore the right balance to this machine, and give back meaning and value to that which characterizes us: humanity.

Con il presente lavoro si vuole riflettere sull’educazione e la deriva di cui spesso è protagonista in particolare nelle giovani generazioni che chiamano comunque in causa le vecchie, coinvolgendole in un degrado al quale bisogna porre limite. Famiglia, scuola, istituzioni insieme per capire o meglio agire, intervenire in questa emergenza educativa. Riprendendo in mano un libro, il libro, “Esperienza e educazione” di John Dewey, rileggendolo e riportando parti originali dell’autore, si scopre/ riscopre il suo pensiero, profondo e incisivo che ci aiuta a trovare/ritrovare la strada smarrita, da percorrere, senza escogitare, inventarci effetti speciali andandoseli a prendere chissà dove; nel testo sono scritte, messe nero su bianco, per il controllo sociale, le buone pratiche per riportare in carreggiata la macchina dell’educazione che sembra aver sbattuto contro un muro del non senso, in un non ritorno di cui dobbiamo, tutti, trovare/ritrovare il giusto equilibrio, dando significato e valore a quello che ci caratterizza: l’umanità.

KEYWORDS

Education, Experience, Values, Family, School.
Educazione, Esperienza, Valori, Famiglia, Scuola.

Introduction

The fundamental aspects of the Charter of Fundamental Rights of the European Union (Nice, December 2000) provide for: Chapter I. Dignity. Chapter II. Freedom. Chapter III. Equality. Chapter IV. Solidarity. Chapter V. Citizenship. Chapter VI. Justice.

Words that undoubtedly mark, determine, and underline a society that is ethically correct and true. But the way of life that each of us is required to follow is not only determined, represented, as we all know, by rights but also by duties, all in equal measure to be kept in mind without shortcuts. The historical moment we are living is marked by facts, tragic events so alarming that not only destabilize, disquiet but seem to petrify us: by now, every day, every minute, every second are marked by atrocities that go beyond the imaginary, beyond the human, beyond the unlikely, beyond. Moral sense has taken the place of nothingness; the full of ethical meaning turned into the emptiness of human misery. Guilt is pour again into the society in general, into the amorality that has taken over. More than a reflection, it is necessary to do a *mea culpa* as well as always pointing the finger. First of all, we try to investigate that social nucleus that we know and that we live daily: the family, first true essence, not only blood bond but social bond.

Pope Francis in his Prayer for the “Synod on the Family” (2013), writes: “Holy Family of Nazareth, never again should families experience violence, closure and division: anyone who has been wounded or scandalized should soon know consolation and healing” (website 1). The binding rules are not outdated, there must be no exceptions: everyone (and each one) is responsible for our actions, words and deeds that make, will make a difference for better or for worse; “become responsible forever for what you have tamed. You are responsible for your own rose” (The Little Prince, Antoine de Saint-Exupéry, 1949, p. 98). A dry, odourless, withered rose, where the water, the nourishment of the formation, education seem not to arrive, they struggle to reach the roots to restore vitality to the consciences. An instantaneous, present, pressing, permanent era, of the same period: once we lived in the city, at the most metropolis, today the village is global and is called the world. And what happens at the antipodes echoes in us instantaneous, immediate, current and persistent. It makes us feel close to what happens in other regions, states, even continents, making us united in misfortunes and virtues.

1. The education at the basis of a society based on the rule of law

Education is not only about traditional school problems (such as curricula, grades, tests), but is instead closely related to the particular cultural context (Bruner, 2001, introduction to the text). Certainly, the culture of education is not static, immobile but subject to change, adapting to the historical, economic, political and social context, but without ever denying its mission. Incorrect behaviour, screaming dialogues, exaggerated attitudes seem to have taken the place of those expressed in a low voice, of that extraordinary normality that is no longer news, but rather considered outdated, not fashionable; what makes our life so beautiful is the daily life full of actions, gestures that are part of the human, simply, and not in the beast that increasingly seems to dominate. Values offended, denied, forgotten and eliminated. “A value is a concept of the desirable, explicit or implicit, which distinguishes an individual or characterizes a group, which influences the selection

between modes, means and ends of action, possible" (C. Kluckhohn, 1951, p. 388). Women raped, disfigured, stabbed, killed; children abused, beaten, kidnapped; teenagers beaten up by baby gangs, "baby gang children are not budding camorristels, they are the by-product of a camorra that no longer exists from the traditional point of view. Precisely for this reason, it allows for forms of overcoming the camorrist system itself and therefore emerge these paranzas of young people who try to find new balances in the territory. To show off and return to the camorra as a new method of affirming oneself" (Iavarone, interview with Arcolaci of 10/02/2018, website 2). "Public opinion must be outraged because mine is not a private drama but must be a fact that concerns the civil conscience of all" (Iavarone, 2017, website 3). Teachers beaten, scarred; old people mistreated, mistreated, tortured; men, women, children drowned, driven away, marginalized; parents killed. We have taken and spent brutal words from the vocabulary to describe the beast we are living: use all. Bad-education as behaviors contrary to the law and morals; education defaulted to arrogance, to the boldness of those who can do anything, emphasizing it with a knife, considering noble, strong, those criminal actions with respect to extending the hand, apologize, considered weak behavior and then not as super men. Everything has been overturned, the pietas understood in its deepest meaning of "iustitia erga parentes pietas nominatur", Cic., Part. Or.; 78, The word shame also disappeared: "the most painful and burning emotion, toxic and annihilating" (Anolli, 2000, introduction to the text), the sense of shame off. But do values belong more to young people? "The choice of the type of value model has significant differences depending on the gender. Girls have a higher average than boys in all scales that propose positive values and lower in scales that present negative values; they tend to prefer altruistic, pro social values and values related to the protection of rights, they show a greater desire to find a balance between work and family life, while boys tend to make more individualistic choices" (Lucisano, Rubat Du Mèrac, 2016, p. 83).

2. Dewey's education

To pick up and reread, reflecting, Dewey in his "Experience and Education" could help us to unravel the issue. Going into the heart of his words without translations, filters to dwell on the meaning he wants to convey to the reader making us still, if possible, more involved in a reasoned reading. We will stop in particular on concepts that once again make us remain without words for originality, depth; precursor of the times, a forerunner that with his writings, still today, enlightens us. "The main purpose or objective is to prepare the young for future responsibilities and for success in life, by means of acquisition of the organized bodies of information and prepared forms of skill which comprehend the material of instruction" (Dewey, 1967, p.2). Objective: to prepare young people for future responsibilities. Certainly a school task, but it cannot be separated from the family. A learner, a child ready or however initiated, brought to an inclination towards receptivity, socialization, availability of healthy behaviours and lifestyles, essential prerequisites to fit not only into the school community. "The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are mis-educative. Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience" (Dewey, 1967, p. 6). Uneducational experiences must be stopped, red card in unison with no if and without but from family and school, strongly, openly, uni-

tarily. Justifying, minimizing negative situations by mum and dad only creates confusion, disorder first of all to the son who no longer has control over his behaviour, his destabilized experiences even by his parents. "Our options are Deweyane: they are for a school as a democratic community capable of achieving the development of all, and thus participate in the promotion of a radical democracy, in which every man is an end in itself and can fully expand his personality" (Baldacci, 2017, p. 36). A school that develops critical thinking, that cultivates relations for healthy social relations, "Development must be given priority and not human capital. Not encourage efficient producers, but free thinkers". (Baldacci, interview of Ercolani del 27/02/2014, website 4). "Education as growth or maturity should be an ever-present process" (Dewey, 1967, p.20). Education as growth or maturity should be an ever-present process What we live now, the present will condition the after, the future, a connection that must make us think, reflect: our current behaviors will determine, will cause a consequential after more or less positive depending on how we manage it. "Children at recess or after school play games, from tag and one-old-cat to baseball and football. The games involve rules, and these rules order their conduct. The games do not go on haphazardly or by a succession of improvisations. Without rules there is no game. If disputes arise there is an umpire to appeal to, or discussion and a kind of arbitration are means to a decision; otherwise the game is broken up and comes to an end" (Dewey, 1967, pp. 21-22). The game, the sport teach: the rules must be respected, are an integral part of the game itself "They are not outside of it. No rules, then no game; different rules, then a different game" (Dewey, 1967, p. 22). Getting started with sports could be a deterrent for those young people who have nothing but wasting time on the street, without goals, without a life project full of positive content for themselves and for the community. Institutions that involve everyone in recreational and sporting activities, from the young to the old; it is not necessary to specialize and mega galactic structures but also the spread of a constant and regular physical activity can contribute to an integral, all-round health of the subject. The value of sport can help to strengthen that harmony between the self and the other of which there is an absolute need. The rediscovery, the awareness of those dormant, forgotten values that are the basis of our uniqueness, of our essence. "But capacity for such intellectual activity marks a comparatively late achievement when it is continued for a long period. There should be brief intervals of time for quiet reflection provided for even the young. But they are periods of genuine reflection only when they follow after times of more overt action and are used to organize what has been gained in periods of activity in which the hands and other parts of the body beside the brain are used. Freedom of movement is also important as a means of maintaining normal physical and mental health. We have still to learn from the example of the Greeks who saw clearly the relation between a sound body and a sound mind" (Dewey, 1967, p.28). The critical thought is accentuated, it is also concretized in pauses, intervals in which space is given to situations / meditated actions where the young person can, with his natural element, movement, play, body, reveal, express his own self more easily, naturally-mindedly. The action of the body, in the body, offers the possibility to autograph by hand its essence, its normal physical and mental health; history teaches in this context, the Greek one in particular. "The amount and the quality of this kind of free activity as a means of growth is a problem that must engage the thought of the educator at every stage of development" (Dewey, 1967, p. 28). The quantity and quality of this kind of free activity as a means of growth must be present in the thinking of the educator and encouraged. In doing so, in the action of a moving body, it will be possible to grow and find well-being both at a qualitative and quantitative level,

and the educator will be able to pursue the formation of the subject, at all ages, in a context of ongoing formation. A development in toto of health understood as “a state of complete physical, mental and social well-being and not simply the absence of the state of disease or infirmity” (World Health Organization, 1948, website 5). The crucial educational problem is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgment have intervened” (Dewey, 1967, p. 31). The observation, the judgement will represent aspects, substantial parts of the education. The autonomy of judgment, of acting, of thinking, of pondering, of meditating, of measuring one’s own thought and action will allow a greater awareness and a deeper reading of the context and the situation. “Mental habits of a critical nature are at one with the scientific attitude, which is an essential component of the democratic spirit: a school that forms the critical attitude is a school that forms the democratic attitude. Forming the critical spirit and forming the democratic spirit must be faces of the same coin: a school that is a democratic community and a community of free doubters really seems to me the good school” (Baldacci, 2016, website 6). Thinking minds, pulsating minds that know how to evaluate, discern, clearly distinguish good from evil, beautiful from ugly. “The Mind that thinks is called to recognize Knowledge as the first source of thought/plural: an indispensable source for forming well-made heads (and not full heads) among the younger generations” (F. Frabboni, 2010, p. 13). Do not put inside notions but “the freedom of reason and the gamble of fantasy” (F. Frabboni, 2010, p. 39). A stimulus of divergent thought that leaves room for the differences and diversity of each and every one. “The development occurs through reciprocal give-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give” (Dewey, 1967, p. 33). A give and gave himself in a perspective of union with the other and unity of knowledge, a take to then put back into play in order to an I that turns into a us. “The educator more than the member of any other profession is concerned to have a long look ahead” (Dewey, 1967, p. 35). The then, always needs a look, the understanding of the first to avoid mistakes and repeat the same mistakes. The educator must see beyond. . “No experience is educative that does not tend both to knowledge of more facts and entertaining of more ideas and to a better, a more orderly, arrangement of them” (Dewey, 1967, p. 39). More experiences have value allowing us more knowledge, stimulating more ideas and tidying up. “What we want and need is education pure and simple, and we shall make surer and faster progress when we devote ourselves to finding out just what education is and what conditions have to be satisfied in order that education may be a reality and not a name or a slogan. It is for this reason alone that I have emphasized the need for a sound philosophy of experience” (Dewey, 1967, p. 44). True words: education, not a slogan but a concreteness, a hands-on experience with behaviors, attitudes, experiences that know how to make a positive difference. A society of values where “good manners in manifestations of politeness and courtesy” (Dewey, 1967, p. 26) are not optional but indicative of behaviors, normal manifestations, habitual of mankind.

3. Affective-mind education

The feeling brings positivity, significance to our living, when it is less manifests an out, an out of the rules of civil living. The affective sphere is not an accessory, it must be taught, accompanied, oriented both in the family and at school: to guide affectivity in its deepest meaning. “Mercy makes us understand that violence, resentment, revenge have no meaning, and the first victim is those who live with

these feelings, because they deprive themselves of their dignity. Mercy warms the heart and makes it sensitive to the needs of the brothers with sharing and participation" (Pope Francis, 2017, website 7). "Letting go of resentment, anger, violence and vengeance are necessary conditions to live happily" (Pope Francis, *Misericordiae Vultus*, 2015, website 8). When mothers and fathers are absent in this process, the path is undoubtedly negative, generating already from very young hotbeds of violence: not being produces nothing. Parents who are too complicit in their children, always, today, ready to excuse them, justify them, cover them up, attributing responsibility to teachers, not only to words but also to slaps and fists. After all, a good part of the hateful bile on the Net, just a little flaying the surface, comes from fathers, from mothers, professionally started, who unleash their anger behind a computer, offending companions, their parents, teachers; a keyboard to spread poison. Not only used by the children. "The spread of digital media, their presence in everyone's life, the alarm of cyberbullying and other misuse behaviors, make it necessary for educational agencies to take on a task - that of "teaching" the media - that ends up coinciding with the education to citizenship" (Rivoltella, 2017, introduction to the text). A young generation that is too protected, placed in a glass bell filled with too many yeses, always supported, as if the resolution of everyday problems did not belong to them; parents who channel failure, failure by attributing responsibility to others. Disappointment, error if managed, are useful to understand that life is made of pros and cons, beauty and ugliness, yes and no, we have to deal with and control it in the best way respecting and respecting each other. For a 360 ° well-being is necessary a job, a constant training, continuous, permanent. "Well-being training must therefore consist in making everyone aware of well-being, based on the idea that we can all learn to feel better and that well-being is not only a question of the quantity of resources but above all of the quality of individual and social choices" (M. L. Iavarone, T. Iavarone, 2016, introduction to the text). The family must associate itself with the decisions of the school without if and without but, to make body in order not to destabilize the young person giving idea of union and educational compactness. Parents more affectively present, substantially, close with the heart that is often at large; a hug, a kiss more certainly will not solve everything but a shield, an antidote to be put in place. The school will also have to play its part with qualitative and quantitative interventions: training teachers to deal with the latest generation of young people; more pathos, more affective, emotional, empathic charge in dealing with pupils; more trained for aspects concerning the age of development and put us beyond the head the heart. For a better effectiveness in the transformation of teaching into learning, not only of disciplinary contents, but of binding rules important for the whole community, it will be indispensable also to reflect on the group-class, creating a group identity, an intense and scrupulous work, which will need time and a psycho-pedagogic methodology of observation-listening of our young people to understand their expectations, desired objectives, seeking as much as possible sharing and mediation. A personal teacher-student relationship that with so many students is almost impractical to start: humanly impossible to have the situation of everything and everyone under control, teaching thus becomes only education and less education. A heartless generation? Is there an answer? If family and school are activated together, we can have a chance on this educational emergency that can no longer be postponed by dusting off those young hearts that can give so much good.

Conclusions

Fortunately, however, there are those young hearts of which we are all proud, who do not back down on actions that endanger life itself. However, we do not ask for heroic gestures, everyday life is made up of simple, elementary behaviors, rules to be reread and made our own: this is the true noble revolution from which to start again. Today society has also changed in a positive way: an aspect not to be underestimated is that the distortions of the past are no longer hidden under the carpet (perhaps with the shame of the victims themselves) but, sooner or later, they overflow; ad hoc interventions and a new reading of the social are needed. Bullying has always been a scourge, but is for the first time subject to protection, now; sexual violence and harassment, respectively, were once reparable with a marriage and completely peaceful (at work, on the street, etc.); the baby gangs had already been introduced into the underworld since then (in order to escape from criminal punishment, they contributed to the sale of twelve-year-olds). Then a couple of world conflicts in the space of half a century should be contextualized, certainly not the result of these young people today. In part, perhaps, then, the criticism of today is part of the canonical discourse that persists over the millennia so that yesterday is better than today and will be even tomorrow. So it is a fake as far as joking memory game is concerned that if it is extreme it is also dangerous: no one could and would like to go back in concrete terms to the glorious Italian Sixties in which the rape of a woman was lawful, if then the same victim was married to her executioner; in which the mafia did not exist; the “impossible” divorce, the femicide and the bullying did not even exist on the dictionaries; the hazing was taken as a viaticum of life rather than as a socially deplorable and even criminally configurable practice. We want to give confidence to young people, to these young people of heart, many fortunately, who will govern us, assist us, protect us. It seems to us more than effective to write at the end of this reflection, a phrase that summarizes better than many other words, the focus of our little contribution on this subject so great: “If nothing remains of these pages, we hope that at least our trust in the people remains. Our faith in men and in the creation of a world where it is less difficult to love” (Freire, 2002, p. 200).

References

- Anolli, L. (2000). *La vergogna*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2016). *La buona scuola nasce dal pensiero critico*. Conversazione di Carlo Crosato.
- Baldacci, M. (2017). *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*. in M. Fiorucci e G. Baldacci, M., Frabboni, F. (2009). *La Controriforma della scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Lopez (a cura di). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Ed. TrE-Press.
- Baldassarro, A. (2012). *Non c'è più vergogna nella cultura*. Roma: Ed Alpes.
- Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (2010). *Relazioni e valori nel mondo giovanile*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Iavarone, M.L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
- Iavarone, M.L., Iavarone T. (2016). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito*

- sociosanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action*. In T. Parson & E. A. Shils (Eds.). *Towards a general theory of action*. Cambridge: Harvard, University Press.
- Lucisano, P., Rubat Du Merac, E. (2016). *Parole e valori dei ragazzi*. in P. Sposetti, G. Szpunar. *Narrazione e educazione. Quaderni di ricerca in scienze dell'educazione*, vol. 6. Roma: Nuova Cultura.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.

Sitography

- <https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/testo-preghiera-del-papa-per-la-famiglia>.
- <https://www.vanityfair.it/news/storie-news/2018/02/10/aria-luisa-iavarone-baby-gang-arturo>.
- https://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/cronaca/17_dicembre_21/napoli-mamma-arturo-17enne-accoltellato-gola-napoli-ribellati-baby-gang-9dd3e41a-e61a-11e7-93fb-ef31f2da5c3f.shtml.
- <https://ilmanifesto.it/la-cattiva-educazione/>.
- http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?id=171&area=salute%20mentale&menu=vuoto.
- <https://gabriellagiudici.it/carlo-crosato-la-buona-scuoal-nasce-dal-pensiero-critico/>
- <https://www.lavocedeltempo.com/Chiesa/Vaticano/La-Misericordia-apre-la-porta-del-cuore>.
- https://w2.vatican.va/content/francesco/it/apost_letters/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.html.



Scrivane o scrittrici? Il recupero della dispersione scolastica come elemento del trattamento rieducativo penitenziario per le donne della criminalità organizzata

Scribes or writers? The recovery of school dropout as an element of prison re-educational treatment for women of organized crime

Cristiana Cardinali

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

Rodolfo Craia

Ministero della Giustizia D. A. P. / C. C. di Latina - rodolfo.craia@giustizia.it

ABSTRACT

The consequences of school dropout are a frequently stated theme in the pedagogical debate, more rarely, analyzed in its entirety in adult subjects to understand both the influence in criminogenesis, and for the better structuring of the program of re-educational prison treatment. Recognising the problem of school dropout in the detained person, considering his/her peculiarity in the moments of observation and including appropriate provisions in the treatment program can offer a different, additional, key to understanding the subject and a tool for the development of its potential and inclusive planning. The specific objective of this research contribution is therefore to develop practices that, starting from the analysis of school dropout, allow the reduction of the social dropout of the deviant precipitated in prison and in fact, an opportunity to recover the missing person, realizing that educational compensation due to the objective responsibility of a social system unable to effectively prevent the deviant path.

Le conseguenze della dispersione scolastica sono un tema frequentemente affermato nel dibattito pedagogico, più raramente, analizzato nella sua globalità nei soggetti adulti per comprenderne sia l'influenza nella criminogenesi, sia per la migliore strutturazione del programma di trattamento rieducativo penitenziario. Riconoscere il problema conseguente alla dispersione scolastica nella persona detenuta, considerare la sua peculiarità nei momenti di osservazione e inserire adeguate previsioni nel programma di trattamento può offrire una diversa, ulteriore, chiave di lettura del soggetto e uno strumento per lo sviluppo delle sue potenzialità e delle progettualità inclusive. L'obiettivo specifico di questo contributo di ricerca è quindi sviluppare delle prassi che partendo dall'analisi della dispersione scolastica, consentano la riduzione della dispersione sociale del deviante precipitato in carcere e nei fatti, una occasione per il recupero del disperso, realizzando quel risarcimento educativo dovuto per l'oggettiva responsabilità di un sistema sociale incapace di prevenire efficacemente il percorso deviante.

KEYWORDS

Drop-out, Deviance, Prison, Specific learning disorder.
Dispersione scolastica, Devianza, Carcere, Disturbo specifico dell'apprendimento.

Introduzione: Dispersione scolastica = dispersione sociale¹

Le conseguenze della dispersione scolastica sono un tema frequentemente affermato nel dibattito pedagogico, in particolare riferito all'ambito della detenzione minorile e dei giovani adulti, più raramente, pur sottolineando l'importanza dell'istruzione come elemento chiave del trattamento rieducativo penitenziario, il fenomeno è analizzato nella sua globalità nei soggetti adulti per comprenderne sia l'influenza nella criminogenesi, sia, soprattutto, sul quanto possa influire il comprenderne le cause per la migliore strutturazione del programma di trattamento rieducativo penitenziario.

Oggetto del nuovo studio di questo gruppo di lavoro, con decennale esperienza di *militanza pedagogica* in ambito penitenziario, sono le donne detenute nella sezione di Alta Sicurezza della Casa Circondariale di Latina, condannate, o in attesa di giudizio, per reati collegati alla criminalità organizzata di stampo mafioso. Un campione apparentemente minimale rispetto la globalità della popolazione detenuta nei penitenziari italiani, ma di estremo interesse per le loro specificità riferite sia ai contesti sociali/criminali di appartenenza, sia per le particolari prerogative cui sono destinate all'interno delle famiglie/clan che superano il fatto reato, ma che le destinano in ogni fase della loro vita al ruolo di garanti della continuità familiare e dei valori da trasmettere ai figli ed alle generazioni che ne seguiranno. È quindi evidente quanto possa incidere un intervento rieducativo efficace rivolto alla popolazione detenuta femminile, specie alle donne provenienti da quei contesti della criminalità mafiosa che riescono a perpetuarsi nonostante gli interventi legislativi, della magistratura e delle forze dell'ordine.

Le storie di queste donne, figlie, sorelle, madri, nonne, evidenziano quanto l'asservimento, la sottomissione al sistema e la conseguente ignoranza, in molti casi abbiano contribuito, se non condizionato, il futuro loro e dei giovani loro affidati, legittimando i comportamenti maschili, le logiche di potere e di sopraffazione, sostenendo, a volte inconsapevolmente, un sistema criminale apparentemente perpetuo. Ergo, il presupposto dell'azione ri-educativa in questo contesto deve considerare il potenziale peso sociale che può avere una donna in grado di rompere questi schemi, mediante un processo di emancipazione/revisione critica, in termini di prevenzione della sua recidiva (elemento questo di minimo rilievo per il cambio di ruolo nel clan dopo la detenzione) ma soprattutto di influenza sui comportamenti e sulle scelte dei figli o dei nipoti loro affidati.

L'obiettivo specifico è quindi sviluppare delle prassi che partendo dall'analisi della dispersione scolastica, consentano la riduzione della dispersione sociale del deviante precipitato in carcere e sottoposto ad un programma di trattamento rieducativo. Nei fatti, una occasione per il recupero del disperso, realizzando quel risarcimento educativo dovuto per l'oggettiva responsabilità di un sistema sociale incapace di prevenire efficacemente il percorso deviante.

Un trattamento rieducativo realmente individualizzato, non può prescindere, oltre che dall'analisi personologica, dalla rilevazione delle risorse e delle potenzialità inesprese anche a causa della dispersione scolastica, attraverso le esperienze sollecitate dai laboratori di espressione autobiografica. Tutto ciò con l'obiettivo di indurre una riflessione critica che conduca al cambiamento; il *climax*

1 La ricerca è stata condotta congiuntamente dagli Autori, seppur, per ragioni di attribuzione, si indichino le seguenti ripartizioni: paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 di Rodolfo Craia; introduzione, paragrafo 3 e conclusioni di Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

del processo nel quale dovranno scontrarsi le reali motivazioni, le aspirazioni e le condizioni sociali che determineranno da un lato la rimozione del rischio di recidiva, dall'altro, come specificato per il contesto della ricerca, il *cambiamento di paradigma* all'interno dell'organizzazione familiare di riferimento.

1. Dalla dispersione scolastica al *risarcimento educativo* nel sistema penitenziario

In un contesto problematico e degradato come quello in cui la maggior parte delle detenute che compongono il nostro campione ha trascorso gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, i pochi comportamenti possibili, e non sanzionabili, sono stati con ogni probabilità quelli devianti. In vissuti ricchi di fallimenti individuali, familiari e scolastici prima, lavorativi e relazionali poi, la "scelta" della devianza primaria occasionale, spesso diviene propedeutica a comportamenti più strutturati o all'intraprendere di azioni criminose organizzate (Cardinali, 2018). Sebbene da solo non possa spiegare le varie manifestazioni malavitose, lo stretto rapporto tra situazione socio-ambientale deprivata e criminalità, è innegabile.

Allo stesso modo, nonostante non si possa stabilire un rapporto di causa-effetto tra devianza e precedenti esperienze scolastiche fallimentari, non possiamo negare che l'interdipendenza tra i problemi della vivibilità e della sopravvivenza, della legalità e del disservizio presente in alcune zone, soprattutto a Sud del nostro Paese, generi incapacità di leggere e adattarsi con equilibrio alla realtà, dando luogo a fenomeni non solo di abbandono ma anche di marginalizzazione e di devianza (Sarracino, 2000, p. 110).

Per questo, il fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica, mobilitano l'opinione pubblica in quanto non sono fenomeni a sé stanti, ma si pongono come problemi politicamente e socialmente articolati (Sarracino, 1999).

Per la sua natura sociale, multiforme e multi-dimensionale, le cause della dispersione, non riguardano perciò solo il soggetto che abbandona, ma l'intero sistema scolastico-formativo, che produce dispersione, che «non sapendo offrire a tutti i suoi cittadini strumenti e competenze per fronteggiare i cambiamenti sociali in continua evoluzione, dissipa le proprie energie e intelligenze» (Calaprice, 2012, p.114).

Questo si riflette nell'orientamento delle ricerche sul fenomeno della dispersione che, se storicamente focalizzavano l'attenzione sulle caratteristiche del soggetto "disperso" e sui fattori di rischio, oggi, pongono l'accento sull'intreccio tra variabili soggettive (difficoltà cognitive, DSA, demotivazione, senso di inadeguatezza, scarsa autostima) e variabili macro e micro-sociali (scuola, famiglia, contesto socio-economico, territorio), ovvero, sulla reciproca influenza dei livelli di responsabilità.

Questo richiama l'esigenza di una implementazione delle politiche sociali di ogni paese fondate su di un'idea di educazione, dentro e fuori la scuola, non dispersa né separata, ma costruita a rete attorno ai problemi dei soggetti e dei loro contesti di vita (Sarracino, 2000, p.116). Contesti individualizzati, ma centrati sulla quotidianità, sull'ambiente, sullo sviluppo economico, sociale e culturale, locale e globale, che incidono, direttamente e non, sugli stili di vita e sulle scelte dei soggetti e che, in linea con il modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), devono essere studiati nella loro relazione e influenza reciproca.

È secondo quest'ottica sociale, di dispersione di intelligenze in termini di sviluppo umano, che intendiamo leggere l'esperienza scolastica fallimentare comune alle storie di vita delle persone detenute. Un insuccesso legato alle carenze (scolastiche, formative, familiari ecc.) della società, colpevole di non aver contri-

buito a creare, attraverso adeguate azioni educative e con diligenza, prudenza e perizia, cittadini onesti e virtuosi. Quelle che Federighi (2016) chiama *azioni educative avverse*, ovvero esperienze educative di varia forma e natura che sviluppano motivi di deficit e non di sviluppo della persona. Una parte consistente di coloro che si ritrovano in situazioni detentive infatti, non ha mai ricevuto una educazione coerente con i loro motivi di sviluppo. «Non si tratta di rieducare persone che non lo sono mai state o che addirittura hanno subito danni educativi, ma piuttosto risarcire, ovvero dare quello che non hanno mai avuto e riparare i danni procurati dalle azioni educative avverse che in alcuni casi li hanno devastati» (Federighi, 2016, p. 13). Si tratta pertanto di un *risarcimento educativo* che ponga in essere tutte le condizioni per la riabilitazione e la rieducazione del soggetto danneggiato, facendo leva su componenti, dispositivi e risorse disponibili.

Da un lato, risponde a questa esigenza l'adozione di Piani formativi individuali, ovvero Programmi di trattamento elaborati sulla base dell'analisi dei percorsi personali e volti a «rilevare le carenze fisio-psichiche e le altre cause del disadattamento sociale» (art. 13 Ord. Pen.) per la promozione della persona e per la sua riabilitazione, personale e sociale, ma c'è di più. Nella *Bildung penitenziaria* (Tortolone, 2016), oltre alle componenti del programma trattamentale, il periodo di espiazione della pena deve volgere ad attivare nel detenuto processi di riflessività sul proprio operato e sul senso di esso, in ottica passata e futura, oltre a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

La sfida per la pedagogia in ambito penitenziario, è allora quella di appropriarsi degli strumenti conoscitivi e di intervento, in grado di conferire ad ogni azione educativa livelli sempre maggiori di efficacia in ottica ri-educativa, poiché il detenuto spesso manca degli strumenti, non solo culturali, per leggere criticamente la propria storia, compresa quella scolastica.

In un percorso di trattamento penitenziario, con ambizioni rieducative e inclusive, per la persona detenuta la consapevolezza del fallimento può essere vissuta come un importante momento per chiarire il perché delle difficoltà scolastiche, attribuendo un diverso significato al futuro che gli si propone dopo il carcere, innalzando la sua autostima e superando la frequente convinzione di essere poco intelligente e quindi adatto solo ai lavori più umili di scarsa remunerazione e valore sociale.

Non è un compito facile, «i soggetti adulti che devono entrare o rientrare in formazione hanno specializzazioni cognitive e rituali mentali maturati nei percorsi biografici più disparati dove i successi e gli insuccessi realizzati dalla mente nel corso dell'esperienza costituiscono la loro biografia cognitiva che li ha portati ad avere una immagine di sé, delle istituzioni e degli altri che lo aiutano o lo inibiscono rispetto alla rimobilitazione dei processi cognitivi» (Calaprice, 2010, p. 62).

Per questo, l'integrazione con i laboratori già attivi in carcere di teatro, poesia, arte ha permesso di dotarsi di un modello operativo integrato di Espressione Autobiografica, dove la pratica della narrazione di sé e della scrittura autobiografica diviene strumento per l'attivazione o ri-attivazione di percorsi di crescita individuali e di gruppo, centrando appieno la sfida educativa di incoraggiare il sentimento di autostima che è alla base della capacità proattiva di ridisegnare la personale storia di vita sia in termini di ricomprensione di quella precedente, sia in termini di permanente riformulazione progettuale. Perché l'autobiografia non è un puro «ventriloquismo», vagheggiamento erratico, pensiero solitario, o racconto solipsistico senza radici e senza interlocutori, ma è, nello stesso tempo, presentazione di sé e ricerca di sé in uno spazio/tempo relazionale (Schettini, 2004, p. 49).

Ricordare, raccontare, ri-costruire, re-interpretare, scrivere e ri-scrivere la pro-

pria vita contribuisce ad una visione diversa della realtà per riconoscere il proprio disagio e, nel nostro caso, anche le cause all'origine dell'esperienza scolastica fallimentare, non *per chiudere i conti*, ma per cominciare daccapo.

2. Il trattamento penitenziario nei soggetti con difficoltà di apprendimento

Considerato che il carcere è il riflesso delle condizioni dell'organizzazione sociale, delle sue contraddizioni e problematiche, amplificate dalla funzione dell'istituzione, che comporta la convergenza nelle strutture di ogni tipologia di devianza e disagio, per gli studiosi del sistema penitenziario è indispensabile analizzare ogni elemento scientifico ed empirico disponibile, per supportare la funzione rieducativa ed inclusiva rivolta alle persone in esecuzione penale.

La bassa scolarizzazione, l'abbandono degli studi in giovane età, l'analfabetismo, l'insofferenza all'aula, sono i segnali che riverberano la correlazione tra il mancato sostegno sociale, le fragilità familiari, le difficoltà ad apprendere e l'evoluzione deviante; un dato, questo, ritenuto oramai scontato da tutti gli operatori, tanto da concedere evidenza alle rare situazioni, opposte, dei soggetti normo-inseriti o dei cosiddetti "colletti bianchi".

Chi opera negli ambienti di apprendimento penitenziari può testimoniare che la maggioranza dei detenuti, senza distinzione anagrafica, territoriale o di genere, indica difficoltà nella scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, all'interno di quei parametri DSA che richiederebbero, oltre alla diagnostica, degli interventi compensativi e dispensativi idonei ai soggetti adulti. Lo "scrivano" è una tradizione residuale del vecchio carcere, oggi è normalmente sostituito dal più istituzionale "bibliotecario", ma il detenuto incaricato a scrivere per gli altri le istanze e le lettere è una figura irrinunciabile nell'organizzazione degli istituti, sia per gli stranieri, gli analfabeti e per tutti coloro che hanno problemi a relazionarsi tramite scrittura, specie in una condizione che impone lo scrivere a mano per comunicare con l'esterno, a parte i minuti concessi per telefonare e i pochi colloqui mensili coi propri cari. La lettura, oltre che strumento collegato al trattamento per l'istruzione e la formazione, rappresenta per il detenuto un potenziale diversivo, ma anche il mezzo per comprendere gli atti giudiziari che lo riguardano; quindi leggere, comprendere, scrivere è una condizione irrinunciabile, non solo per affrontare in modo costruttivo il periodo detentivo, ma anche (per qualcuno soprattutto) per "sopravvivere" alla privazione della libertà. Riemergono in questa condizione tutte le frustrazioni e i disagi che in giovane età erano stati rimossi abbandonando la scuola, evitando quelle situazioni di confronto spesso confuse e vissute come un limite cognitivo che imponeva scorciatoie e suggeriva espedienti per il raggiungimento delle proprie ambizioni.

In sede di analisi dei contenuti autobiografici, lasciano sconcertati i ricordi del passato scolastico narrati da molti detenuti e detenute riguardo l'atteggiamento dei genitori e, purtroppo, degli insegnanti quando emergevano gli scarsi risultati scolastici: dagli appellativi offensivi, alle pubbliche mortificazioni, fino al consiglio di "cercarsi un lavoro" adatto alle loro capacità. Autobiografie raccolte da persone di ogni fascia d'età, a testimonianza di quante responsabilità sono ancora da addebitare alle inefficienze del sistema scolastico e sociale.

La responsabilità professionale e civile che ne deriva, ad ogni livello e non solo all'interno dei penitenziari, sollecita l'attenzione a un problema che non può essere semplificato con l'analisi del dato statistico, ma rappresenta un'evidenza da non liquidare secondo una logica determinista, che piuttosto esige un intervento e una previsione normativa che supporti anche il soggetto adulto, per il ricono-

scimento del disturbo e il conseguente intervento. Per cui, se è vero che una persona con diagnosi DSA non è e non diventerà inevitabilmente deviante, è però probabile che in una condizione predisponente sul piano sociale, in comorbilità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita ardua e frustrante e che, nella peggiore delle ipotesi, potrebbe commettere reati.

Nei vari laboratori di espressione autobiografica attivati nella sezione femminile di Alta Sicurezza ed oggetto di questa ricerca, emerge da parte dell'utenza un elevato tasso di abbandono scolastico e la frustrazione di non sentirsi in grado di affrontare un percorso di studio o formativo che richieda loro risorse non prettamente "manuali". Testimonianze dei fallimenti scolastici e dei condizionamenti familiari che, uniti al degrado sociale e culturale, dimostrano quegli elementi di sovente alla base del loro ingresso nel crimine organizzato. Pertanto, in un programma di trattamento penitenziario con ambizioni rieducative e inclusive, è essenziale prevedere per la persona detenuta che ha evidenziato un potenziale DSA, un lavoro specifico sulla consapevolezza del problema, sulla possibilità di ricevere supporto e, quindi, di compensarlo all'interno del percorso di studi e formazione intramurario; ciò ridurrà anche il senso di colpa per l'abbandono degli studi, attribuendo un diverso significato al futuro e alla progettualità proposta dopo il carcere. Una possibilità in più a sostegno dell'efficacia dell'intervento, ferma restando la disponibilità della persona alla revisione critica dei reati e del vissuto criminale, innalzando l'autostima e superando, sempre che si rimuovano gli specifici alibi morali e i repertori giustificativi, la frequente convinzione di non aver avuto alternativa al reato per le esigenze di sostentamento familiare.

Riconoscere il problema conseguente alla dispersione scolastica nella persona detenuta, considerare la sua peculiarità nei momenti di osservazione e inserire adeguate previsioni nel programma di trattamento può offrire una diversa, ulteriore, chiave di lettura del soggetto e uno strumento per lo sviluppo delle sue potenzialità e delle progettualità inclusive.

Detenuti presenti al 31 dicembre 2018 distinti per titolo di studio							Anni 2005 - 2018		
Anno	Laurea	Diploma di scuola media superiore	Diploma di scuola professionale	Licenza di scuola media inferiore	Licenza di scuola elementare	Privo di titolo di studio	Analfabeta	Non rilevato	Totale
2005	565	2.649	1.283	21.453	13.059	2.471	852	17.191	59.523
2006	448	1.784	632	13.735	7.580	1.499	592	12.735	39.005
2007	475	2.332	565	16.569	8.327	1.737	863	17.825	48.693
2008	576	2.784	561	19.749	9.052	2.200	929	22.276	58.127
2009	595	2.970	494	21.685	9.197	2.342	930	26.578	64.791
2010	661	3.397	490	22.658	9.127	2.396	859	28.373	67.961
2011	628	3.389	467	21.726	8.331	2.131	785	29.440	66.897
2012	604	3.383	427	21.236	7.822	1.894	730	29.605	65.701
2013	576	3.297	386	20.333	7.132	1.701	677	28.434	62.536
2014	498	3.220	389	17.715	6.144	1.316	605	23.736	53.623
2015	513	3.380	422	16.553	5.739	1.134	604	23.819	52.164
2016	505	3.635	490	16.188	5.605	1.037	626	26.567	54.653
2017	550	4.011	569	16.964	5.567	993	693	28.261	57.608
2018	607	4.648	677	18.978	6.601	924	1.019	26.201	59.655

Fonte: Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria
Ufficio del Capo del Dipartimento - Sezione Statistica

3. Lo studio

L'obiettivo specifico di questa ricerca è stato già declinato nei precedenti paragrafi, lo stesso rientra negli elementi utili all'osservazione della persona detenuta in posizione giuridica "definitivo", programmati dall'equipe di osservazione e trattamento che, attraverso gli operatori penitenziari (educatore, psicologo, assistente sociale), secondo le peculiarità della specifica professione, possono utilizzare opportuni strumenti a supporto sia del percorso, sia della rilevazione del processo di revisione critica.

Per rilevare le difficoltà di apprendimento e la potenziale presenza di DSA non meglio specificati, sulla scorta di un precedente studio (Cardinali, Craia, 2017) si è ritenuto utile tener presenti alcuni indicatori rientranti nelle istruzioni dell'Associazione Italiana Dislessia, utili all'individuazione dei segnali premonitori di alcune problematiche assimilabili ai disturbi specifici di apprendimento, quali:

- Difficoltà nella lettura;
- Errori ortografici con la sostituzione di lettere;
- Calligrafia illeggibile o difficile da interpretare;
- Intelligenza percepibile ma non coerente con le capacità di lettura e scrittura;
- Basso livello di autostima nell'affrontare lo studio;
- Problemi di memorizzazione;
- Lentezza nella ripetizione di sequenze;
- Confusione nello scrivere lettere e numeri (p/b-g/q-u/n- 31/13);
- Confusione nell'ascolto e nella verbalizzazione (t/d - v/f - p/b - m/n);
- Confusione con la destra e la sinistra;
- Difficoltà di calcolo e di recupero delle tabelline.

Il campione di riferimento è composto da 25 donne detenute per il test di Vinegrad, 20 per i focus group, tutte di nazionalità italiana, ristrette nel reparto femminile sezione Alta Sicurezza 3 di Latina per reati connessi alla criminalità organizzata.

La fascia d'età del campione è racchiusa in una forbice molto ampia dai 28 ai 75 anni con una media di circa 51 anni; le aree di provenienza sono, la Campania per il 75%, la Calabria 20% e Sicilia 5%. Il titolo di studio prevalente è il primo livello del primo ciclo di studio (scuola elementare), in evidente analfabetismo funzionale; al riguardo si evidenzia una detenuta con probabili deficit cognitivi (non diagnosticati) frequentante da circa dieci anni i corsi scolastici e le attività di laboratorio artistico culturale, che le hanno permesso di acquisire un minimo di autonomia nella letto-scrittura. Un'altra, di recente ingresso in istituto, ha problematiche analoghe ed attualmente segue i corsi di alfabetizzazione; il resto del campione ha il diploma di scuola secondaria di primo grado (scuola media) da alcune ottenute nei corsi dei C.P.I.A. in questo istituto oggetto dell'indagine o in altri penitenziari.

Per l'individuazione dei soggetti problematici, si è ritenuto opportuno utilizzare il test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List già validato da diversi studi internazionali (Pinelli, Cursi, 2010). Il questionario permette, anche attraverso l'immediato coinvolgimento del detenuto, di accelerare i tempi rispetto alle prove MT, permettendo anche nei casi di trasferimento del detenuto in altra sede carceraria di segnalare agli educatori dell'istituto che lo accoglierà, della necessità di particolari attenzioni. La decisione di adottare il Test di Vinegrad è motivata dalla semplicità di uno strumento non diagnostico,

ma di valutazione della problematica legata alla dislessia, attraverso il quale è possibile misurare, con dati sufficientemente attendibili, una eventuale difficoltà nella lettura negli adulti. Sono ritenuti indice di difficoltà o di disagio almeno nove risposte affermative sui venti item proposti, con il vantaggio di essere poco invasivo e di fornire una prima valutazione facilmente spendibile.

**Test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL)
Adult Dyslexia Check List (M. Vinegrad, 1994)**

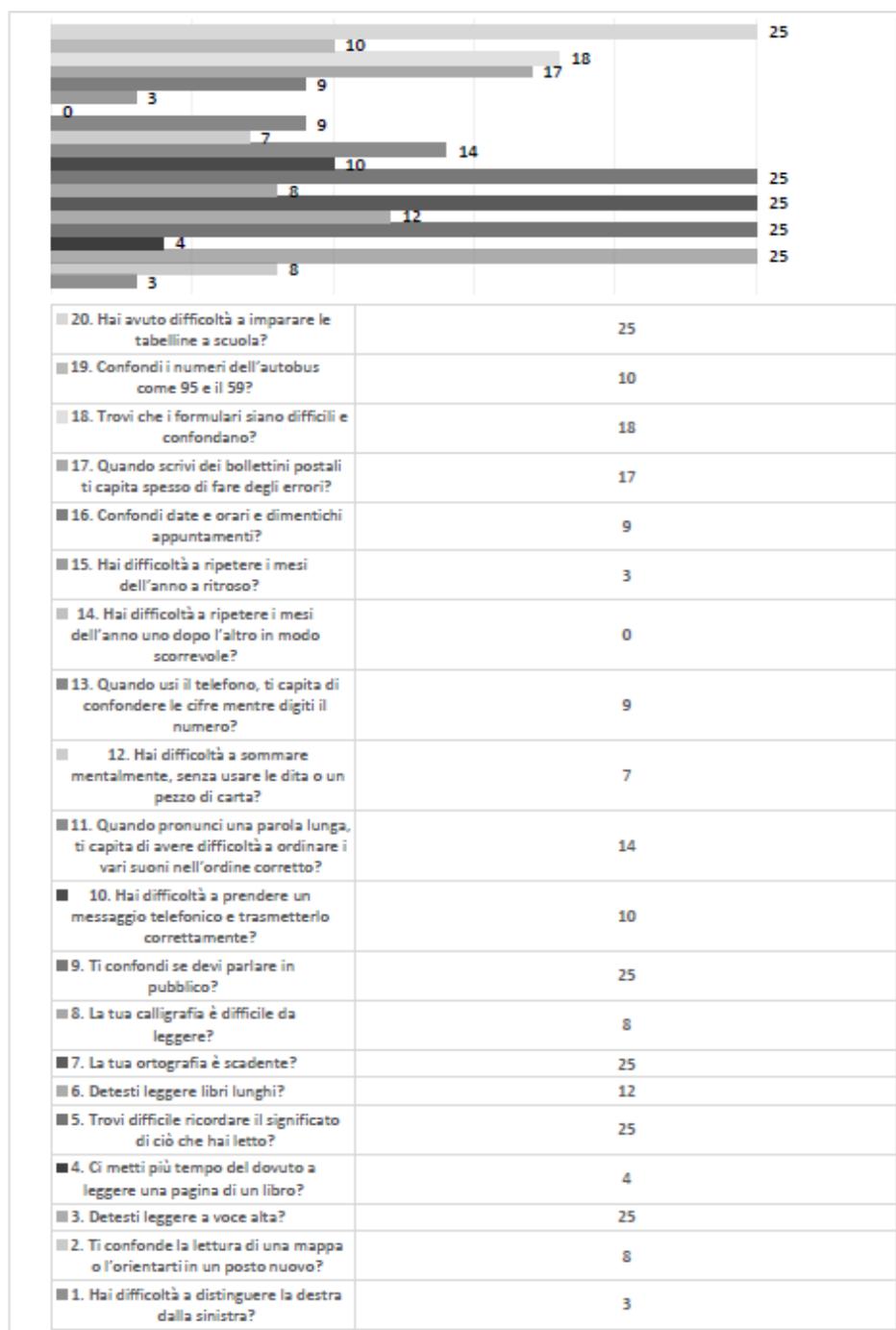
1. Hai difficoltà a distinguere la destra dalla sinistra?
2. Ti confonde la lettura di una mappa o l'orientarti in un posto nuovo?
3. Detesti leggere a voce alta?
4. Ci metti più tempo del dovuto a leggere una pagina di un libro?
5. Trovi difficile ricordare il significato di ciò che hai letto?
6. Detesti leggere libri lunghi?
7. La tua ortografia è scadente?
8. La tua calligrafia è difficile da leggere?
9. Ti confondi se devi parlare in pubblico?
10. Hai difficoltà a prendere un messaggio telefonico e trasmetterlo correttamente?
11. Quando pronunci una parola lunga, ti capita di avere difficoltà a ordinare i vari suoni nell'ordine corretto?
12. Hai difficoltà a sommare mentalmente, senza usare le dita o un pezzo di carta?
13. Quando usi il telefono, ti capita di confondere le cifre mentre digiti il numero?
14. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno uno dopo l'altro in modo scorrevole?
15. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno a ritroso?
16. Confondi date e orari e dimentichi appuntamenti?
17. Quando scrivi dei bollettini postali ti capita spesso di fare degli errori?
18. Trovi che i formulari siano difficili e confondano?
19. Confondi i numeri dell'autobus come 95 e il 59?
20. Hai avuto difficoltà a imparare le tabelline a scuola?

Domande più attendibili in ordine d'importanza: 17-13-7-16-18-10-19-14-20-4-1-11.
Nove o più risposte positive sono indice di forte difficoltà.

ITEM TEST DI VINEGRAD																					
	2		3		10		7	1		11	3		9	12	8	6	4	Punt.			
Camp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1		X	X		X		X		X		X	X				X			X	X	10
2	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X				X	X	X	X	14
3			X		X	X	X		X		X					X	X	X		X	10
4		X	X		X	X	X		X	X	X								X	X	10
5			X	X	X		X	X	X		X	X			X		X	X		X	12
6			X		X		X		X	X	X		X						X	X	9
7		X	X		X	X	X		X				X			X	X	X		X	11
8			X	X	X		X	X	X	X								X	X		10
9	X		X		X		X		X			X				X				X	8
10			X		X		X	X	X	X	X						X	X		X	10
11			X		X	X	X		X	X			X				X	X		X	10
12			X		X		X		X		X					X				X	7
13			X		X	X	X	X	X			X					X	X		X	10
14		X	X		X		X		X	X	X		X				X	X		X	11
15			X		X	X	X		X		X		X			X	X	X	X	X	12
16			X		X		X	X	X						X		X	X		X	9
17		X	X		X	X	X		X	X	X								X	X	10
18			X		X		X	X	X			X	X				X	X		X	10
19			X		X	X	X		X		X						X	X	X	X	10
20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	19
21			X		X		X		X	X						X				X	7
22			X		X		X		X		X						X	X	X	X	9
23		X	X		X	X	X		X			X					X	X		X	10
24			X		X	X	X		X				X				X	X		X	9
25		X	X		X		X		X		X					X		X	X	X	10
	3	8	25	4	25	12	25	8	25	10	14	7	9		3	9	17	18	10	25	

Come appare evidente dall'analisi della tabella riepilogativa dei risultati del test somministrato al campione delle detenute, la totalità presenta più di cinque risposte positive, solo tre, marcate in campo scuro sono inferiori alle nove. Pre-scindendo dalle determinazioni che derivano dall'ordine d'importanza delle domande, appare evidente la necessità di intervenire verso l'intero gruppo con strumenti di supporto alle specifiche problematiche.

Per la prevalenza degli item si rimanda al seguente grafico.



Intervista ispirata al resoconto autobiografico all'interno dei focus group, per l'analisi di differenti storie di abbandono

Le affermazioni delle 20 detenute in sede di focus group, sono state accorpate in una frase significativa che riassume il contenuto e il significato di quanto dichiarato. La cifra apposta al termine dell'asserzione indica la frequenza ovvero il numero di detenute la cui affermazione rientrava nel significato.

I contenuti riferiti alla singola biografia, sono stati raccolti e analizzati dal Gruppo di Osservazione e Trattamento per l'elaborazione degli atti di osservazione e la programmazione delle specifiche attività trattamentali.

1- Perché hai lasciato la scuola?

1. Il percorso di istruzione era poco interessante ed avvertito distante dalla realtà quotidiana, quindi non utile 4
2. Il rendimento era insufficiente per la difficoltà ad apprendere 4
3. La cultura e la scuola non faceva per me 1
4. La vita era già così dura che non volevo andare incontro a un fallimento 1
5. Ai miei genitori non importava della scuola e preferivano farmi lavorare 3
6. Perché mi attraeva altro che mi permetteva di fare presto tanti soldi 2
7. Perché sono diventata mamma 4
8. Perché mi sentivo diversa o non accettata 1

2- Cosa pensava la tua famiglia della scuola?

1. Era importante ma non indispensabile per sopravvivere 9
2. Era inutile perché la vera scuola veniva dalla strada 3
3. Il valore più importante era il rispetto della famiglia, non lo studio 4
4. I miei ci tenevano perché loro non avevano studiato e speravano in un futuro migliore per i loro figli 6

3- Cosa pensava la tua famiglia della tua scelta di abbandonare la scuola?

1. Che ero stata una stupida 8
2. Ero libera di fare ciò che volevo e di pagarne le conseguenze 3
3. A loro non interessava 3
4. Mio padre non c'era, mia madre non riusciva a seguire tutti noi figli, eravamo troppi con grande differenza d'età, quindi non mi ha detto nulla 4
5. Mia madre era contenta così potevo "reggere" i miei fratelli più piccoli 2

4- Che cosa non ti piaceva della scuola che hai lasciato?

1. Era difficile 8
1. Avevo la testa altrove 4
1. I compagni, alcuni mi odiavano 2
1. Gli insegnanti 2
1. Mi annoiavo 4

5- Oggi, pensi di aver fatto la scelta giusta?

1. No 10
1. Ero troppo piccola per capire 4
1. Non potevo fare diversamente 4
1. No, ma nessuno ha insistito per farmi cambiare idea 2

6-Credi che la tua scelta di abbandonare abbia influito sul tuo futuro?	
1. Sì	12
1. Penso di sì, ma probabilmente il mio futuro non poteva essere diverso	5
1. No	3
7- Vorresti che i tuoi figli abbandonassero a scuola?	
1. No	20
8-Pensi di tornare a scuola, sfruttando l'opportunità offerta dal carcere?	
1. Sì	8
1. Sì ma vorrei essere aiutata perché ho paura di non farcela	8
1. Sì ma credo di essere troppo grande d'età	1
1. Sì voglio proseguire gli studi già iniziati in carcere	3

Conclusioni

Il recupero della dispersione scolastica per l'efficacia del trattamento rieducativo in alta sicurezza

La proposta metodologica sperimentata con il campione di detenute Alta Sicurezza rientra nella progettualità complessiva dell'istituto penitenziario di Latina, volta ad implementare nuove e più efficaci tecniche pedagogiche da adottare con la propria utenza detenuta, con la prospettiva che la loro efficacia migliori la qualità degli interventi e, pertanto, nell'ottica rieducativa/inclusiva, permetta una riduzione della recidiva a lungo termine.

Quindi, considerando gli aspetti di giustizia e di conseguenza la concreta ricaduta nel sistema penitenziario, una occasione per l'implementazione di nuove prassi che permettano di valutare l'efficacia dei progetti rieducativi e dei programmi di trattamento individuale intramurario, realizzati entro i margini imposti dal sistema normativo.

È indubbio che, di là degli assunti teorici tenuti in considerazione, l'influenza che potrà avere questo studio nel processo di revisione critica del reato da parte del detenuto deve essere considerata all'interno di una complessiva biografia del soggetto che, soprattutto nel caso dei crimini mafiosi di cui all'art.416 bis c.p. e ancor più con le donne condannate per questi reati, è strettamente legata al sistema culturale/familiare che circonda la persona, presupposto che ne condiziona ogni scelta ed azione, durante e dopo la detenzione.

L'analisi dei risultati di osservazione da parte dall'Equipe di Osservazione e Trattamento sui soggetti partecipanti ai vari laboratori, evidenzia nelle detenute, a conferma di quanto emerso con questo studio, un particolare interesse alle attività svolte, maggiore consapevolezza nei propri mezzi, accresciuta autostima e un dichiarato desiderio di una "vita diversa", che però assai raramente si concretizza attraverso una revisione critica del reato e del sistema criminale alla base del loro agire deviante.

L'elemento comune nei vari casi in oggetto, ma anche nella serie storica decennale relativa alla tipologia di detenute ospitate dall'istituto verificata in collaborazione con gli operatori del penitenziario, di sovente evidenzia il tentativo di giustificare i reati con la necessità di provvedere al mantenimento dei figli, sminuendo il disvalore della condotta deviante attraverso l'utilizzo di meccanismi di disimpegno morale, quindi appellandosi a valori ritenuti più elevati dei reati commessi.

Valori ritenuti dalle detenute come assoluti in ogni accezione, ponendo il con-

petto di “amore” al di sopra di qualunque giudizio e norma giuridica o morale; sia che si tratti di figli, mariti, compagni o familiari, il reato e le responsabilità penali assumono un peso relativo di fronte alla famiglia e agli obblighi, materiali e affettivi, che ne derivano.

Confermando quanto già emerso in occasione dello studio sull'efficacia del trattamento penitenziario realizzato presso la stessa casa circondariale (Turchi et al., 2012), il repertorio giustificativo nei discorsi delle detenute in alta sicurezza è un elemento che appare inscalfibile, nonostante l'affinamento delle tecniche trattamentali e l'incremento delle opportunità formative. Mentre è indubbio che una efficace relazione educativa con gli operatori, la crescita culturale e lo sviluppo di nuove competenze le aiuti a rinforzare l'autostima e il desiderio di veder realizzate delle aspirazioni sconosciute prima dell'esperienza detentiva. Ciò concretizza l'apparente paradosso, rilevato in occasione dei colloqui individuali e delle attività scolastiche o di gruppo, di sentirsi più libere in carcere che fuori, intendendo come libertà la possibilità di scoprire i propri talenti, desideri o passioni prima ignote.

Questa evidenza ha consentito sinora, soventemente, di ottenere un parziale riconoscimento della responsabilità del reato, ma non è ancora una sollecitazione sufficiente a raggiungere una reale rielaborazione degli agiti devianti, quindi è solo la dichiarazione di una prima riflessione circa le conseguenze negative per la famiglia, l'elemento che, in ogni caso, resta al centro dalle scelte e della condotta.

In termini generali, gli interventi degli operatori penitenziari del trattamento per tutti i detenuti con sentenza passata in giudicato, tengono presenti le specificità individuali in ogni passaggio del percorso rieducativo, sia si tratti di intervenire sul piano strettamente educativo che psicologico, ritenendo le biografie un aspetto chiave per comprendere la criminogenesi e quindi utili a restituire un programma di trattamento individualizzato il più possibile adeguato alla persona. Appunto perché «Ciò che rende complesso il sapere pedagogico è la sua valenza trasformativa, il fatto cioè che la sua dimensione teleologica si proietta nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative (Loiodice, 2014, p. 81).

Analogamente, accanto al processo formale che prevede una prassi amministrativa avviata attraverso la sottoscrizione di un “patto trattamentale” con la persona detenuta, è garantita una offerta che, attraverso una prima osservazione, permetta di valutare il potenziale trasformativo della persona e quindi avviare un percorso condiviso che, di là degli “opportunitismi” legati ai benefici penitenziari, motivi la persona a strutturare e realizzare un progetto di vita fuori dai presupposti che lo hanno reso un deviante. Di conseguenza, l'azione ri-educativa intende indurre alla trasformazione ed allo sviluppo individuale, utilizzando modelli che, con diverse espressioni riprendono le indicazioni normative nazionali ed europee (Raccomandazione R2-2006), prevedendo un percorso rieducativo-risocializzativo-inclusivo che valorizzi le risorse della persona, nel comune interesse di recuperare il capitale umano disperso con il percorso deviante e con l'incapacitazione (Cardinali, Craia, 2017).

Pertanto, è decisivo attivare l'evoluzione dell'individuo attraverso la promozione d'interventi per la trasformazione della persona ed è la qualità di queste azioni rieducative che può segnare la differenza, in termini sia di riconoscimento del reato, sia di sostegno, realizzato in una fase di formazione ed apprendimento che permetta anche l'acquisizione di autonomia e il superamento dei condizionamenti dell'ambiente di provenienza.

Nei vari passaggi del trattamento i benefici penitenziari normalmente suppor-

tano, anche attraverso la premialità, lo sviluppo dell'individuo all'interno del percorso educativo, ma sollecitano anche il desiderio di cambiamento, di consapevolezza, anche a fronte della concreta possibilità di superare la sofferenza indotta dalla perdita della libertà.

Un inevitabile processo trasformativo (tra i tanti anche negativi prodotti dal carcere) che si auspica di efficacia positiva, da individuare come "apprendimento trasformativo" (Mezirow, 2003), che non può prescindere dalla riflessione retroattiva anche sugli aspetti più intimi ed infine che permetta una decisa rottura dei modelli di riferimento, riflettendo sull'agito e sulle sue conseguenze. In questa fase è essenziale sollecitare e sostenere il detenuto nello sviluppo di nuove prospettive e nella loro implementazione, quindi, a confrontarne i nuovi valori rispetto al vissuto e all'agito ed infine operare una scelta.

Una riflessione che si sviluppa anche in termini di emancipazione sociale e di liberazione dalle strutture di potere (Freire, 1969): il passato per la riflessione critica, il presente per la consapevolezza, il futuro come progetto di vita emancipata. Riprendendo Mezirow (2003), il processo di apprendimento non può prescindere dal riesame in termini critici del proprio agito anche in relazione agli altri, quindi, consapevolmente nel processo critico, attribuire un diverso significato al passato per orientare l'azione futura. Ma il passato, se non rielaborato, condiziona la persona durante l'espiazione della pena, filtrerà l'apprendimento futuro perché l'individuo attribuirà i vecchi significati alle nuove esperienze, vanificando lo sforzo educativo e formativo, personale e istituzionale.

Quindi, il ruolo dell'istituzione educativa penitenziaria nel processo rieducativo, è essenzialmente legato alle opportunità che può e deve fornire per lo sviluppo dei potenziali sia entro il programma di trattamento, sia nell'intera fase della gestione intra ed extra muraria. Perché il percorso trasformativo della persona reclusa è intimo, intenzionale, effetto di una profonda riflessione, ma anche conseguenza di quanto direttamente sperimentato nel "mondo reale", al di fuori del sistema istituzionalizzante che, piuttosto, rischia di costruire un "mondo ideale" nel quale il confronto è con gli operatori o con gli altri detenuti immersi in un analogo percorso ma scarsamente connesso con la difficile realtà della post detenzione, ben oltre lo stigma.

Tornando infine all'oggetto di questo studio, con l'utenza femminile in Alta Sicurezza gli aspetti critici riguardo l'efficacia del processo rieducativo raggiungono il loro culmine, a causa non solo della resistenza al cambiamento che contraddistingue le donne autrici di reati in associazione di stampo mafioso, ma dalla oggettiva difficoltà a costruire un percorso risocializzativo all'interno delle limitazioni imposte dall'art.4 bis dell'Ordinamento Penitenziario, quindi dalle giuste previsioni in ordine alla sicurezza ed alla repressione del fenomeno criminale.

Ciò comporta, se consideriamo il paradigma citato, che tutti gli interventi sono inevitabilmente condizionati dalla limitazione in cui si trovano le detenute, da un lato per gli aspetti sociali e culturali, dall'altro, sul piano puramente trattamentale, per i freni imposti dalla norma che, prevedendo una ostatività all'applicazione dei benefici penitenziari, impediscono lo sviluppo dell'apprendimento trasformativo/percorso rieducativo.

Nei principi generali stabiliti dal dettato costituzionale ex art.27 il fine della pena è la rieducazione-risocializzazione del condannato, nei fatti, le esigenze di ordine e sicurezza nonché di lotta alle organizzazioni criminali, condizionano il processo educativo dei soggetti sottoposti alle limitazioni di legge in ragione della loro pericolosità. Ciò sembrerebbe comportare la mancanza dell'opportunità rieducativa, realizzandone la sola incapacitazione attraverso la privazione della libertà, nei fatti, l'opportunità offerta al detenuto per la revisione critica delle

condotte resta intatta, sono le condizioni per realizzare il percorso ideale che sono limitate, certo non impedito quando emerge la volontà di liberarsi del passato, emanciparsi e prendere le redini della propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Calaprice, S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine, *Formazione & Insegnamento*, 2, 111-129.
- Cardinali, C. (2018). *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 101-111.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria, *Formazione & Insegnamento*, 2, 289-300.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali. In Torlone, F. (2016), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In Corsi, M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Bari: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sarracino, V. (1999). La dispersione quale emergenza educativa: la dimensione socio-politica. In Cunti A. (a cura di), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sarracino, V. (2000). La formazione scolastica. Il «caso» della dispersione. In Sarracino V., Strollo M.R. (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Schettini, B. (2004). La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita. In Schettini, B. (a cura di), *Le memorie dell'uomo: il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*. Milano: Guerini Studio.
- Torlone, F. (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Turchi, G. P., Iacopozzi, R., Orrù, L., Pinto, E. (giugno 2012). La misurazione dell'efficacia del trattamento in ambito penitenziario, comunicazione presentata presso JADT 2012: 11es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Liegi (Belgio).
- Vinegrad, M. (1994). A revised Dyslexia Checklist. *Educare*, 48, 21-23.



La tras-formazione dell'agire professionale dei professori universitari. Studio di caso

The trans-formation of professional agency of university professors. A case study

Fabrizio Chello

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli - fabrizio.chello@unisob.na.it

ABSTRACT

The reconfiguration of University system is an international phenomenon of profound relevance. This is composed by several changes relating to everyday practices acted by the actors who inhabit this context. Among these changes, the paper focuses on the trans-formations of professional agency of university professors – with particular attention to activities of research, education and governance – through the analysis of the results of a research conducted with some professors of Suor Orsola Benincasa University of Naples.

La riconfigurazione del sistema universitario è un fenomeno internazionale di profonda attualità, che si compone di numerosi cambiamenti che attengono alle pratiche quotidiane agite dagli attori che abitano tale contesto. Tra questi cambiamenti, l'articolo si sofferma sulle tras-formazioni dell'agire professionale dei professori universitari – con particolare attenzione alle attività di ricerca, formazione e *governance* – attraverso l'analisi dei risultati di una ricerca condotta con alcuni docenti dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

KEYWORDS

Professional Identity, Research, Education, Governance, Transactions.
Identità Professionale, Ricerca, Formazione, Governance, Transazioni.

1. La riconfigurazione del sistema universitario

La riconfigurazione del sistema universitario – della sua *mission* politica e culturale; dei suoi modelli di organizzazione e gestione economico-amministrativa; dei suoi paradigmi epistemologici e metodologici del fare ricerca; del suo impianto pedagogico e didattico; del suo relazionarsi con il territorio – è un fenomeno internazionale di profonda attualità, che si lega strettamente al ruolo strategico che la conoscenza ha assunto nelle nostre società tra la fine del vecchio e l'inizio del nuovo millennio (Orefice, 2013). Se, infatti, sin dalla sua origine, l'Università ha avuto la funzione di promuovere, attraverso la ricerca scientifica, la generazione di nuova conoscenza da diffondere, attraverso una formazione di eccellenza, a un numero limitato di giovani impegnati nella loro crescita personale e sociale ai fini dell'esercizio di ruoli di responsabilità nelle comunità di appartenenza, risulta evidente che il rapporto triadico tra ricerca scientifica, formazione e attività professionale debba essere ripensato nel momento in cui la conoscenza diviene, all'interno di un mondo sempre più complesso e interconnesso, un *asset* economico fondamentale e accessibile a un vasto numero di persone (d'Alessandro, 2013).

In particolare, negli ultimi tre decenni, i complessi fenomeni di globalizzazione, smaterializzazione e digitalizzazione hanno comportato un superamento del tradizionale sistema economico capitalista, tipico della società industriale, in favore della strutturazione di un nuovo sistema di stampo post-capitalista, tipico della società post-industriale (Bell, 1973; Touraine, 1969), basato sulla conoscenza (Drucker, 1993). In questa nuova forma di economia, la conoscenza e la sua traduzione informazionale ricoprono una molteplicità di ruoli nei processi di produzione, commercializzazione e consumo. Ad esempio, per quanto concerne i processi di produzione, la conoscenza e l'informazione sono al tempo stesso: materie prime per la loro attivazione; risorse essenziali per la loro automatizzazione e customizzazione; risultati immateriali che caratterizzano parzialmente o totalmente il prodotto/servizio (Castells, 1996). Allo stesso modo, la conoscenza e l'informazione incidono fortemente sulle dinamiche di commercializzazione e di consumo attraverso la costruzione di simboli, generati e diffusi in maniera multinodale, che hanno effetti di gettata temporale diversificata sia sui singoli individui sia sull'intera collettività (Castells, 1997).

In un tale scenario, i processi che conducono alla genesi della conoscenza e alla sua compartecipazione sono da considerarsi volani essenziali per lo sviluppo territoriale (Alessandrini, d'Agnese, 2013). Ed è in questo senso che l'Università, insieme alle altre istituzioni di *Higher Education*, ha ri-assunto un ruolo di primo piano: attraverso le sue principali attività – la ricerca scientifica e la formazione culturale e professionale –, infatti, può sviluppare conoscenze che, in maniera diretta o indiretta, innescano dinamiche di innovazione utili al raggiungimento degli obiettivi di crescita economica, sociale e culturale (Rossi, 2014). E ciò è possibile attraverso una partecipazione attiva e costante dell'Università alle dinamiche del contesto in cui è immersa e, dunque, attraverso la costruzione di un dialogo con quelle realtà (istituzioni, imprese, associazioni, gruppi di pressione e altri tipi di *stakeholder*) interessate, per scopi diversi, a individuare i bisogni reali delle persone e delle organizzazioni e a costruire percorsi di indagine volti al loro soddisfacimento e/o alla loro trasformazione (Fabbri, 2014) così da generare un circolo virtuoso tra ricercatori, organizzazioni e cittadini che orienta la comunità tutta al Bene Comune (Milani, 2017).

La costruzione di un tale dialogo sta conducendo inevitabilmente alla ricon-

figurazione identitaria di tutti gli attori che ne prendono parte. Per quanto concerne l'Università, un tale processo sta assumendo la forma del ripensamento delle due tradizionali missioni che hanno storicamente innervato il suo stemma politico-culturale. Infatti, da un punto di vista pedagogico, affinché le conoscenze possano essere generatrici di opportunità per il territorio, esse dovrebbero essere sviluppate attraverso pratiche di ricerca scientifica socialmente legittimate e validate che si fondino su modelli epistemologici e metodologici che tengano conto del "valore d'uso" e della "trasferibilità" dei risultati delle ricerche (Striano, 2011). Allo stesso modo, le pratiche formative dovrebbero puntare a sviluppare non solo conoscenze concettuali, ma anche conoscenze procedurali (volte all'acquisizione delle strutture di funzionamento delle attività esecutive), metacognitive (volte alla comprensione dei criteri che sovrintendono le suddette strutture azionali) e strategiche (volte alla progettazione, alla realizzazione e alla gestione di strategie di azione non meramente esecutive all'interno di uno specifico campo di attività) (Baldacci, 2014a).

In questo senso, si ritiene che solo ripensando le epistemologie e le metodologie sottese al concreto agire dei ricercatori e dei professori universitari si possa condurre il sistema universitario a divenire uno snodo non secondario della vasta produzione conoscitiva che caratterizza il nostro tempo (Galliani, 2011) puntando, in particolar modo, alla costruzione di una rete di servizi – dall'orientamento al riconoscimento degli apprendimenti pregressi, dalla creazione di reti internazionali al supporto per la generazione di idee imprenditoriali – che consentano ai cittadini di partecipare in maniera più competente alla gestione delle dinamiche economiche, sociali e politiche della comunità di appartenenza (Loiodice, Dato, 2015; Dato, Cardone, Mansolillo, 2016). Lì dove tale processo di ripensamento non va da sé, ma necessita di investimenti materiali e immateriali che consentano ai ricercatori e ai professori universitari di riflettere sul proprio agire professionale attraverso la partecipazione a percorsi *community-based* in grado di sollecitare una autovalutazione critica delle proprie pratiche di investigazione e di insegnamento in maniera da poterle trasformare (Felisatti, Serbati, 2014; Margiotta, 2014a; Fedeli, Taylor, 2016).

Tuttavia, tale riconfigurazione del sistema universitario si è tradotta, nei singoli Paesi dell'Occidente, in una serie di riforme che stanno mostrando il lato oscuro e inquietante della società della conoscenza. La critica maggiore che viene mossa a tali provvedimenti politici e legislativi è che dietro la finalità dell'auspicato aumento di democraticizzazione della conoscenza si cela una radicale svalutazione della conoscenza stessa, ridotta a mera sequenza informativa, in ragione delle logiche dell'economia cognitiva di stampo neoliberista (Callinicos, 2009). Come a dire che in questo nuovo assetto economico, ciò che è centrale non è più il processo di generazione di quelle condizioni che rendono i saperi una componente essenziale dell'identità dei cittadini, ma è esclusivamente il processo di elaborazione, acquisizione e condivisione delle informazioni attraverso dinamiche sempre più individuali e utilitaristiche (Sirignano, 2012). Questo processo – che Biesta (2010) ha definito *learnification* – produce un assottigliamento del linguaggio relazionale dell'educazione in favore di una espansione incontrollata del linguaggio strumentale dell'economia, trasformando il sistema universitario in uno dei tanti attori che agiscono nel più vasto mercato della conoscenza (Edwards, 2007).

In particolare, tale processo – caratterizzato da una "pressione sociale totale" e da un "potere persuasivo" diffuso (Riva, 2014) – sta provocando una profonda destrutturazione dell'antica *raison d'être* del sistema universitario, inteso quale

istituzione la cui identità storico-culturale di tipo comunitario (Margiotta, 2014b) affonda le sue radici nella finalità pedagogica di emancipazione sociale attraverso la ricerca, la formazione e la formazione alla ricerca (Casalini, Mattei, 2018). Tale identità sta lasciando sempre più spazio a logiche di “finanziarizzazione del mondo accademico” (Peters, 2013), basate su un pensiero strumentale che riduce a *performance* sia l’agire professionale dei ricercatori e dei professori sia l’agire formativo degli studenti e, così facendo, è capace di sottoporre quest’ultimo a processi di valutazione standardizzata ossia a processi di valutazione che, non tenendo conto delle dinamiche contestuali, funzionano per obiettivi, target e indicatori predeterminati (Spurk, 2013). Lì dove una tale logica e un tale pensiero aumentano i livelli di competizione tra gli attori del sistema (studenti, ricercatori, professori, personale tecnico-amministrativo) interessati ad acquisire posizioni più vantaggiose nel mercato della conoscenza (Galimberti, 2018).

In sintesi, è possibile sostenere che il sistema universitario è attraversato da dinamiche di cambiamento molto complesse che generano scenari e posizionamenti spesso in tensione e in opposizione tra loro (Milana, Holford, 2014). Tali contraddizioni derivano dal “sovrapporsi delle finalità tradizionali dell’università (formazione elitaria, per la classe dirigente e le professioni liberali), con quelle della fase di massa (crescita culturale di massa, formazione dei cittadini), con le attuali tendenze funzionaliste (alta formazione professionale, finalizzata all’occupabilità e alla competitività del sistema economico)” (Baldacci, 2014b). Ed è all’interno di un tale sistema di valori e contro-valori, di saperi e contro-saperi, di forze e contro-forze che i ricercatori e i professori universitari – al pari degli altri attori sociali che abitano il contesto accademico – si trovano a svolgere le proprie attività di ricerca, formazione e *governance*, delineando attraverso il proprio agire professionale pratiche lavorative che basculano tra concetti, linguaggi, metodi e strumenti appartenenti alle diverse grammatiche azionali che il sistema universitario ha proposto nel corso della sua lunga storia e della sua più recente attualità.

2. Indagare l’agire professionale dei professori universitari

Al fine di indagare le dinamiche azionali messe in campo dai professori universitari nel complesso processo di riconfigurazione del sistema accademico, presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, è stata condotta una ricerca esplorativa con un campione di dodici professori, individuati – nella più ampia popolazione dei docenti strutturati aventi responsabilità di *governance* ai vari livelli della vita accademica – a partire dai seguenti criteri: equità numerica tra le Facoltà (4 Professori per ogni Facoltà), tra i ruoli professionali (6 Ordinari e 6 Associati), tra i generi (6 Uomini e 6 Donne); apertura alla diversità in termini di età (dai 35 ai 70 anni), esperienza professionale (in altri settori professionali e/o nella costruzione della carriera accademica) e settori scientifico-disciplinari (dalle scienze filosofiche a quelle socio-psico-pedagogiche, da quelle storiche a quelle giuridiche, da quelle letterarie a quelle storico-artistiche). La finalità della ricerca è comprendere come i professori percepiscono i cambiamenti in atto a livello internazionale, nazionale e locale, come interpretano il loro ruolo professionale e come strutturano il proprio agire per adempiere alle responsabilità negli ambiti della ricerca, della formazione e della *governance*.

Tali questioni mettono in primo piano i concetti di “cambiamento” e di “agire professionale” che sono ormai al centro di una vasta letteratura pedagogica che, a

partire dagli studi a impianto riflessivo (Schön, 1993) e trasformativo (Mezirow, 2003), pensa il cambiamento delle organizzazioni lavorative e all'interno di queste come uno spazio-tempo in cui, attraverso le concrete pratiche professionali (Wenger, 2006), si producono numerosi ri-aggiustamenti, ri-articolazioni e ri-configurazioni dei rapporti tra soggetti, oggetti e contesti. Una tale concezione di cambiamento consente di superare le contrapposte visioni dell'agire professionale come, da un lato, il risultato di una determinazione esterna al soggetto e, da un altro lato, il risultato di motivazioni interne a quest'ultimo (Schurmans, 2013), al fine di intenderlo come il risultato sempre in fieri dei processi di transazione che, in senso deweyano (Dewey, 1948; Dewey, Bentley, 1974), strutturano la relazione tra l'organismo e l'ambiente. Lì dove tali processi transazionali fanno emergere apprendimenti impliciti, silenziosi, latenti e spesso non consapevoli, che si radicano nelle pratiche quotidiane, divenendo così tanto condizione di possibilità quanto limite dei processi di formazione personali e professionali (Rémy, 1994).

A partire da tale impianto epistemologico e teorico, il percorso di indagine si è andato strutturando secondo un procedimento che, elaborato da Schurmans (2009), consente di comprendere l'agire professionale attraverso una serie di strumenti di ricerca inizialmente non strutturati e poi sempre più strutturati (Corbi, Perillo, Chello, 2016; Chello, Perillo, 2018). Tale procedimento ha l'obiettivo di: a) far emergere l'immagine dominante del cambiamento del sistema universitario; b) decostruirla innescando un processo di riflessione sui significati minoritari che pure caratterizzano, spesso in maniera latente e inconscia, le esperienze dei partecipanti alla ricerca; c) ricostruire una nuova rappresentazione dell'oggetto di ricerca, capace di restituirne la complessità e la pluralità interna, a partire dagli apprendimenti esperienziali attuali e pregressi, spesso di tipo non formali e informali, che i partecipanti hanno elaborato e incorporato. In ogni fase dell'indagine, dunque, il ricercatore è impegnato a esplorare, negoziare e validare le conoscenze generate dal confronto situato con l'altro e, avanzando nel processo di investigazione, l'ampiezza quantitativa e qualitativa delle conoscenze generate aumenta fino a giungere alla loro saturazione, cioè alla massima apertura rappresentazionale possibile all'interno del contesto investigato.

Tra gli strumenti di indagine utilizzati si richiama qui l'attenzione sull'intervista semi-strutturata. In stretta coerenza con il paradigma epistemologico della ricerca e con il relativo dispositivo metodologico, l'intervista semi-strutturata, con la sua griglia di domande-stimolo, consente all'intervistato di avere lo spazio cognitivo per proporre la propria interpretazione dell'oggetto di indagine e all'intervistatore di avere quello spazio di manovra per orientare l'intervista verso la costruzione di un prodotto transazionale condiviso (Schurmans, Charmillot, Dayer, 2008). Si è proceduto così alla costruzione della griglia di intervista, composta da domande-stimolo sufficientemente generali e aperte, corredate da domande più puntuali che l'intervistatore ha utilizzato in caso di dubbio sul significato da attribuire alle questioni poste o di silenzio prolungato o, ancora, di eccessivo allontanamento del discorso dall'oggetto di indagine. La griglia così elaborata è stata sottoposta a un processo di validazione: sono state, infatti, condotte due interviste di prova, che hanno avuto l'obiettivo di raffinare lo stile interlocutorio dell'intervistatore e di migliorare l'argomentazione delle domande, appartando nello specifico alcune modifiche alle domande stimolo.

I risultati derivanti dalla conduzione e dall'analisi delle dodici interviste permettono di sostenere, come si vedrà nel paragrafo successivo, che il campione intervistato ha offerto una rappresentazione plurale delle tras-formazioni in atto

nel sistema accademico tanto a livello dell'identità professionale del professore universitario quanto a livello delle pratiche di ricerca, formazione e *governance*. Questo ha consentito di trarre, dalle conoscenze emerse transattivamente, alcune piste di ricerca relative all'agire professionale e ai saperi formali, non formali e informali che lo sostanziano.

3. Transazioni formative tra apprendimenti formali, non formali e informali

3.1. Il professore universitario tra democraticizzazione e deprofessionalizzazione

Nelle dodici interviste condotte, quasi tutti gli intervistati si sono soffermati sulla trasformazione dell'identità del professore universitario. In particolare, gli intervistati fanno riferimento al passaggio da un'immagine del professore universitario quale membro "inavvicinabile e intoccabile" (I4 e I5) di "una cerchia ristretta, che ha condotto l'Università ad essere una torre di avorio" (I3) all'immagine del professore universitario quale membro di una comunità scientifica più vasta, aperta e plurale (I1). Tuttavia, questo passaggio non risulta essere lineare e uniforme: se, infatti, da un lato, esso ha comportato una maggiore apertura nell'ingresso alla professione (non più limitato ai "pochi eletti" o ai "figli d'arte" – I10) e una maggiore democraticità nella relazione tra il professore e gli altri attori del sistema accademico (studenti e personale amministrativo, *in primis*), da un'altra parte, viene sottolineato il progressivo processo di "deprofessionalizzazione" (I2) dovuto, in particolar modo, alla perdita del potere di contrattazione, allo scarso trattamento economico, alla precarizzazione del percorso professionale (specie nei primi segmenti della carriera) e alla sensibile riduzione della libertà scientifica. Sicché quello che sembrava essere, agli inizi degli anni Ottanta, un processo di democraticizzazione della professione appare oggi sempre più caratterizzato da decisione "eterodirette" (I8) e basate su una razionalità "tecnico-amministrativa" (I12).

Una tale situazione è letta dagli intervistati come caratterizzata da una grossa incertezza, dovuta a fluttuazioni di cui è difficile stabilire l'orientamento, sebbene sia possibile individuarne rischi e possibilità (I2). Tuttavia, tale rappresentazione della situazione – tengono a sottolineare la maggior parte degli intervistati – è vera a livello generale ossia a livello del sistema universitario italiano nel suo insieme, mentre a livello locale gli effetti di una tale tendenza variano sensibilmente da contesto a contesto. Infatti, quando si chiede agli intervistati di riferirsi alle proprie esperienze professionali, i professori tendono a sottolineare che tale tendenza è mitigata dalla particolare forma istituzionale e dalla specifica cultura organizzativa dell'Ateneo di appartenenza: una università libera, di piccole dimensioni e caratterizzata da una cultura di tipo comunitario (I1 e I4).

3.2. La ricerca tra innovazione e tradizione: l'importanza del metodo

L'intreccio tra tendenza generale e situazione locale è un tema ricorrente nei discorsi degli intervistati e riguarda anche le pratiche professionali quotidiane – *in primis* quelle relative alla ricerca, alla formazione e alla *governance* – che si delineano a partire da un costante confronto tra le tendenze del contesto storico-sociale odierno, quelle del sistema universitario nazionale e quelle della specifica cultura organizzativa dell'Ateneo.

Per quanto concerne le pratiche di ricerca, ad esempio, si sottolinea come queste si siano trasformate a livello macro per la pervasiva presenza delle tecnologie digitali. Tali tecnologie introducono nuove opportunità: il maggiore accesso all'informazione, la possibilità di differenziare maggiormente i temi di ricerca e di intrecciarli tra loro, il più esteso livello di confronto tra pari, la personalizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro sono tutti effetti che sembrano agevolare il lavoro di ricerca del professore universitario. Tuttavia, le tecnologie digitali sono portatrici anche di nuovi rischi, tra cui l'eccessiva vastità della bibliografia, la problematica decifrazione della legittimità e della qualità delle fonti, la tendenza alla deontologizzazione e alla parcellizzazione del sapere, la riduzione del ruolo della "tradizione" teorico-disciplinare in favore di una ricerca sempre più "giornalistica" (I5), l'accelerazione eccessiva dei tempi di ricerca e di pubblicazione contro la necessità di un tempo lungo per il questionamento e la riflessione.

A livello meso, l'attenzione della maggior parte degli intervistati è ricaduto sull'introduzione del sistema di valutazione nazionale. Se, da un lato, esso ha consentito un maggiore raffronto tra i diversi ricercatori e gruppi di ricerca, da un altro lato, a causa del suo approccio tecnico-quantitativo, ha rafforzato le dicotomie del sistema universitario italiano (scienze forti vs scienze deboli, ricerca di base vs ricerca applicata, università settentrionali vs università meridionali) e ne ha introdotte delle nuove specie nelle scienze umane (ricercatori performanti vs ricercatori dormienti, quantità vs qualità della produzione, ricerca utile vs ricerca non utile). Inoltre, I3 sottolinea anche un'altra forte tensione: l'opposizione tra la necessità di internazionalizzare le attività di ricerca, con il conseguente maggiore investimento in attività di investigazione di tipo interdisciplinare, e la necessità di progredire lungo il proprio percorso professionale, con la conseguente partecipazione a concorsi nazionali in cui viene privilegiata l'aderenza delle attività di ricerca alla declaratoria del settore scientifico-disciplinare.

A livello micro, gli intervistati sottolineano che le particolari condizioni dell'Ateneo – la sua lunga tradizione negli studi pedagogici, la sua natura non pubblica e la sua recente riorganizzazione istituzionale – rendono l'attività di ricerca più libera (assenza di una lunga tradizione scientifica in alcuni settori scientifico-disciplinari, presenza di gruppi di ricerca e non di Dipartimenti, politica volta alla sperimentazione e all'innovazione), ma anche più precaria (scarsità di fondi di ricerca, penuria di spazi e strutture dedicate, assenza di servizi come accessi gratuiti a banche dati, difficile programmazione delle risorse economiche e umane).

Al fine di gestire il passaggio da una "mentalità tipografica del fare ricerca" a una "mentalità da Internet" (I5), la maggior parte dei professori intervistati tende a fare riferimento soprattutto ai saperi formali. L'ancoraggio al settore scientifico-disciplinare emerge a più riprese ed esso si rivela produttivo non tanto in termini di conoscenze possedute quanto in termini di competenze critico-riflessive e metodologiche sviluppate. Termini quali "approccio", "metodo", "metodologia", "modalità di lavoro", "organizzazione", "disciplina" ritornano costantemente a sottolineare che è necessario dare una forma compiuta, sebbene provvisoria, alla fluidità del fare ricerca nell'era digitale (I2) al fine di "non trasformare la ricerca in attività giornalistica" (I3).

In casi più rari sono mobilitati anche saperi non formali e informali, prodotti soprattutto nel confronto con i colleghi del proprio o di altri Atenei e/o con altre figure professionali (ricercatori, assegnisti, consulenti, personale amministrativo) che gravitano nel mondo della ricerca. Tali saperi concernono soprattutto

questioni relative al *management* della ricerca: modalità di partecipazione a bandi per il finanziamento di attività di indagine scientifica, stili argomentativi adeguati per la stesura di un progetto, costruzione di *partnership*, gestione economico-amministrativa del progetto, ecc.. Tuttavia, questi saperi sono esplicitati con maggiore difficoltà nel corso delle interviste rispetto ai saperi formali e ciò induce a pensare che siano meno riconosciuti dagli attori sociali, sebbene questi ultimi ritengano che siano di rilevante importanza nelle attuali pratiche di ricerca (I12) e che, rispetto a tali aspetti, l'Ateneo dovrebbe investire maggiormente sulla formazione dei docenti (I7 e I10).

3.3. *La formazione tra partecipazione e dequalificazione: il ricorso all'esperienza quotidiana*

Per quanto concerne l'attività di insegnamento, gli intervistati ritengono che le maggiori trasformazioni, a livello macro, siano da addurre alla nuova configurazione dell'intero sistema della formazione, non solo accademica, ma anche primaria e secondaria. In particolare, gli intervistati sottolineano la molteplicità degli obiettivi formativi, educativi e didattici che la scuola persegue, puntando a "una sempre maggiore inclusione e partecipazione di tutti gli studenti" (I9), ma al tempo stesso ritengono che vi sia stato nel tempo una revisione al ribasso degli obiettivi apprenditivi e, dunque, della quantità e della qualità delle conoscenze e delle competenze sviluppate al termine dell'istruzione obbligatoria. A tale "abbassamento dei pre-requisiti" (I6), si aggiunge, secondo gli intervistati, anche un mutamento delle capacità cognitive (attenzione, lettura, comprensione, memoria, linguaggio, astrazione, spirito critico) e degli stili apprenditivi (apprendimento per intuizione e immersione, *multitasking*, stile di pensiero da seconda oralità) dovuto all'uso quotidiano dei *media*, in specie dei *personal* e *digital media*. Mutamenti che rendono l'attuale studente universitario profondamente diverso da quello del passato e che, dunque, impongono una revisione radicale degli obiettivi, delle attività, dei metodi, degli strumenti utilizzati nel fare didattica.

A livello meso, gli intervistati ritengono che se, da un lato la riforma del sistema universitario italiano ha la finalità di interconnettere la ricerca con la didattica e la terza missione, da un altro lato, essa impone procedure (concorsuali e di valutazione) che, di fatto, allontanano, separano e, in alcuni casi, oppongono l'attività di ricerca e l'attività didattica. I professori universitari, infatti, sostengono che la loro attività di ricerca è per contenuti, stile argomentativo, linguaggio profondamente diversa dall'attività didattica e la loro percezione è che non vi sia possibilità di mediazione: i contenuti dei corsi sembrano loro sempre più basilari mentre la ricerca deve essere originale e innovativa così come la trasposizione didattica richiede oggi una argomentazione piana e semplice mentre le pubblicazioni a maggiore impatto valutativo sono edite in sedi che richiedono un altro stile e registro linguistico. La trasformazione del sistema universitario, dunque, sembra loro dirigersi verso una separazione di fatto delle due attività, senza che tale separazione si traduca – come in altri modelli accademici – in una separazione di funzioni e carriere.

A livello micro, i professori universitari sostengono che l'Ateneo ha investito molto sulla riconfigurazione dei percorsi formativi nella direzione di una loro maggiore professionalizzazione tanto a livello della trasformazione delle attività didattiche tradizionali (i titoli, gli obiettivi e i contenuti degli insegnamenti) quanto a livello della creazione di nuove attività formative (laboratori, *stage* e ti-

rocini) e di nuovi servizi (orientamento, tutorato, *job placement*, ecc.). Questa trasformazione ha comportato un cambiamento delle pratiche didattiche e, in specie, un maggior carico di lavoro per i professori su aspetti quali la gestione delle dinamiche relazionali con gli studenti e l'elaborazione di strategie e metodi didattici capaci di interessare e motivare lo studente, facendolo partecipare attivamente e consentendogli di sviluppare quello "spirito critico, che resta e deve restare la finalità ultima della formazione accademica" (I7).

Per gestire queste trasformazioni, i professori intervistati fanno riferimento in particolar modo ai loro apprendimenti informali. Le conoscenze relative alle caratteristiche della nuova generazione di studenti vengono molto spesso elaborate a partire dalle esperienze vissute in contesti privati e con altri ruoli (nonno, genitore, zio, ecc.) così come la sperimentazione di nuove strategie e metodi di formazione (esempi, studi di caso, lavori di gruppo, ecc.) avviene sulla base di una sensibilità umana, "da uomo/donna di strada" (I2), più che da un punto di vista professionale. Si distinguono però coloro i quali sono approdati all'insegnamento universitario dopo aver avuto esperienza nell'insegnamento scolastico (I3, I4 e I5) o in altri settori professionali (I12): in questi casi gli intervistati sostengono di aver sviluppato grazie al modo del lavoro diverse competenze, in particolare di aver appreso dall'insegnamento scolastico le modalità di gestione dell'aula e dalla libera professione la capacità di tradurre in pratica i concetti astratti. Solo uno degli intervistati (I3) asserisce di fare fronte a tale trasformazione attraverso degli apprendimenti di tipo formale, in particolare studiando manuali di pedagogia e didattica.

Al di là delle strategie messe in campo, una tale situazione appare a tutti gli intervistati molto critica: la paura riscontrata maggiormente è che l'uso "artigianale" (I2) di metodi didattici innovativi rischi di banalizzare i contenuti dei corsi universitari. Per contrastare una tale deriva, i professori ritengono che sia necessario: a) una maggiore preparazione pedagogico-didattica del docente universitario; b) un lavoro di raccordo – soprattutto al primo anno – tra i docenti dello stesso corso di studi per stabilire obiettivi comuni; c) una riflessione continua e costante sulla relazione tra conoscenze disciplinari, competenze trasversali e competenze specifiche della professione alla quale lo studente si forma attraverso il percorso di studio che segue.

3.3. Le pratiche di governance tra valutazione e burocratizzazione: quale equilibrio?

Per quanto concerne l'attività di *governance*, le maggiori trasformazioni vengono riferite, a livello macro, ai processi di "globalizzazione" e di "liberismo economicista" (I2) che sembrano sempre più caratterizzare i sistemi formativi occidentali e che rendendo l'Università "subalterna al poco trasparente sistema finanziario internazionale" (I11).

A livello meso, gli intervistati asseriscono che la riforma del sistema universitario italiano ha portato a un aumento degli spazi e dei tempi di progettazione e programmazione (I3), ma li ha di fatto svuotati di una decisionalità politica vera (I2), poiché questi tempi e questi spazi sono caratterizzati da una razionalità di tipo tecnico-quantitativo (I1). Tutti gli intervistati, infatti, concordano nel ritenere che la riforma universitaria ha comportato una eccessiva burocratizzazione, che rende più complessa la macchina accademica e che confonde costantemente la qualità dell'attività svolta con la qualità procedurale.

A livello micro, le piccole dimensioni dell'Ateneo rendono il processo di burocratizzazione in corso ancora più pesante. Infatti, molti degli intervistati so-

stengono di aver sempre avuto, dall'inizio della loro carriera, compiti di governo, che hanno provato a svolgere attraverso procedure snelle, mentre l'attuale tendenza alla valutazione costante e scrupolosa aumenta il carico di lavoro del docente (I3) senza generare, in molti casi, un miglioramento delle procedure e delle attività (I1).

In questo senso, i professori intervistati lamentano, in maniera unanime, la non sostenibilità dell'intreccio tra ricerca, didattica e *governance*. Non solo per ragioni di ruoli e funzioni o di spazi e di tempi, ma anche per ragioni che si potrebbero definire epistemologiche: la ricerca richiede "la capacità di porre questioni, di sondare i nessi e le interconnessioni, di elaborare grandi quadri concettuali" (I4) ossia richiede una razionalità di tipo riflessivo e comprensivo, mentre la *governance* richiede "la capacità di risolvere problemi in maniera efficiente ed efficace" (I4) e, dunque, si richiama a una razionalità di tipo tecnico-strumentale. Tuttavia, nessuno degli intervistati sostiene la necessità di una separazione tra l'attività di ricerca e l'attività didattica, da un lato, e l'attività di *governance*, da un altro lato: "senza entrare in aula e vivere gli studenti – dice I5 – è impossibile saper governare l'Università". In questo senso, come sostiene I2, la *governance* dovrebbe essere condotta, insieme, da professori e amministrativi di livello apicale al fine di unire conoscenze e competenze diverse.

In assenza di una tale configurazione, i professori intervistati assolvono le loro funzioni di *governance* facendo riferimento ad apprendimenti pregressi, soprattutto di tipo formale. Infatti, diversi intervistati sostengono che la possibilità di gestire questioni complesse e molto lontane dal proprio campo professionale deriva – quasi in contraddizione con quanto affermato precedentemente – dai metodi di lavoro adoperati nell'attività principale: la ricerca. Ossia, sebbene abbiano dichiarato che ricerca e *governance* richiedano forme di razionalità diverse, lo spirito critico e il rigore metodologico della ricerca sembrano essere le risorse-chiave nella presa in carico delle questioni manageriali. Lì dove tale relazione, come sottolineano I3 e I4, può essere anche reciproca: le attività di *governance* possono aiutare il professore universitario a divenire più consapevole del sistema in cui si muove, finalizzando meglio le sue attività di ricerca e di didattica non solo agli obiettivi di qualità da raggiungere ma anche ai bisogni percepiti.

4. Conclusioni prospettiche

I risultati delle dodici interviste condotte mostrano una pluralità di posizionamenti identitarie e di grammatiche azionali che i professori universitari elaborano in un contesto in costante riconfigurazione come quello universitario. Tali posizionamenti e grammatiche si collocano su un *continuum* variegato e molto popolato, i cui estremi possono essere rappresentati, con Schurmans (2001), dalle posture di "agentità" e di "attorialità". Nel primo caso, gli intervistati evidenziano il possibile indebolimento del proprio profilo identitario e, dunque, della propria azione professionale che, in alcuni casi, va incontro a un blocco momentaneo: il soggetto si percepisce come agito dalla situazione di cambiamento e non si attribuisce lo statuto di autore della propria azione. Nel secondo caso, gli intervistati evidenziano la possibilità di trasformare il proprio profilo identitario agendo contemporaneamente su di sé e sul contesto, alla ricerca di soluzioni che possano riequilibrare la situazione di cambiamento: il soggetto si percepisce come autore o co-autore dei tentativi di risoluzione attuati.

Questi due posizionamenti azionali possono assumere, con le relative gram-

matiche che li strutturano, la configurazione di opzioni opposte e non conciliabili oppure possono intrecciarsi reciprocamente. Tale intreccio – che può essere più o meno provvisorio, più o meno casuale – è frutto di un mescolamento creativo e artigianale delle risorse presenti nella situazione e, in questo senso, genera posture identitarie e grammatiche azionali portatrici di soluzioni mai sperimentate prima. In particolare, come si è visto, tali intrecci dipendono, nel caso dei professori universitari intervistati, soprattutto dalle dinamiche transazionali che sussistono tra il *frame* conoscitivo formale (derivante dalla specializzazione in un certo settore scientifico-disciplinare e dalla relativa postura epistemologico-metodologica), da un lato, e quello non formale e informale (derivante dalle esperienze di vita quotidiana, come quelle familiari e del tempo libero), da un altro lato.

In questo senso, lo spazio-tempo transazionale generato dal cambiamento organizzativo in corso nel sistema accademico viene vissuto dai professori universitari come una situazione in cui le pratiche lavorative routinarie sono ripensate e rivisitate facendo riferimento a risorse personali sia tacite e latenti, come gli apprendimenti non formali e informali, sia esplicite e strutturate, come gli apprendimenti formali. Tuttavia, una tale attività di ricognizione e di ripensamento richiede uno sforzo affettivo e cognitivo notevole, in quanto scava negli abiti mentali e valoriali che si sono andati formando nel corso della storia di vita del professionista e, dunque, necessita di un forte sostegno pedagogico. Un sostegno pedagogico che si declina – così come richiesto dagli intervistati – in almeno due direzioni: da un lato, il riconoscimento e la valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali che i professori hanno sviluppato in questo processo di trasformazione e, da un altro lato, la creazione di luoghi e di momenti di riflessione, confronto, scambio che possano servire a strutturare nuove pratiche lavorative con il supporto di professionisti e di saperi formalizzati. È questa la duplice sfida che l'attività di ricerca qui descritta vuole cogliere per i prossimi anni accademici.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & d'Agnesse, V. (a cura di) (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Baldacci, M. (2014a). La formazione universitaria e la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 1, 129-135.
- Baldacci, M. (2014b). Per un'idea d'università. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Callinicos, A. (2009). *Università in un mondo neoliberista*. Roma: Aracne.
- Casalini, C., & Mattei, F. (2018). A che punto è la notte? Il ritorno della rendita e le avventure dell'università (italiana). *Studi sulla Formazione*, 1, 75-90.
- Castells, R. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge and Oxford: Blackwell.
- Castells, R. (1997). *The Power of Identity*. Cambridge and Oxford: Blackwell.
- Chello, F., & Perillo P. (2018). Transizioni professionali e transazioni identitarie in contesto universitario. La voce dei professori dell'UNISOB. In F. Chello & T. Perez-Roux (a cura di), *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 185-214). Pisa: ETS.
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2016). La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione.

- MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1, 33-51.
- d'Alessandro, L. (2013). Università Quarta Dimensione. Una Civitas Educationis tra passato e futuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 15-33.
- Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo, F. (2016). *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*. Bari: Progedit.
- Dewey, J. (1948). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia.
- Dewey, J., & Bentley, A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: HarperBusiness.
- Edwards, R. (2007). From adult education to lifelong learning and back again. In D.N. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 70-84). The Netherlands: Springer.
- Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *Formazione & Insegnamento*, 3, 167-177.
- Felisetti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153.
- Galimberti, A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis. Education, politics and Culture*, 1, 91-108.
- Galliani, L. (a cura di) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, voll. I-II. Lecce: PensaMultimedia.
- Loiodice, I, & Dato, A. (a cura di) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Margiotta, U. (2014a). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, 1, 89-106.
- Margiotta, U. (2014b). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaele Cortina.
- Milana, M., & Holford, J. (2014). *Adult education policy and the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Milani, L. (2017). L'università: un bene comune per il bene comune. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2, 1-14.
- Orefice, P. (2013). L'università dei saperi connessi per la società dell'umanesimo planetario. Dal 'Box Model' della civiltà moderna al 'Net Model' della nuova Civitas Educationis. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 73-94.
- Peters, M.A. (2013). *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*. New York: Peter Lang.
- Rémy, J. (1994). La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique. In M. Blanc, M. Mormont, J. Remy & J. T. Storrie (Eds), *Vie quotidienne et démocratie* (pp. 293-319). Paris: L'Harmattan.
- Riva, M.G. (2014). La pressione totale sulle Università come difesa sociale dell'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Rossi, B. (2014). Università e cultura del lavoro. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles: De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans, M.-N. (2013). Azione, interazione e transazione. Un questionamento preliminare a partire dal pragmatismo americano. In F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione* (pp. 47-72). Napoli: Liguori.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et

- construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles: De Boeck.
- Sirignano, F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita*. Milano: FrancoAngeli.
- Spurk, J. (2013). Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe. *Civitas educationis. Education, politics and culture*, 1, 35-56.
- Striano, M. (2011). Formare alla ricerca nell'alta formazione: il modello delle communities of inquiry. In P. Orefice & G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.



Innovative teaching strategies: enhancing the soft-skilloriented approach through integrated onsite-online learning environments

Strategie didattiche innovative: valorizzare l'approccio soft-skilloriented mediante ambienti d'apprendimento integrati onsite-online

Marina De Rossi

Università di Padova - marina.derossi@unipd.it

ABSTRACT

The integration of ICT in Higher Education requires reflective design by teachers. In particular, from recent international research on the subject, it emerges that the perspective of the TPCK framework (Technological, Pedagogical, Content Knowledge) can favour an effective design reasoning of teachers. Teaching practice requires the implementation of innovative organizational models for the creation of learning environments that offer continuity between classroom and distance learning (Hybrid Instruction Solution). The empirical mix-method research involved a group of volunteer teachers of different teachings. The objective was to design and implement innovative teaching solutions using ICT in onsite/online environments to enhance specific soft skills in students. The results of a questionnaire (CAWI) given to incoming and outgoing teachers from the experience of designing and conducting the didactic action will be presented. the TPCK perspective design of integrated learning environments and the reasoned choice of coherent methodologies seem to make a soft-skilloriented didactics feasible.

L'integrazione delle ICT nella didattica universitaria richiede una progettazione riflessiva da parte dei docenti. In particolare, dalle recenti ricerche internazionali sul tema, emerge che la prospettiva del framework TPCK (Technological, Pedagogical, Content Knowledge) può favorire un efficace ragionamento progettuale dei docenti. La pratica didattica richiede l'attuazione di modelli organizzativi innovativi per la realizzazione di ambienti d'apprendimento che offrano continuità tra la didattica in presenza e a distanza (Hybrid Instruction Solution). La ricerca empirica mix-method ha coinvolto un gruppo di docenti volontari di differenti insegnamenti e provenienti università europee. L'obiettivo era la progettazione e realizzazione di soluzioni didattiche innovative usando le ICT in ambienti onsite/online per valorizzare soft skill specifiche negli studenti. Verranno presentati i risultati di un questionario somministrato in modalità CAWI in entrata e in uscita dall'esperienza di progettazione e conduzione dell'azione didattica. La progettazione in prospettiva TPCK di ambienti d'apprendimento integrati e la scelta ragionata di metodologie coerenti sembrano rendere attuabile una didattica soft-skilloriented.

KEYWORDS

TPCK Design, Higher Education, Active Learning, Soft Skills.
Progettazione TPCK, Higher Education, Apprendimento Attivo, Competenze Trasversali.

Introduction

The meaning of the term “hybrid solution” (hybrid instruction solution - HIS) (Kaleta, Skibba & Joosten, 2007; Dziuban, Moskal, Kramer & Thompson, 2013), often used interchangeably with “blended solution”, is broad and inclusive of diverse educational formats developed through the setting up of mixed learning environments that require targeted design (Shea, 2007; De Rossi, 2019).

In fact, we should consider “the integration not only of elements related to space, real or virtual, but also of communication methods (synchronous and asynchronous), of educational strategies to be adopted at different times and in different spaces in which the teaching-learning process develops, of different technological tools and learning resources to be used to support individual and/or collaborative study” (Trentin & Bocconi, 2015, p. 28). This requires the teacher to become a designer (De Rossi, 2017); design is a heuristic and creative operation which, although it does not escape the basic rules, implies the opening to “dialogue between ideas and the world, between theory and its application, between a concept and its realization, between instruments and objectives” (Mishra & Koehler, 2003, p. 106).

In this perspective, the adoption of integrated design procedures, according to the ICT-TPCK framework (Technological, Pedagogical, Content Knowledge) (Angeli & Valanides 2013; De Rossi, Trevisan, 2018), can promote a design reasoning able to harmonize all the elements converging in the HIS didactics so that methodological-technological, conceptual, procedural and spatio-temporal discontinuities can be overcome (Messina, De Rossi, 2015; De Rossi, Ferranti, 2017). That is to say, besides the classical elements (contents, objectives, strategies, evaluation) it is important to assume also the specific main components, often implicit, of the “didactic approach” construct (critical choice of models, methods, formats, techniques) conceived in accordance with: the conscious choice of technologies; the learning activities with the technologies and the forms of knowledge that they solicit (Harris & Hofer, 2009); the multiple modes of representation of meaning allowed by technologies (Cope & Kalantzis, 2000). This seems to allow the construction of a coherent didactic action, including the potential offered by ICT, also towards the enhancement of soft skills (La Marca & Gülbay, 2018). Although it is a very developed field of investigation, as far as the main question of didactics is concerned, how? There are still open paths of work that lead us to focus our attention on the innovation of procedures, strategies and tools in action.

1. The research design: the target group, methodology, phases, tools

The empirical study was carried out in the a.a. 2017-18 with the aim of stimulating teachers to design methodological-technological solutions able to enhance specific soft skills in the field of curricular disciplines; the hypothesis is that integrated didactic design, assuming technology as a “cognitive partner” able to amplify the effectiveness of the methodological repertoire, can activate teaching-learning processes for the development of soft skills contextualized in a technological environment: creativity, effective communication, collaboration (Fredrickson, 2003; Zhou and George, 2003; Boyatzis, Good & Massa, 2012). 78 volunteer teachers from an Italian university (N 27) and a North European foreigner (N 51) where the use of the Moodle platform is widespread were involved (average age 47,30 years; M. 64%, F. 36%; distribution 39% Human Science, 27% Life Science, 34% Hard Science;). Teachers were considered and all had at least 3 years of university teaching

experience. The majority had had at least one training opportunity in the use of Moodle and technological resources for teaching (Italian university 38.09%; foreign university 76.19%). 63.5% declared that they use ICT enough and a lot in teaching (levels 3 and 4), the remaining 36.5% little and nothing at all.

Starting from the assumption of implementing an ICT-TPCK procedure through HIS modalities, converging in blended learning-BL format (30%), teachers were invited to rethink the didactic action with the aim of developing soft skills. The design workshop was carried out according to the format Briefing for Design (BD) (De Rossi, Ferranti, 2017), choosing one or more objectives of its syllabus to be developed in BL mode using specific technological resources. The aim was to make the teacher reflect on the objective identified so that he could design, thinking in an integrated way, the development of hard skills, related to the content, and specific soft skills that can be activated through a targeted methodological-technological approach. The mixed solutions that have been given space in the choice have been flexible in order to give the opportunity to mix onsite learning and online learning (collaborative learning according to the canons of online education) (Graham, Woodfield & Harrison, 2013; Trentin 2015). Phase I included several preparatory actions for the performance of the actual teaching activities: basic methodological-technological training on advanced resources for teaching, both inside and outside the platform (e.g. Kaltura; Mobile Storytelling Platform); the creation of BD project laboratories, individual or in small groups for teachers in the same scientific area.

The realization of the BD has involved the joint action of a teacher of general education and a learning technologist (Khosrow-Pour, 2014) for the construction of HIS-BL format with active learning approach to activate the soft skills considered, selecting technological resources with adequate affordance (Fig.1).

Activity/Technological resources		% Teachers
Soft Skill: Creativity, Communication, Collaboration	a) Video and Multimedia production (for example Kaltura)	26%
	b) Digital Storytelling production (use of external resources, for example Mobile Visual Storytelling)	21%
	c) Group participation in gamification activities	8%
	d) Case analysis group activities	32%
	e) Group activity of professional problem solving	28%
	f) Group activities for the construction of glossaries	4%
	g) Group activities for the construction of artifacts (for example resource Book of Moodle)	22%

Fig. 1. Distribution of the activities and technological resources chosen in the design by the teachers

For convenience we have grouped resources into 2 macro-categories of function: i) production of artifacts (a,b,f,g); ii) analysis and problem solving activities (c, d, e). As can be seen, the greater distribution of artifacts (Video and Multimedia; Digital Storytelling; elaboration of materials with Libro resource) in group activities; Case Analysis and Problem solving activities follow, also from a professionalising point of view, concentrated more in masterful CdS teachings; the choice of gamification activities was low due to the complexity of implementation by the teachers (data extracted from the self-reports) and for the construction of glossaries, chosen from teachings in specific areas (e.g. linguistics). Some activities were chosen in complex formats (e.g. case analysis-problem solving combined; construction of artifacts with resource Book integrating video). Phase II of the research path concerned the carrying out of the didactic actions and their monitoring (about 3 months). The mix-method approach (Teddlie & Tashakkori, 2009) allowed the use of different tools for both teachers and students: structured questionnaire administered anonymously online, inbound and outbound (4 dimensions: 18 items, self-anchoring scale at 4 levels, 1= not at all agreed; 4= very agreed), on which 2 pilot test reviews were carried out. The questionnaire was addressed to detect perceptions on the following dimensions: a) integrated design procedure (4 items); b) technological affordance complementarity of the resources used and methodological approach (5 items); c) integration of ICT for the development of soft skills (5 items); didactic organization (4 items). An additional qualitative tool (self-report) was also used in order to stimulate reflective processes for the entire duration of the experience. In this article, for economy of synthesis, will be presented only the main data related to the questionnaire administered to teachers.

2. The results of the questionnaire: the perceptions of incoming and outgoing teachers

Below will be presented the data that emerged in and out of the items relating to the four dimensions of the structured questionnaire addressed to teachers. The incoming administration was carried out at the beginning of the BD design laboratories and at the end of the courses.

The total number of incoming and outgoing respondents (N 78). It is proposed to reflect on the results by reporting them in tables divided by size, for each item was made the average (M) of the levels of incoming and outgoing response. Neutral values were considered to be those set at $M = 2.5$; positive trends were considered for $M > 2.5$, (level 3-agreed; level 4-very agreeable), while negative trends were considered for $M < 2.5$; (level 1-unagreed; level 2-unagreed).

2.1. Integrated design

Dimension A - Integrated Design	Average entry	Average output
I.1) In didactic planning, knowledge of the disciplinary contents is prevalent.	3,64	2,04
I.2) ICT helps teachers to transpose content into a competence perspective	2,24	3,12
I.3) The teacher must be able to plan the didactic path by appropriately combining the disciplinary contents of the teaching, the didactic methodologies and the adequate ICT	2,37	3,45
I.4) Designing by integrating ICT allows you to monitor learning processes	2,74	3,57

Fig.2 - item size "Integrated planning", average inbound and outbound

Dimension a) "Integrated design" (4 items), aimed to investigate the perception of teachers on the specific focus "design" taking into account that it is a necessary action for the preparation of syllabuses. It was verified that in both the Institutions to which they belong no specific training had ever been activated, nor were there any finalized support resources and therefore the incoming perceptions were considered referable to the spontaneously matured didactic experiences. As far as the reference to the ICT-TPCK framework is concerned, implicitly underlying items 1 and 3 (Fig. 2), there is evidence of a change in perception with an inverse trend: in I.1 the average level found at the exit decreases, while in I.3 it increases. That is, in the outgoing I.1, after having designed and worked with the students in an innovative way, the teachers seem to have perceived in a marked way that to teach effectively is not enough only the knowledge of the contents of their discipline. This can be linked to the trend of I.3 data, the average of which initially showed how little perceived was the importance of knowing how to combine content, methods and technologies in design; instead, the perception of the outgoing HS-BL experience, through which teachers evidently had the opportunity to broaden their gaze towards the complexity of the elements in action in teaching, beyond the content alone, was widely modified.

Also interesting is the data on the change in the perception of usefulness of ICT in teaching processes (I.2 - Exposure to competence perspective; I.4 - Process evaluation). After the experience, in fact, they seem to have more perceived the potential given by the integration of ICT both in reference to the overcoming of the didactic transmission, towards the one for competences, and in relation to the possibility of implementing process evaluation, difficult to achieve with a traditional approach.

2.2. Complementarity between technological affordance of the resources used and methodological approach

The second dimension b) "Complementarity between technological affordance of the resources used and methodological approach" (5 items) focused in greater depth on the critical issue of knowledge of technological resources declined didactically, which is why the literature on digital competence (eg. Ala Mutka, 2011;

Redecker & Punie, 2017) stressed that the knowledge in itself of the tools is only a prerequisite for teachers, but is not sufficient for the adoption of ICT that can effectively support educational innovation. The concept of affordance, as well as those of form of knowledge and representation of knowledge were extensively discussed during the training phase so as to allow awareness in the responses. The items (Fig. 3) stimulated a general reflection on the relationship between affordance and methodological approach, considering that in any didactic format different resources are used. By methodological approach we mean the choice of formats, strategies, techniques and tools that characterize the didactic action in the field.

Dimension B - Complementarity between technological affordance of the resources used and methodological approach	Average entry	Average output
I.1) To develop an effective didactic action it is important to reflect on the specific affordances of each technological resource	2,18	3,64
I.2) Technological resources (ICT) allow to diversify the forms of knowledge in teaching	2,45	2,95
I.3) Technological resources (ICT) allow to diversify the forms of representation of knowledge in education	2,74	3,05
I.4) L'integrazione delle ICT nella didattica facilitano approcci Active Learning	2,37	3,56
I.5) The affordance of technological resources is complementary to the choice of the methodological approach	2,02	3,07

Fig.3 - dimension "Complementarity between technological affordance of the resources used and methodological approach"

Generally it can be noticed that all the items in the input report an average lower than level 3, even if I.2 and I.3 are located with slightly positive trend $M > 2.5$, while in the output the shift is oriented towards levels with positive trend (in the case of I.1 and I.4, $M > 3.5$). Specifically, with regard to the question of the perceived relationship between affordance of technological resources and choice of methodological approach, in both items explicitly dedicated (I.1 and I.5), there is an increase in the level of agreement, as well as the perception of potential derived from the integration of ICT in teaching for the adoption of an active learning approach (I.4).

Therefore, the training, the project support and the reflective field experience foreseen by the research project seem to have had an interesting impact on the participating teachers, at least in terms of perception. In fact, overall, the changes recorded in the output seem to agree with the perspective that emerged from other literature studies according to which the teacher, of any kind, thanks to the adoption of integrated ICT-TPCK design procedures is stimulated to act more as a "designer", overcoming the "consumer" role of pre-built models (Niess, 2015).

2.3 Integration of ICT for the development of soft skills in the technological environment (creativity, communication, collaboration)

The third dimension (5 items) concerning the perceptions on the development potential of soft skills derived from the integrated use of technologies in teaching, opened up interesting reflections given by the results (Fig. 4). In particular, I.3 in-

tended to capture the perceptions of teachers regarding the possibility of considering the soft-skilloriented approach in curricular teachings not specifically dedicated (e.g. the development of effective communication can be a transversal objective to be set and evaluated even in teachings that are not focused on the contents of communication and so for creativity or collaboration). In fact, for over twenty years, the importance of developing transversal skills has been established in university education, but the complexity of the connection between hard and soft skills - to be designed, implemented with targeted teaching and evaluated - still seems to be a complex issue to be fully implemented.

Dimension C- Integration of ICT for the development of soft skills in the technological environment (creativity, communication, collaboration)	Average entry	Average output
I.1) The integration of ICT in the curricular didactics allows the activation of creative processes	2,15	2,95
I.2) The integration of ICT in the curricular didactics allows the activation of communicative processes	2, 65	3,34
I.3) It is possible to develop curricular didactic projects that connect objectives of disciplinary competence (hard skill) and objectives of transversal competence (soft).	1, 69	3,08
I.4) Integrated learning environments with ICT enable the development of collaborative learning processes.	2, 47	3,45
I.5) Integrated learning environments with ICT allow the evaluation of soft skills	1,85	3,14

Fig.4 - dimension “The integration of ICT for the development of soft skills in a technological environment (creativity, communication, collaboration)”

In the first place, the relationship between the use of ICT in teaching and the development of communication processes (I. 2, $M=2.65$) seemed to be the one most perceived by teachers, largely increasing the trend of outgoing level, after the field experience ($M=3.34$). As for the other soft skills specifically considered (I.1 and I.4), evaluated at $M<2.5$ inbound, there is an increase with a positive trend outbound, especially with regard to collaborative processes. The most interesting data in the analysis phase are derived from I. 3 and I. 5, the first referring to the aforementioned issue of soft-skilloriented curricular design and the second to the evaluation; in fact, both incoming items showed decidedly negative trends ($M<2$), which in the output were instead around a positive level, M in zone 3. This allows us to hypothesize that specific procedures for teacher training, support in the design and implementation of HS modes allow a greater focus on complex training objectives in curricular teaching, including the development and evaluation of transversal skills.

2.4. Educational organization

The last dimension of the questionnaire, 4 items (Fig.4), was intended to describe the overall picture of some issues considered by the research group to be most relevant because they are more widely found in the literature (Picciano, Dziuban, & Graham, 2014; Pratt & Kovatcheva, 2018).

Dimension D- HS-BL Teaching Organisation	Average entry	Average output
I.1) The HS-BL didactics is useful to solve problems and/or organizational criticalities (time management; space management)	3,64	3,87
I.2) In case attendance is not mandatory but it is mandatory in distance activities, finding students in the virtual community can stimulate their active participation in the teaching/learning processes	2,47	3,52
I.3) Setting up a learning environment in HS-BL mode is useful to give methodological support to students in learning processes	2,42	3,25
I.4) Having the possibility to plan the didactic activities with the support of a group of methodological and technological experts helps to innovate one's own didactics	2,74	3,85

Fig.4 - dimension "HS-BL educational organization"

Overall, the average output levels of all 4 items were largely positive $M > 3$. In particular, I.1 is close to the highest level of agreement with reference to the perception of the usefulness of HS-BL didactics in resolving organizational problems, such as time or space management, allowing for greater flexibility and diversified solutions thanks to the onsite/online learning mix. The support of experts that seems to have stimulated teachers to change their teaching routines towards the assumption of an innovative perspective was also appreciated. Items I.2 and I.3 underlined a positive perception of the usefulness of HS-BL teaching in terms of the greater active participation found in students and the possibility of offering support in learning.

Conclusions

The empirical research, although with the limits of involving a small group of teachers, has highlighted some interesting trends for the implementation of innovation actions in university teaching in the perspective of developing a soft-skill-oriented approach. The integrated design according to the TPCK framework was perceived at the end of the experience as a relevant element able to stimulate in teachers a more targeted and consistent use of ICT in teaching. Content processing was made more effective by the strategic use of active methodologies and technologies adapted to the training objectives. In particular, more attention has emerged towards the knowledge of the affordance of technological resources chosen and used. The reasoning in the design was focused not only on the development of knowledge of content, but also on defined soft skills that represented a transversal training objective: creativity, communication, collaboration. As far as the didactic method of realization of the didactic experiences is concerned, the effective realization of onsite/online blended learning environments was decisive. This seems to have facilitated the personalization of the times and methods of learning allowing the expansion of time beyond the classroom work and collaborative processes between students (McGee, 2014).

References

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf.

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1): 154-168. doi:10.1016/j.compedu.2008.07.006.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2013). Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2): 199-221. <https://doi.org/10.2190%2FEC.48.2.e>.
- Bonaiuti, G. (2005). *Strumenti della rete e processo formativo*. Firenze: Firenze University Press.
- Boyatzis, R. E., Good, D., Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictor of sales leadership performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (2):191-201. <https://doi.org/10.1177%2F1548051811435793>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- De Rossi, M. & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova: Padova University Press.
- De Rossi, M. & Trevisan, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. Special Issue, *Italian Journal of Educational Technology*, vol. 26, 1, 7-23.
- De Rossi, M. (2017). Methodological demands, soft skill and ICT integration. *Formazione & Insegnamento-European Journal of research on Education and Teaching*, XV, 1, 193-204.
- De Rossi, M. (2018). Towards an ICT-TPCK based design: Hybrid Solution for the development of soft skills in Higher Education. *Education Sciences & Society*, 9(2), 108-119.
- Dziuban, C., Moskal, P., Kramer, L. & Thompson, J. (2013). Student satisfaction with online learning in the presence of ambivalence: Looking for the will-o'-the-wisp. *The Internet and Higher Education*, 17: 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.08.001>.
- Fredrickson, B. L. (2003). Positive emotions and upward spirals in organizations. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton e R. E. Quinn (Eds.). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3): 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In: C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education 2009*. Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- Kaleta, R., Skibba, K. & Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. In: A. G. Picciano & C.D. Dziuban (Eds). *Blended Learning: Research Perspectives*. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Khosrow-Pour, M. (2014). *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities*. Heshay: Information Science Reference-IGI Global.
- La Marca, A., Gülbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*. Lecce: Pensa Multi Media.
- McGee, P. (2014). Blended course design: Where's the pedagogy? *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 6(1), 33-55. <https://doi.org/10.4018/ijmb.2014010103>.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003). Not "What" but "How": Becoming Design-Wise about Educational Technology. In: Y. Zhao (Ed.), *What should teacher know about technology: Perspectives and practices*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Niess, M. L. (2015). Transforming teachers' knowledge: Learning trajectories for advancing teacher education for teaching with technology. In C. Angeli, & N. Valanides, *Technological pedagogical content knowledge. Exploring, developing, and assessing TPCK*. NY: Springer.
- Norman, D. A. (1998). *The Invisible Computer*. Cambridge: MIT Press.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (2014). *Blended learning: Research perspectives* Vol. 2. New York, NY: Routledge.
- Pratt, K., Kovatcheva, E. P. (2018). Designing Blended, Flexible, and Personalized Learning.

In: Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., Lai, K. W. (Eds) *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Chambridge: Springer International Handbooks of Education.

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>.

Shea, P. (2007). Towards A Conceptual Framework for Learning in Blended Environments. In: A. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended Learning. Research Perspectives*. Needham, MA: Sloan Consortium.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Trentin, G., Bocconi, S. (2015). Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace. *Italian Journal of Educational Research*, VIII: 27-42.

Zhou, J. & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: the role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14: 545-569.



Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent

Improving Teaching and Learning in Higher Education Organizational Change and the Role of Change Agent

Monica Fedeli

Università di Padova - monica.fedeli@unipd.it

ABSTRACT

The Teaching4Learning@Unipd model, created within the Paduan academic context, is focused both on a faculty development program for improving teaching and learning and on fostering organizational development, based on reflections promoted in individual teachers and within the system relative to their own teaching/learning perspectives, as well as to their own culture and values. The Teaching4Learning @ Unipd model has several different features, among which there is the Change Agents (CA) which is configured as a privileged path, for those instructors who are willing to act as mid-managers and therefore as link among colleagues with the aim of supporting, facilitating and promoting improvement and change in teaching/learning processes. The paper presents the final results of the training path experienced by the CAs, in relation to their reflections collected after each session and to the administration of the final questionnaire which allowed to detect the strengths and weaknesses of the path, to demonstrate the level of perceivable effectiveness of the practices, the change of the teaching/learning perspectives, but also the aspects on which the participants believe they can act as CAs.

Il modello *Teaching4Learning@Unipd*, realizzato all'interno del contesto accademico patavino, è focalizzato, sia su un programma di faculty development per il rinnovamento della didattica, sia sulla promozione dello sviluppo organizzativo. Il modello *Teaching4Learning@Unipd* ha al suo interno diverse caratterizzazioni, tra le quali vi è quella dei Change Agents (CA), che si configura come un percorso 'privilegiato', per quei docenti che si sono resi disponibili ad agire come mid-manager e quindi come anello di congiunzione tra colleghi e tra questi e il dipartimento di appartenenza, sempre con la finalità, di sostenere, facilitare e promuovere miglioramento e cambiamento nei processi di insegnamento/apprendimento.

Il contributo qui presentato riporta proprio i risultati finali del percorso formativo vissuto dai CA, relativamente alle loro riflessioni raccolte dopo ogni sessione e alla somministrazione del questionario finale che ha consentito di rilevare i punti di forza e di debolezza del percorso, di cogliere il livello di spendibilità percepito delle pratiche sperimentate, il cambiamento delle prospettive di insegnamento/apprendimento dei docenti, ma anche gli aspetti su cui i partecipanti ritengono di poter agire come CA.

KEYWORDS

Teaching4Learning@Unipd, Change Agent, Teaching Innovation, Organizational Development, Organizational Change.
Teaching4Learning@Unipd, Change Agent, Innovazione Didattica, Sviluppo Organizzativo, Cambiamento Organizzativo.

1. Teaching4Learning@Unipd: Storia e Impatto

Teaching4Learning@Unipd è un programma di faculty development dell'Università di Padova, iniziato nel 2016, e rappresenta un reale impegno in ambito universitario volto a promuovere l'insegnamento attivo e il miglioramento della didattica. Questo programma risponde alle raccomandazioni della Commissione europea (2011; 2013) che incoraggia i docenti universitari a sperimentare nuove strategie di didattiche e learner-centered, promuovendo la de-privatizzazione dell'insegnamento e lo sviluppo di comunità di docenti capaci di riflettere e discutere sulle pratiche, condividendole. Il programma ha coinvolto e coinvolge docenti auto-selezionati e con una significativa inclinazione a migliorare il loro approccio all'insegnamento e all'apprendimento.

L'obiettivo del programma è quello di introdurre pratiche di insegnamento e di apprendimento attivo che riflettono un "modello italiano" (Fedeli, 2018a) del fare buona didattica. Dal 2016, più di 400 docenti hanno partecipato al progetto Teaching4Learning@Unipd attraverso percorsi di formazione di 30 ore. La maggior parte di loro ritiene che la formazione abbia avuto un impatto estremamente positivo sulle loro prospettive di insegnamento/apprendimento (Fedeli & Taylor, 2018). L'esperienza formativa vissuta, da un lato, ha generato nei docenti coinvolti, entusiasmo per il programma e desiderio di sperimentare una nuova didattica d'aula, dall'altro, un senso generale e una consapevolezza chiara che l'implementazione di pratiche didattiche attive si configura come un processo complesso, in particolare in un contesto come quello italiano che privilegia da sempre un modello di insegnamento tradizionale, caratterizzato per lo più da lezioni frontali e da esami in date predefinite e solo al termine dell'insegnamento. La sfida di sostenere i docenti in questo processo di innovazione impone di porre l'enfasi su un approccio sistemico al cambiamento. Questo è l'aspetto centrale di questo contributo che vuole mettere in luce come lo sviluppo delle pratiche didattiche attive e organizzative possono essere implementate all'interno di un particolare contesto culturale e come i docenti possano promuovere cambiamento scoprendo nuovi ruoli nell'istituzione accademica.

In particolare, il contributo presenta i risultati di un percorso appena concluso e rivolto ad un gruppo di *Change Agents*, (CA) offerto ad un numero ristretto di 26 docenti selezionati che hanno voluto mettersi in gioco per diventare agenti di cambiamento nei propri dipartimenti e lavorare insieme come mid-managers (Hodgson, May & Marks Maran, 2008) che, in un sistema complesso e gerarchico come l'accademia, dovrebbero costituire una forte spinta al cambiamento.

2. Sviluppo Organizzativo e Cambiamento

Lo sviluppo organizzativo contribuisce in modo significativo all'architettura di Teaching4Learning@Unipd e al suo ruolo nel promuovere l'insegnamento e l'apprendimento innovativi. "Organizational development is an effort, planned, organization wide and managed from the top, to increase the organization effectiveness and health through planned interventions in the organization's processes, using behavioural sciences knowledge" (Beckhard, 1969, p. 9). Più specificamente, implica la pianificazione di azioni e interventi che migliorano l'organizzazione e le persone in termini di competenza e conoscenza. Attraverso questo obiettivo, lo sviluppo professionale dei docenti può essere visto come un processo di sviluppo organizzativo (OD), perché promuove la crescita dell'organizzazione, puntando su una serie di interventi di knowledge management (Bamford & Forrester,

2003; Bierema, 2010; Bolisani & Bratianu, 2018) e sulla necessità di generare una cultura nuova dell'insegnamento e dell'apprendimento in higher education. Pertanto, a livello organizzativo, lo sviluppo professionale del docente è un mezzo per favorire, sia il cambiamento nelle pratiche didattiche, che un modo in cui le istituzioni vedono e concettualizzano l'insegnamento e l'apprendimento.

Lo sviluppo organizzativo è un campo interdisciplinare che attinge a contributi diversi dal business alla psicologia organizzativa, dalla gestione delle risorse umane alla comunicazione, alla sociologia e all'educazione (Anderson, 2016). Questo aspetto è cruciale nel riconoscere la natura complessa della struttura organizzativa delle università. UNIPD rappresenta una esemplificazione di questa complessità; fondata nel 1222, le sue tradizioni di insegnamento e apprendimento sono conservatrici e profondamente radicate, e sicuramente riconosciute e apprezzate. Come discusso in precedenza, la sua cultura accademica afferma una forte relazione gerarchica tra docenti e studenti; spesso, privilegia il contenuto del corso come conoscenza rispetto all'esperienza, ai punti di vista e ai contributi degli studenti, che sono generalmente considerati meno importanti o rilevanti. La grandezza di UNIPD ne amplifica sicuramente la complessità: è una delle più grandi università in Italia, con circa 60.000 studenti, 2500 docenti e 32 dipartimenti accademici, ognuno dei quali presenta approcci diversi verso l'insegnamento, il cambiamento e l'interesse per l'innovazione pedagogica. Dal punto di vista organizzativo, ogni dipartimento ha anche una lunga storia di interazioni molto limitate con gli altri dipartimenti, che funzionano principalmente come 'silos indipendenti', anche se condividono una missione comune per lo sviluppo della ricerca e per la formazione degli studenti e delle studentesse.

Il cambiamento organizzativo è lo scopo esplicito della maggior parte dei processi relativi allo sviluppo organizzativo (Anderson, 2016). Un cambiamento di tale portata, all'interno di un contesto universitario, richiede di essere ricercato e promosso da una nuova cultura organizzativa, sostenuta da una missione e da regole rinnovate, dal confronto dei valori e delle prospettive dei docenti e dell'organizzazione sull'insegnamento e sull'apprendimento perché centrali nel processo di cambiamento. In relazione a questo, il cambiamento emergente, concetto legato allo sviluppo organizzativo, include una serie di strumenti, tecniche e processi che preparano l'organizzazione al cambiamento, pianificando interventi, gestendo i processi e adattandoli nel tempo per raggiungere risultati più efficaci (Anderson, 2016; Bierema, 2014). L'approccio al cambiamento emergente è focalizzato sull'analisi dell'organizzazione come studio dei processi relativi allo sviluppo organizzativo connesso con gli individui e i gruppi che vivono in quel contesto. Si tratta di una prospettiva che affronta: "with what we experience in organization as we make sense of our activities and the actions of others" (Anderson, 2016, p. 87). Nel caso UNIPD, ad esempio, promuovere lo sviluppo professionale dei docenti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento può essere considerato un processo interpretativo che caratterizza la vita dell'università e un modo di svilupparsi dell'istituzione. Alcune delle decisioni prese in questi ultimi due anni sono il frutto di un processo di negoziazione attivato ed intrapreso grazie anche alle richieste di docenti coinvolti nel processo di cambiamento. In questa dimensione un ruolo fondamentale è quello dei CA che come affermano Olson & Eoyang (2001), "the role of the change agent is to use and understanding of evolving patterns to effect the self-organization path, to observe how the system responds and to design next intervention" (p. 16). Questo approccio cattura al meglio l'obiettivo di Teaching4Learning@Unipd, riconoscendo la necessità di coinvolgere continuamente i docenti a vari livelli nel processo di cambiamento, come attori principali e di ascoltare le loro voci al fine innovare la cultura e migliorare la didattica.

3. Un intervento di cambiamento: Il ruolo del Change Agent nella didattica universitaria

Il CA è colui o colei che promuove cambiamento e miglioramento della didattica nel proprio dipartimento e/o tra i dipartimenti. Vista la struttura gerarchica di UNIPD e la scala di grandezza dell'ateneo patavino, il gruppo di coordinamento per la didattica a livello di ateneo ha deciso di mettere a punto e realizzare un percorso rivolto a figure di mid-manager, docenti con ruoli istituzionali nei propri dipartimenti o con un interesse particolare nella innovazione didattica. Il CA è un docente che ha esperienza in attività di miglioramento della didattica e intende lavorare con colleghi e colleghe sulla trasformazione e sui processi di apprendimento e insegnamento. Le funzioni del CA sono azioni di promozione e miglioramento della didattica nei propri dipartimenti che possano essere realizzate attraverso l'organizzazione di attività di formazione su metodi e strategie didattiche, il supporto e il coinvolgimento nel proprio dipartimento nelle scelte che riguardano la didattica, l'aggiornamento continuo e la formazione nell'ambito della ricerca in didattica nel proprio campo disciplinare, la sperimentazione di metodi e didattici e la promozione di azioni volte alla creazione e al sostegno delle comunità di pratica. Inoltre, il CA nel contesto patavino si fa promotore di attività di peer-observation tra colleghi che decidono di de-privatizzare la propria didattica aprendo le porte delle proprie aule e condividendo idee, strategie e progetti didattici realizzati. Le tre questioni fondamentali su cui il CA è chiamato ad intervenire ed eventualmente collaborare con colleghi e colleghe possono essere ricondotte a questi tre interrogativi: Che cosa gli studenti e le studentesse dovrebbero apprendere in quella particolare area disciplinare? Che cosa stanno apprendendo? Ed infine quali didattiche potrebbero migliorare il processo di insegnamento e apprendimento? Per affrontare tali interrogativi diventa necessario sviluppare relazioni significative tra pari, promuovere percorsi critico riflessivi sulla didattica, e ragionare in termini di processi per l'apprendimento e l'insegnamento e di risultati in termini di competenze da sviluppare e da mettere in pratica in contesti reali. Relativamente alla seconda domanda il CA svolge e sviluppa azioni di osservazione in aula, conduce colloqui con gli studenti e le studentesse relativamente all'insegnamento, identifica insieme ai docenti e agli studenti le criticità e i punti di forza dell'insegnamento, chiedendo e dando feedback e sviluppando strategie di supporto e materiali per assessment e valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento. (Fedeli, 2018b; Grion, 2016; Grion & Tino, 2018). Il CA agisce come promotore di partnership e collaborazioni, come coach educativo in alcuni casi se richiesto anche come co-teacher o come collaboratore nella didattica in aula. Dal punto di vista organizzativo si impegna a collaborare con esperti in ambito di apprendimento e insegnamento e misurare l'impatto delle azioni realizzato attraverso la realizzazione di progetti di action-research (Tomey, Liddy, Maguire, & McCloat, 2008), condividendo e comunicando i risultati ottenuti, organizzando attività di studio e condivisione, creando materiali di promozione per la disseminazione dei risultati.

4. Il percorso formativo dei Change Agents all'interno del modello *Teaching4Learning@Unipd*

Dopo aver seguito uno o più percorsi formativi nell'ambito del progetto *Teaching4Learning@Unipd*, un gruppo di docenti, con posizioni diverse all'interno del contesto accademico patavino, sono stati selezionati e quindi invitati a far

parte della community dei CA. I criteri di selezione hanno riguardato sia la disponibilità ad impegnarsi in un ulteriore e diverso percorso formativo rispetto a quello già frequentato, sia il livello di implementazione della pratica didattica innovativa in aula, che le valutazioni degli studenti negli ultimi tre anni. Questa modalità ha consentito di individuare inizialmente 34 docenti con posizioni diverse 7 professori ordinari (PO), 18 professori associati (PA), 4 ricercatori (RU), 1 RTDA e 4 RTDB, registrando una partecipazione equilibrata fra generi (Graf.1). Tuttavia, va precisato che alla fine il percorso è stato completato da 26 partecipanti e che solo in 25 hanno risposto al questionario somministrato al termine del percorso.

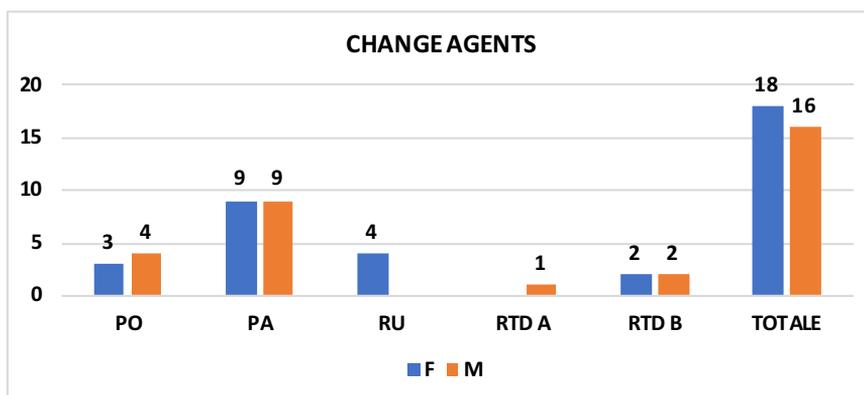


Grafico 1: Caratteristiche dei *Change Agents*

La durata del percorso è stata di 40 ore complessive ed è stato condotto da esperti di Active Learning e di metodi innovativi a livello nazionale e internazionale. Questa nuova sfida formativa è iniziata all'incirca al compimento del secondo anno del progetto di Teaching4Learning ed è stata realizzata nel periodo compreso tra giugno 2018 e febbraio 2019, con due giornate intensive ad intervalli di circa due mesi. Durante gli incontri i partecipanti hanno avuto la possibilità di conoscere diverse prospettive teoriche legate all'approccio *student-centred*, di condividere pratiche didattiche in uso cogliendone punti di forza e di debolezza, di sperimentare strategie e metodi dell'active learning identificando tra questi, quelli immediatamente spendibili all'interno dei contesti d'aula e quelli che richiedevano un training e una condivisione maggiore prima di essere utilizzati con gli studenti, di mettersi in gioco in attività di micro-teaching e peer-observation dando e ricevendo feedback costruttivi, di riflettere sull'utilità di innovare e/o cambiare la propria prospettiva di insegnamento/apprendimento a livello micro, ma anche ad individuare come questa sia strettamente connessa alle politiche e culture esistenti a livello meso. Proprio questa consapevolezza, con un approccio bottom up, ha spinto la community dei CA a formulare proposte per l'innovazione didattica ed elaborare documenti da sottoporre al vaglio degli organi politici dell'ateneo patavino, allo scopo di rendere l'innovazione una caratteristica sistemica. In tal senso, dunque, non solo l'output ottenuto, ma anche il processo stesso che si è auto-generato nel tempo ha assunto di per sé una propria connotazione trasformativa e quindi di modernizzazione. Si è trattato di un'esperienza che ha portato a rilevare quanto il percorso abbia avuto un effetto trasformativo sulle unità individuali, perché ciascuno ha potuto riflettere criticamente sulle proprie prospettive e sui propri metodi, mettendoli in discussione e identificandone punti di

forza e spazi di miglioramento; sulla community dei CA portando il gruppo a riflettere sul possibile ruolo da agire all'interno dei contesti di appartenenza e a percepire una nuova identità professionale, oltre che una responsabilità non solo verso gli studenti e le studentesse, ma anche verso i colleghi e le colleghe e il sistema di appartenenza, manifestando il bisogno di continuare a condividere spazi e pratiche; sul sistema stesso, poiché riconoscendo la valenza del modello formativo realizzato e ascoltando la voce dei docenti, ha posto in loro fiducia e ha voluto assegnare risorse considerevoli ad ogni dipartimento che volesse concorrere alla call annuale sul miglioramento della didattica.

5. Strumenti utilizzati

Un percorso così realizzato e fortemente voluto anche dai docenti coinvolti, ha previsto la costruzione di alcuni strumenti. In particolare, sono stati utilizzati il Reflective Journal (RJ) come strumento di monitoraggio continuo del percorso e come mezzo per sollecitare la riflessione personale costante dei partecipanti sull'esperienza vissuta alla fine di ogni sessione; un questionario al termine dell'intero percorso con lo scopo di rilevare le percezioni dei partecipanti sull'impatto che la formazione sperimentata potrà esercitare sulla didattica, sulla spendibilità dei metodi sperimentati, sulle sfide connesse al ruolo di CA sulle azioni prioritarie da avviare per la sensibilizzazione dei contesti di riferimento.

I due strumenti utilizzati sono risorse della piattaforma moodle e hanno consentito di raccogliere dati qualitativi e quantitativi.

Nello specifico, il RJ completato dai partecipanti al termine di ogni sessione ha costantemente investigato:

- l'aspetto che è stato più significativo in ogni sessione;
- gli aspetti maggiormente trasferibili nella pratica didattica e organizzativa;
- gli elementi più sfidanti a livello personale e organizzativo;
- le implicazioni per la didattica.

L'uso del RJ trova la sua giustificazione nel fatto che la riflessione costituisce un modo in cui le persone costruiscono significati e conoscenza utile a guidare le loro azioni (Shön, 1983; 1987). Proprio in questo percorso formativo destinato ai docenti il RJ ha avuto la funzione di sostenere la riflessione in azione e sull'azione, consentendo ai partecipanti di riflettere non solo sul percorso direttamente vissuto, ma anche sulla propria esperienza didattica, collegando costantemente e criticamente l'esperienza formativa con le strategie metodologiche e didattiche utilizzate.

Occorre ricordare che 'pensare' è un processo naturale mentre l'abitudine di 'riflettere' necessita di essere insegnata. Coltivare questa attitudine genera benefici nelle persone, poiché consente loro di acquisire il controllo dell'esperienza aumentandone il valore.

L'uso del RJ è stato connesso a benefici diversi sia per i partecipanti sia per i docenti-formatori. Per i partecipanti, infatti, esso ha costituito: a) una traccia costante della relazione tra pensiero ed esperienza; b) un mezzo per avere una costante relazione tra partecipanti e relatori; c) uno spazio sicuro dove ciascuno ha potuto esprimere le proprie perplessità e i propri dubbi; d) uno strumento per costruire un dialogo interno.

Per i docenti-formatori è stato come: a) una finestra sul processo e sui pensieri dei partecipanti; b) uno strumento formativo dialogico, perché ad ogni sessione

successiva c'è stata sempre la restituzione dell'analisi dei RJ focalizzata sulla presentazione dei concetti chiave emersi.

Occorre tuttavia precisare che, a volte, proprio per la mancanza di quell'attitudine alla riflessione costante sull'esperienza vissuta, non tutti i partecipanti ne hanno sempre tratto un completo beneficio.

Attraverso il questionario, invece, una risorsa offerta dalla piattaforma moodle che ha accompagnato l'intero percorso, è stata elaborata, alla fine del percorso, una survey costituita da 22 domande, di cui 19 a risposta multipla su scala Likert (1-5) e 3 aperte, focalizzate su alcuni aspetti-chiave con riferimento a:

- all'impatto dell'esperienza vissuta sulla propria prospettiva di insegnamento/apprendimento e la pratica didattica;
- alle strategie di active learning più facili o difficili da condividere con i colleghi;
- agli aspetti su cui cominciare ad agire insieme ai colleghi;
- alla percezione di coerenza tra metodologia del corso e prospettiva dell'active learning;
- all'identificazione dell'aspetto percepito come il più significativo del percorso;
- alla sollecitazione di una riflessione su due aspetti importanti: a) una possibile diversa modalità di pensare alla didattica, b) una modalità di sensibilizzare i colleghi nel ruolo di ca e nel contesto di appartenenza;
- alla possibilità di evidenziare aspetti che la survey avrebbe potuto tralasciare, fornendo l'opportunità di essere liberi di rispondere ad 'altro';
- alla soddisfazione complessiva del percorso.

6. Analisi e interpretazione dei dati

Dall'analisi qualitativa dei dati raccolti tramite il Reflective Journal i temi trasversali emersi che hanno interessato le diverse sessioni sono stati sintetizzati nella tabella seguente (Tab.1), dove sono stati categorizzati tenendo in considerazione due livelli di interpretazione: un livello meso, quando gli elementi sono stati messi in relazione al sistema e all'organizzazione di appartenenza; un livello micro, quando la relazione tra pensieri e azioni è stata creata con una dimensione d'aula o personale. Come si evince dalla tabella sottostante (Tab.1), spesso, alcuni dati si sono posti contemporaneamente in relazione con i due livelli, proprio perché strettamente interconnessi.

Dimensione indagata	Categorie		
	Micro	Meso	Micro/Meso
Elementi più significativi dell'esperienza formativa	<ul style="list-style-type: none"> • varietà di metodi • feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • senso di appartenenza • consapevolezza del ruolo del CA • possibili azioni concrete del CA 	<ul style="list-style-type: none"> • potenzialità syllabus • utilità di un lessico comune per i syllabus • coinvolgimento • trasversalità/trasferibilità delle esperienze
Aspetti trasferibili nella pratica didattica e organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • feedback • metodi innovativi • buona pianificazione didattica 	<ul style="list-style-type: none"> • nuova cultura organizzativa • confronto tra pari 	<ul style="list-style-type: none"> • peer-observation • revisione syllabus • syllabus come strumento coerente di progettazione dei corsi
Aspetti maggiormente sfidanti a livello personale e organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> • applicabilità AL/didattica • far comprendere innovazione a studenti • essere focalizzati sul <i>learning</i> • generare soddisfazione studenti • promuovere uso dei syllabi da parte degli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> • creare learning community • divenire un punto di riferimento per didattica • generare coinvolgimento e vincere scetticismo • promuovere spirito di collaborazione 	<ul style="list-style-type: none"> • valore della didattica al pari della ricerca • introdurre pratica condivisa per stesura syllabi • riconoscimento istituzionale del C-Agent
Implicazioni per la didattica	<ul style="list-style-type: none"> • innovazione <ul style="list-style-type: none"> ⇒ maggiore consapevolezza nell'uso del feedback e della <i>peer observation</i> ⇒ organizzazione delle lezioni ⇒ miglioramento didattica ⇒ consapevolezza funzione docente (relazione docente-studente-coinvolgimento) 		<ul style="list-style-type: none"> • crescente senso di appartenenza all'organizzazione con impatto su innovazione didattica nell'organizzazione • C-Agent: ricadute positive su didattica • posizione privilegiata nell'interazione con i colleghi • revisione sui syllabi e i suoi su concetti chiave: conoscenze, abilità e competenze per creare struttura didattica e formativa articolata
Altro	<ul style="list-style-type: none"> • disseminare le proprie sperimentazioni didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> • condivisione come mezzo per la cooperazione 	<ul style="list-style-type: none"> • bisogno di conoscere modelli di progetto e pubblicazioni sui temi

Tabella 1: Categorie emerse dall'analisi del Reflective Journal

L'analisi dei dati raccolti tramite il RJ ha fatto emergere categorie significative all'interno dei livelli micro e meso considerati. Infatti, a livello micro, i partecipanti hanno attribuito sia la significatività che la trasferibilità alla varietà dei metodi innovativi appresi, facendo per esempio riferimento alla potenzialità del world café come strumento per la riflessione e il confronto fra pari, per sostenere la motivazione dei partecipanti, per orientare le discussioni a secondo degli obiettivi e l'identificazione di soluzioni diverse; al role-play come metodo utile a far assumere e comprendere prospettive diverse; al micro-teaching come strategia a supporto del confronto e della condivisione di pratiche tra pari, oltre che del miglioramento della propria e altrui azione didattica. A livello micro, anche la metodologia del dare e ricevere feedback è stato identificato come aspetto significativo appreso e considerato trasferibile nei contesti d'aula. Il feedback è stato riconosciuto come strumento da rivalutare a sostegno dei processi di insegna-

mento/apprendimento, attraverso modalità che ne assicurino la tempestività, la frequenza e la puntualità oltre che i dettagli a cui si riferisce. In relazione a questo è emersa la consapevolezza di quanto all'interno dei nostri contesti ci sia ancora una cultura debole del dare e ricevere feedback, ma allo stesso tempo di quanto sia importante introdurlo nella pratica didattica come processo di apprendimento reciproco fra studenti, e tra studenti e docenti.

A livello meso, la significatività dell'esperienza è stata legata alla consapevolezza del ruolo e delle funzioni di un CA, visto come un agente motivatore e facilitatore dei processi di cambiamento, ma anche allo sviluppo di un senso di appartenenza facendo sentire i partecipanti 'collegli tra collegli' e quindi membri di un gruppo che vuole condividere e fare didattica 'a porte aperte' e che ritiene sia possibile trasferire all'interno dei loro dipartimenti una nuova 'cultura organizzativa'. Ancora, elementi trasversali tra i due livelli, micro e meso, e quindi con ricadute sia a livello di contesto d'aula sia organizzativo, è stato identificato significativo e trasferibile la costruzione di un linguaggio comune nella costruzione di sillabi che possa supportare una progettazione coerente dei corsi.

Ricca di elementi è la dimensione riguardante gli aspetti sfidanti, dove, a livello personale risultano connessi alla coniugazione tra active learning e didattica, a far comprendere i processi innovativi agli studenti, guidandoli anche nell'uso significativo dei sillabi, a riuscire a cambiare prospettiva muovendo dai processi esclusivamente legati al teaching a quelli del learning; mentre, a livello organizzativo la sfida più grande, per i partecipanti, è riuscire a creare una learning community all'interno dei loro dipartimenti, perché questo richiede non solo impegno, ma anche strategie per motivare, coinvolgere e vincere lo scetticismo dei collegli. Accanto a questo non manca la sfida del riconoscimento istituzionale della figura del CA.

Diverse sono anche le implicazioni per la didattica in relazione sia al livello micro, dove l'innovazione è l'aspetto preponderante, poiché richiede la messa in discussione dei metodi tradizionali e l'introduzione di nuove strategie connesse al feedback formativo, alla peer-observation, alla relazione docente-studente che porta a guardare chi apprende 'con occhi diversi' e a comprendere l'importanza dell'interazione con gli studenti e tra gli studenti. Ancora, il ruolo del CA e del senso di appartenenza, a livello micro/meso, sono stati identificati come elementi che, seppur agiti a livello organizzativo, hanno un forte impatto sulla pratica didattica.

Un ultimo elemento importante emerso è il bisogno, oltre che il desiderio di condividere e disseminare a livello anche scientifico le sperimentazioni in atto, considerandolo come processo che supporta sia la condivisione delle buone pratiche in un contesto più ampio sia il proprio arricchimento personale e professionale.

Per i dati raccolti tramite il questionario sono stati qui presentati prima quelli relativi alle scelte multiple e poi quelli emersi grazie alle domande aperte.

La significatività dell'esperienza formativa è stata anche evidenziata dai dati emersi tramite la somministrazione del questionario, dove quasi la totalità delle risposte si è posizionata sui punteggi 4 e 5 della scala Likert. Questo, infatti, ha portato a registrare punteggi medi alti relativamente ai diversi item del questionario compresi tra 3.8 (role-play e world café) e 4.8 (soddisfazione complessiva per l'esperienza vissuta). In particolare, nel grafico seguente (Graf.2) sono state rilevate medie comprese tra un minimo di 4.2 relativamente all'impatto percepito dell'esperienza formativa sul cambiamento delle proprie prospettive di insegnamento/apprendimento, a un massimo di 4.4 per la convinzione di come l'Active Learning potrà caratterizzare la propria azione didattica, e della coerenza percepita tra metodologia del corso e prospettiva teorica di fondo.

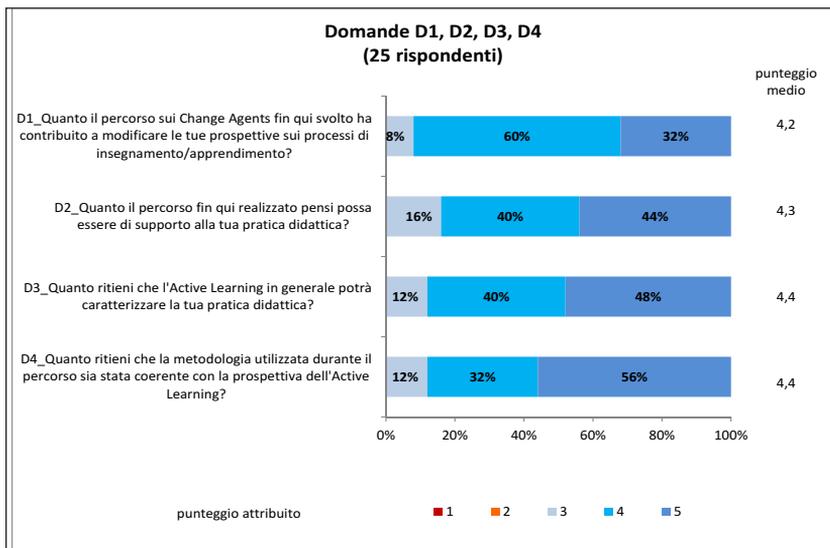


Grafico 2. Punteggi medi sull'impatto percepito dell'esperienza

Tra le strategie sperimentate il 36% dei rispondenti ha identificato il *teamwork* come quella più difficili da condividere con i colleghi. Mentre tra le strategie ritenute facilmente condivisibili sembrano essere sia la *peer observation* (20%) sia la *small group discussion* (36%), anche se le stesse risultano al secondo posto tra quelle considerate difficili da condividere (Graf.3).

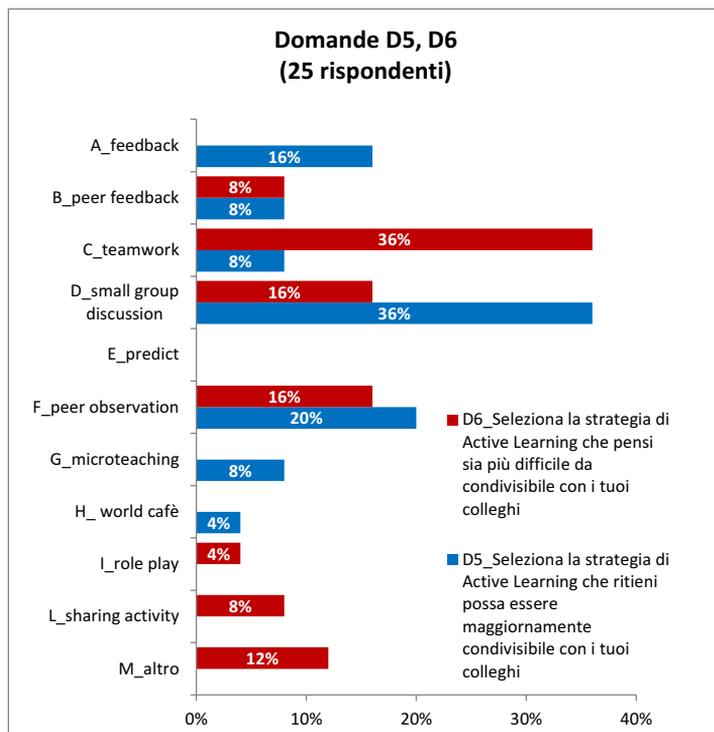


Grafico 3: Strategie considerate facili/difficili da condividere con i colleghi

Il questionario ha avuto anche la finalità di far riflettere i partecipanti sulle priorità su cui agire nella funzione di CA e in collaborazione con i colleghi. Questo ha portato a rilevare come la peer-observation (16), gli spazi di condivisione (15) e il syllabus (14) risultano essere aspetti sui quali sia importante cominciare ad intervenire per avviare un processo di innovazione della didattica e del sistema. I criteri di valutazione, la relazione docente-studente, il microteaching e la strategia del feedback sembrano essere stati demandati ad azioni future (Graf.4).

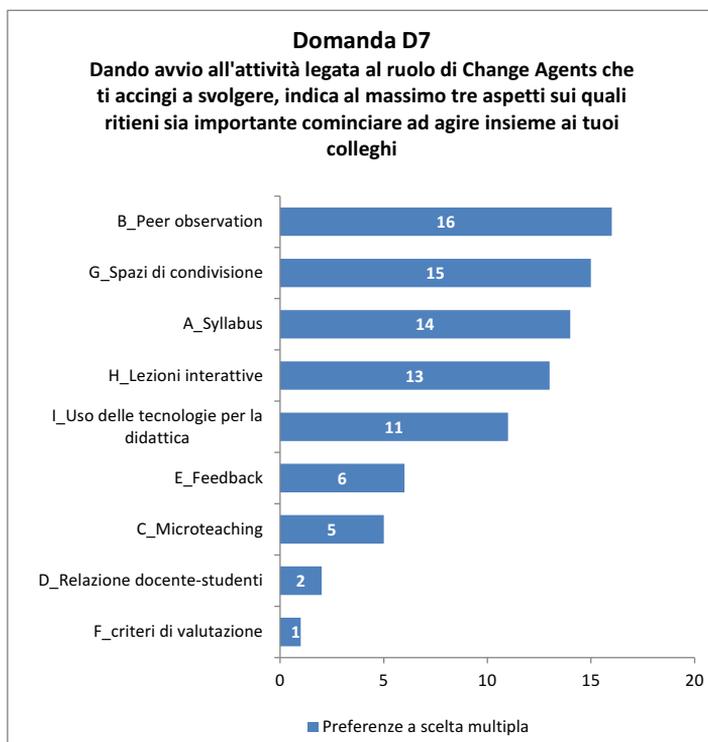


Grafico 4: I tre aspetti su cui i Change Agent ritengono sia importante agire

Tutte le strategie presentate e sperimentate dai rispondenti durante il percorso hanno registrato complessivamente un punteggio medio sempre alto, compreso tra il 3.8 (*world caffè* e *micro-teaching*) e il 4.6 (*small group discussion*), dimostrando come i partecipanti abbiano percepito una buona spendibilità dell'esperienza all'interno dei dipartimenti di appartenenza e nei contesti d'aula per poter così avviare i processi di cambiamento e innovazione didattica (Graf.5).

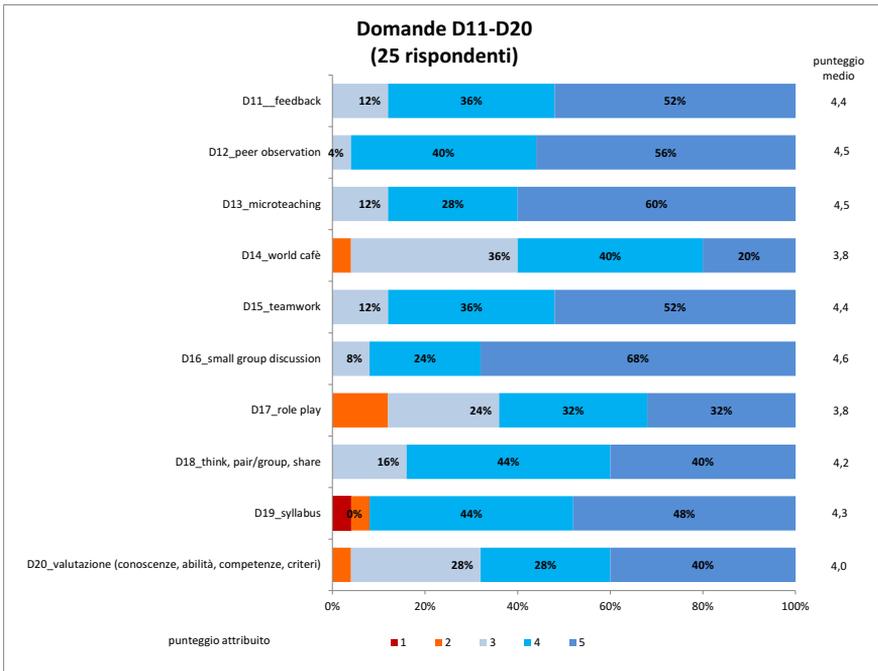


Grafico 5: Utilità delle strategie sperimentate durante il percorso

Significativa è la percentuale registrata relativamente alla soddisfazione complessiva del percorso, dove con un punteggio medio di 4,8, il 76% dei rispondenti si è collocato sul valore 5 della scala, mentre il 24% sul valore 4 (Graf.6).

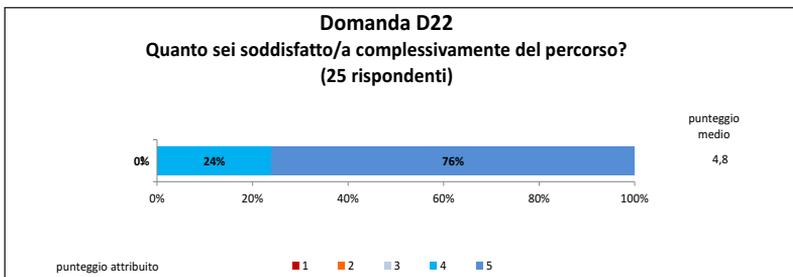


Grafico 6: Soddisfazione del percorso

Anche se i risultati sono molto soddisfacenti bisogna riconoscere che il percorso può essere migliorato. A partire quindi dai dati raccolti si potranno esplorare più a fondo, tramite interviste individuali, alcuni aspetti dell'esperienza, per comprendere cosa e come migliorarli.

I dati raccolti tramite le domande aperte del questionario sono stati sintetizzati nella tabella di seguito presentata (Tab.2), sempre nella logica di due livelli, micro e meso, a secondo che gli elementi emersi si riferissero alla dimensione personale del docente o al contesto d'aula, oppure al sistema di appartenenza, da dove si

possono evincere come elementi più significativi a livello meso, la costruzione di una comunità del cambiamento basata sul confronto fra colleghi, sullo scambio interdisciplinare, sul miglioramento della didattica; la condivisione, delle pratiche didattiche ma anche di obiettivi, problemi e criticità, oltre che di soluzioni e metodi tra colleghi di settori interdisciplinari; la presa in carico dell'innovazione didattica da parte dell'ateneo patavino. A livello micro, invece, sono emersi come aspetti significativi e con implicazioni per la didattica, la relazione docente-studente, il feedback come modalità per migliorare come studente e come docente, la possibilità di utilizzare metodi innovativi a sostegno dell'apprendimento. Si evince sempre come elemento trasversale la preoccupazione legata sia al riconoscimento formale del ruolo del CA sia alla possibile difficoltà di coinvolgere i colleghi in un processo di rinnovamento della didattica, e per questo diversi hanno fatto riferimento all'importanza di una definizione di obiettivi a livello istituzionale.

Dimensioni indagate	Categorie	
	Micro	Meso
Aspetto più significativo dell'intero percorso	<ul style="list-style-type: none"> • interazione con studenti • feedback • metodi sperimentati • active learning come processo di apprendimento • consapevolezza del miglioramento possibile della didattica • percorso CA: consapevolezza ruolo docente e insegnamento come ricerca 	<ul style="list-style-type: none"> • presa in carico dell'innovazione didattica da parte dell'ateneo • costruzione di una comunità del cambiamento e interdisciplinare • confronto e condivisione fra colleghi • trasversalità dei metodi • progettazione condivisa da prospettiva individuale a quella di sistema • azione coordinata con impatto a livello istituzionale
Modalità di pensare alla didattica dopo il percorso	<ul style="list-style-type: none"> • cambiamento dell'idea di fare didattica ⇒ consapevolezza del valore aggiunto che deve avere la didattica in aula ⇒ nuove metodologie ⇒ didattica come percorso dinamico ⇒ importanza della didattica al pari della ricerca ⇒ maggiore consapevolezza dell'importanza di fare buona didattica ⇒ miglioramento didattica con ricadute a livello personale (<i>mutual process</i>) ⇒ didattica più stimolante ⇒ centralità dello studente ⇒ maggiore consapevolezza dei metodi da sperimentare ⇒ consapevolezza dell'importanza di progettare le lezioni ⇒ introduzione di forme di autovalutazione e feedback ⇒ maggiore abilità nell'uso di tecniche ⇒ maggiore attenzione ai bisogni degli studenti ⇒ approccio interattivo 	grazie a: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ confronto tra colleghi a livello interdisciplinare ⇒ condivisione strategie didattiche ⇒ coinvolgimento dei colleghi ⇒ interazione con i colleghi ⇒ peer learning ⇒ contesto collettivo che facilita miglioramento ⇒ maggiore abilità nell'uso linguaggi comuni
Modalità di sensibilizzare i colleghi verso una didattica innovativa	<ul style="list-style-type: none"> • proposte al CCS della peer-observation • rilevazione delle pratiche in uso • T4L a livello di dipartimento • identificazione di 'complici' • gruppi di discussione secondo una linea istituzionale/priorità • promuovendo l'idea di una buona didattica come responsabilità sociale • idea non di didattica innovativa ma di miglioramento della stessa • riflessione con i colleghi sull'uso dell'active learning come metodologia efficace per studenti, docenti e sistema • azioni di condivisione e scambio di pratiche • offrire osservazioni a lezioni condotte con active learning • patente a punti • attività dipartimentali su tecnologie e syllabus • primo coinvolgimento di colleghi più sensibili e poi del dipartimento • uso del microteaching • uso del feedback e piccole strategie di active learning • dalle tecnologie all'active learning • creazione di gruppi di lavoro • mostrare disponibilità • fare da ponte tra Scuola e dipartimenti per organizzazione incontri su metodologie dell'active learning • incontri periodici su didattica innovativa con studenti e colleghi • questionari di valutazione anche su didattica innovativa 	

Altro	<ul style="list-style-type: none"> • soddisfazione per i temi della didattica innovativa • gli esempi e le esperienze hanno facilitato la comprensione dell'active learning • utilità del confronto vissuto • perplessità sul microteaching: preoccupazione sull'uso di tecniche anziché sull'apprendimento • importante l'apprendimento terminologia del syllabus/metaplan 	<ul style="list-style-type: none"> • preoccupazione inquadramento ruolo CA • mantenere il gruppo di lavoro dei CA come osservatorio della didattica dell'Ateneo • utili incontri di follow up periodici per non rischiare di perdere lo spirito della comunità • importanza della comunità • riuscire a coinvolgere i colleghi
-------	--	---

Tabella 2: Categorie emerse dall'analisi delle domande aperte del questionario

Riflessioni conclusive

Nel riflettere sul percorso realizzato, si vuole provare ad evidenziare quale impatto lo stesso potrà avere su azioni future da mettere in campo, considerando che questa esperienza si inserisce in una serie di interventi di miglioramento della didattica molto più ampi ed articolati, che hanno avuto inizio nel 2016 e sono in continuo svolgimento e sviluppo. Le tre sfide che sono direttamente collegate con il ruolo del CA sono quelle emerse dai dati raccolti che potremmo sintetizzare in tre grandi aree di azione: quella delle relazioni e delle learning community, o meglio Faculty Learning Community (Adams & Mix, 2014; Cox, 2004, 2013; Daly, 2011; Fedeli & Taylor, 2016; Stanley, 2011), che rappresentano un vero e proprio strumento di promozione del cambiamento a livello di gruppi di docenti che si confrontano sui temi che riguardano la didattica e l'active learning. (Prince, 2004). La seconda sfida rappresenta quella di intervenire nei processi organizzativi dei dipartimenti e dei singoli corsi come: rileggere le finalità dei corsi di studio, creare strumenti e documenti che evidenzino il processo di apprendimento degli studenti e il miglioramento dello stesso, sviluppare competenze nell'utilizzare metodi nell'ambito dell'active learning, che coinvolgano gli studenti e promuovano partecipazione nell'ambito dell'insegnamento (Seale, 2009). Lo sviluppo di processi che siano focalizzati su assessment e feedback (Cook-Sather, 2014; Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), ed infine prevedere e mettere a punto dei piani di sostenibilità delle azioni promosse e realizzate per dar forza agli interventi di cambiamento e di miglioramento (Wieman, 2016). La terza sfida è quella della interdisciplinarietà, attraverso azioni che possano promuovere dialogo interdisciplinare tra i dipartimenti, condivisione di pratiche e metodi di apprendimento e insegnamento volti a migliorare la didattica e i processi di apprendimento di tutte le aree e con tutti gli studenti e le studentesse. La sfida dell'interdisciplinarietà dovrebbe includere anche un'azione di intervento sulle procedure e sulle politiche di ateneo attraverso azioni concordate e volute trasversalmente nei dipartimenti.

Nell'affrontare le sfide delineate sembra essenziale, rispetto a quanto è emerso, dedicare la massima attenzione alla formazione su alcune aree: la didattica, lo sviluppo organizzativo e la metodologia della ricerca per poter diventare testimoni di miglioramento e innovazione, ma anche un forte lavoro di riflessione critica sui propri assunti e sulle proprie prospettive di insegnamento, che possono essere messe in discussione, solo acquisendo consapevolezza e agendo su di esse intenzionalmente per cambiare (Pratt, 2016). Le esperienze fino ad ora realizzate e il costante lavoro di rielaborazione dei dati emersi ha dato vita ad un "modello padovano" di faculty development creato e basato principalmente su tre aree di sviluppo e crescita: Instructional Design, che include tutta l'attività di formazione,

peer observation e di condivisione di pratiche. La seconda quella dell'Organizational Development e Cultural Development che includono tutte le azioni organizzative, di dialogo tra politiche e pratiche, di partecipazione a conferenze ed eventi nazionali e internazionali e di riconoscimenti e premi riferiti alla didattica, come gli open badge che i docenti ricevono dopo aver completato con successo il percorso di formazione. La terza area è quella della Governance/ Management che si impegna a comunicare e a coordinare le azioni di cambiamento e a partecipare a dibattiti sul miglioramento della didattica a livello internazionale con interventi sulle politiche locali e nazionali. Il CA è la figura di raccordo che si posiziona al centro delle tre aree e che dialoga e promuove idee e soluzioni in una struttura gerarchica come quella dell'Università di Padova. Il modello Padovano potrebbe rappresentare una "via italiana" all'innovazione didattica in un contesto complesso e resistente al cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Adams S.R. & Mix E.K. (2014). Taking the lead in faculty development: Teacher educators changing the culture of university faculty development through collaboration, *AILACTE*, 11: 37–56.
- Anderson, D.L. (2016). *Organization development. The process of leading organizational change*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bamford, D., & Forrester, P. (2003). Managing planned and emergent change within an operations management environment. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(5), 546-564. doi: 10.1108/01443570310471857
- Beckhard, R. (1969). *Organization development: strategies and models*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bierema, L. L. (2010). *Implementing a critical approach to organization development*. Malabar, FL: Krieger.
- Bierema, L. (2014) *Organization development: An action research approach*. San Diego, CA: Bridgepoint Education, Inc.
- Bolisani, E., & Bratianu, C. (2018). *Emergent knowledge strategies. Strategic thinking in knowledge management*. Cham, Swiss: Springer International Publishing.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5–23. <http://doi.org/10.1002/tl.129>.
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 1324(September), 1–13. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2011.599600>
- Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities: Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. *Currents in Teaching and Learning*, 4(1), 3–16.
- European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernisation_en.pdf
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 2279- 7505.
- Fedeli, M. (2018a). Promoting faculty development at university of Padova: Teaching4Learning@Unipd. In V. Grion & A. Serbati (eds.) *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher education* (pp. 121-126). Lecce: Pensa Multimedia
- Fedeli, M., (2018b). The student voice in higher education and the implications of promoting faculty development. In V. Boffo, & M. Fedeli (eds.), *Employability and competences. In-*

- novative curricula for new professions* (pp.25-37). Firenze: Firenze University Press
- Fedeli, M. & Edward, W., Taylor (2019). Teaching4Learning@Unipd: Promoting faculty development and organizational development and change. European Learning & Teaching Forum 2019. Towards successful learning: Common ground and controversies. Cracovia, PL, <https://eua.eu/events/24-2019-european-learning-teaching-forum.html>. ISSN 2593 7448.
- Fedeli, M. & Tino, C. (in press). La formazione iniziale del docente universitario. Teaching4Learning@Unipd: metodi, pratiche e risultati dell'esperienza patavina. *Nuova Secondaria*.
- Grión, V. (2016). Assessment for learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grión, & D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.289-318). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hodgson, D., May, S., & Marks Maran, D. (2008). Promoting the development of a supportive learning environment through action research from the 'middle out'. *Educational action research*, 16(4), 531-544.
- Olson, E.E., & Eoyang, G.H. (2001). Facilitating organization change: lessons from complexity science. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Pratt, D.D., Smulders, D. & Associates. (2016). *Five perspectives of teaching. Mapping a plurality of the good*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Prince, M. (2004). Does active Learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Tormey, R., Liddy, M., Maguire, H., & McCloat, A. (2008). Working in the action/research nexus for education for sustainable development: Two case studies from Ireland. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(4), 428-440.
- Wieman, C. (2017). *Improving how universities teach science. Lessons from the science education Initiative*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.



Generi alla pari a scuola (GAPS). Un progetto europeo per la certificazione delle buone pratiche nella scuola secondaria

Gender equality at school. A European project to promote the certification of good practices in the secondary school

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze - valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

The present contribution presents an example of educational action research through the creation of a European project aimed at achieving, within first level secondary schools, a whole change on the issue of equal opportunities, through the realisation of an instrument (GECM, Gender Equality Charter Mark) to certify the good practices implemented by the schools themselves on this topic. Many progresses have been made through the enactment of laws and the implementation of employment policies to make the work / life balance system more equal for men and women. In fact, in the EU, female employment has reached a level of 64.5% (Gender Equality Report, 2015) but we are still far from achieving gender equality. In fact, among the numerous data sources, those relating to the Global Gender Gap (2018), confirm, in Italy, a clear disadvantage of the female condition, especially as regards work and the division of tasks within the domestic sphere. The main objective of the project is to create and disseminate a tool to help teachers to develop teaching and educational relationships based on the enhancement of gender difference and the prevention of stereotypes and gender violence that prevent the achievement of equality between men and women.

Il presente contributo presenta un esempio di ricerca-azione educativa attraverso la realizzazione di un progetto europeo mirato a realizzare, all'interno delle scuole secondarie di primo grado, un cambiamento strutturale sulla tematica delle pari opportunità, tramite la creazione di uno strumento (GECM, Gender Equality Charter Mark) per certificare le buone pratiche implementate dalle stesse scuole relativamente a questa tematica.

Molti progressi sono stati fatti attraverso l'emanazione di leggi e l'attuazione di politiche in materia di occupazione per rendere più paritario il sistema di equilibrio tra lavoro e vita per gli uomini e le donne. Infatti nell'UE, l'occupazione femminile ha raggiunto un livello del 64,5% (Rapporto sull'uguaglianza di genere del 2015) ma siamo ancora lontani dal raggiungimento della parità di genere come. Infatti, tra le numerose fonti di dati, quelli relativi al, Global Gender Gap (2018), confermano, in Italia, un netto svantaggio della condizione femminile, soprattutto per quanto concerne il lavoro e la suddivisione dei compiti all'interno della sfera domestica. L'obiettivo principale del progetto è quello creare e diffondere uno strumento che aiuti gli/le insegnanti ad elaborare una didattica e delle relazioni educative improntate alla valorizzazione della differenza di genere e alla prevenzione degli stereotipi e della violenza di genere che impediscono il raggiungimento della parità tra uomini e donne.

KEYWORDS

Secondary School, Teachers, Gender Education, Gender Stereotypes, Equality.
Scuola Secondaria, Insegnanti, Educazione Di Genere, Stereotipi Di Genere, Parità.

1. Educazione e politiche di genere nella scuola secondaria italiana

In Italia, le questioni di genere in ambito educativo, per lungo tempo e, in parte anche oggi, non sono percepite come problema poiché l'accesso all'istruzione è garantito a tutti ed a tutte indipendentemente dal sesso, dall'orientamento sessuale, dalla religione, dalla provenienza etnica (Costituzione Italiana, 1948). I dati recenti rivelano che le ragazze, si laureano più dei ragazzi, in tempi più brevi e con valutazioni più alte (AlmaLaurea, 2018). Le differenze emergono in modo evidente quando si analizzano le discipline in cui si laureano e i dati riferiti all'inserimento nel mercato del lavoro.

Il problema della segregazione formativa di genere emerge chiaramente quando vengono analizzate le tipologie dei corsi di studio a cui si iscrivono ragazzi e ragazze (Ottaviano, Mentasti, 2015). Inoltre, l'alto tasso di femminilizzazione dell'insegnamento, sia a livello europeo, sia in particolare a livello italiano, fanno pensare che la scuola sia un luogo "in mano alle donne".

Come metteva in evidenza un documento elaborato dalla rete Eurydice (2010) qualche anno fa, manca un quadro legislativo generale di riferimento in materie di politiche di genere nella scuola. Il documento riporta la situazione dei vari Stati europei in tema di disuguaglianza tra i sessi in materia di istruzione. Da tale studio emerge che quasi tutti i paesi, eccetto poche eccezioni tra cui l'Italia, stanno realizzando politiche in materia di parità. In realtà, a livello legislativo, la situazione è iniziata a cambiare negli ultimi anni, quando, a seguito del numero crescente di episodi di femminicidio, è stato promulgato il Decreto Legislativo n°93/2013 che prevede un piano nelle scuole per combattere la violenza di genere attraverso un'adeguata formazione del corpo docente, la valorizzazione dei libri di testo e delle attività didattiche in classe ma senza ulteriori oneri a carico della spesa pubblica. Subito dopo, nel Decreto Legge n.104, del 12 settembre 2013 recante "Misure urgenti in materia di istruzione", nell'art. 16, in riferimento alla formazione del personale scolastico, si afferma che: «al fine di migliorare il rendimento della didattica sono previste attività di formazione aggiornamento obbligatori del personale scolastico» con particolare riguardo «all'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere». Infine, la Legge 107/2015 (art.1, comma 16) che esplicita chiaramente l'inserimento di attività volte a promuovere la parità di genere nel piano triennale dell'offerta formativa ma che lascia ancora tanti interrogativi da parte delle famiglie, dei dirigenti scolastici e soprattutto degli stessi docenti che si ritrovano spesso abbastanza impreparati e senza strumenti pratici per realizzare delle attività in classe.

Se l'art. 1 comma 16 della Legge 107/2015 rappresenta il riferimento legislativo fondamentale per ripensare le attività educative e didattiche della scuola in ottica di genere, le Linee Guida Nazionali "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione" (Miur, 2016), contengono indicazioni pratiche per docenti e dirigenti. In esse, dopo un riferimento ai principali documenti europei e nazionali in materia di parità di genere in educazione, vengono focalizzate alcune tematiche su cui la scuola deve porre attenzione per prevenire violenze e discriminazioni, come l'uso di un linguaggio neutro e una specifica attenzione al mondo dei media e ai messaggi da essi veicolati.

Occorre adesso ripensare la formazione degli insegnanti e offrire loro strumenti che permettono di tradurre in azione didattica ciò che viene fissato dai documenti legislativi. Il progetto GAPS, sotto questo punto di vista, cerca di offrire uno strumento concreto e usufruibile dai docenti per orientare le loro attività in un'ottica di parità di genere.

2. Il contesto del progetto GAPS

Il progetto nasce come un tentativo di prevenire ed eliminare gli stereotipi di genere a partire dalla scuola, soprattutto per combattere la segregazione formativa, il bullismo e la violenza di genere. La scelta di coinvolgere la scuola secondaria di primo grado è legata proprio all'obiettivo di promuovere forme di orientamento in ottica di genere, in previsione della scelta della scuola secondaria di secondo grado. Infatti, in questo periodo particolarmente delicato e difficile della preadolescenza e adolescenza, imparare a problematizzare la propria identità di genere è un fattore determinante per poter progettare il proprio futuro esistenziale, affettivo e lavorativo, al di là delle aspettative dominanti sulla maschilità e femminilità (Gamberi, Maio e Selmi, 2010). In questo processo, il mondo della scuola e della formazione ha una grande opportunità, ossia quella di cercare di decostruire i modelli di genere dominanti per offrire a studenti e studentesse gli strumenti teorici e relazionali necessari per esprimere liberamente se stessi/e nei rapporti con gli altri, nelle scelte scolastiche e professionali al di là della differenza sessuale. Inoltre, nella scuola secondaria, dove si accentua il rischio di lavorare individualmente sulle singole discipline, proporre un progetto che permetta ai docenti di ogni disciplina di collaborare su obiettivi comuni al di là del contributo disciplinare specifico, è un'occasione per creare momenti di continuità e collaborazione tra docenti e per promuovere forme autoriflessive e trasformative che permettano di ripensare il proprio sapere professionale e avere ricaduta nelle pratiche educative, relazionali e didattiche.

L'obiettivo principale del progetto è la creazione di uno strumento denominato *Gender Equality Charter Mark* (GECM) e che rappresenta uno standard di qualità e di accreditamento per le scuole per quanto concerne l'uguaglianza di genere. Esso consentirà alle scuole di misurare i progressi nell'affrontare gli effetti che le stereotipizzazioni di genere hanno sugli alunni e sulle alunne ed è uno strumento a disposizione degli insegnanti, per lavorare in ottica di parità avendo chiari obiettivi e attività da intraprendere.

Da questo discendono altri obiettivi come: la sensibilizzazione dei dirigenti scolastici e docenti sulla parità di genere, la formazione dei docenti, la presa di consapevolezza e la sensibilizzazione di studenti/sse e delle loro famiglie sull'esistenza di stereotipi di genere che possono influenzare le loro scelte professionali e di vita, il coinvolgimento delle famiglie.

I partner coinvolti nel progetto sono tre università europee e tre organizzazioni non governative che si occupano di formazione su queste tematiche¹. In ogni stato sono coinvolte tre scuole secondarie² di primo grado con due docenti coordinatori del progetto e poi un gruppo formato da un numero variabile di docenti per ogni scuola (circa dieci) che partecipa alla formazione, alla creazione e alla sperimentazione dello strumento. I docenti coinvolti hanno avuto una formazione iniziale sulle tematiche relative all'educazione die genere nella scuola, successivamente, il progetto si caratterizza come una ricerca azione partecipativa

- 1 Le università coinvolte sono: Università degli Studi di Firenze Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Wolverhampton in Inghilterra e Università Europea di Budapest mentre le organizzazioni sono: Decsy in Inghilterra, capofila del progetto, Antropolis in Ungheria e Oxfam in Italia.
- 2 Per quanto riguarda l'Italia le scuole pilota sono: Istituto Comprensivo Ghiberti di Firenze, Istituto Comprensivo Sestini di Agliana (Pistoia), Istituto Comprensivo "Galilei" di Cecina (Livorno).

poiché i/le docenti delle scuole pilota collaborano con il team di ricerca nella costruzione dello strumento e nel valutarne l'efficacia.

Lo strumento per certificare le buone pratiche è suddiviso in tre aree: docenti e insegnamento, studenti e apprendimento, scuola intesa come comunità di pratiche professionali e relazionali. Per ogni area, sono stati individuati degli indicatori specifici dal gruppo di esperti dagli insegnanti coordinatori del progetto, su cui lavorare e sviluppare degli indicatori di livello per valutare poi le azioni intraprese.

Le tre macro-aree sono comuni a tutti e tre i paesi facenti parte del progetto mentre per quanto concerne gli indicatori specifici, ogni paese ha la possibilità di focalizzarsi su quelli ritenuti più importanti ed urgenti. Quindi, alla fine del progetto si avranno tre strumenti per certificare le buone pratiche abbastanza simili nella struttura generale ma differenti nelle specificità relative al contesto nazionale.

Per ciascuna voce di ogni area, sono specificati degli indicatori che definiscono il raggiungimento di ciascun livello, questa è un'attività in parte sviluppata dal gruppo di ricerca (ricercatori, esperti e docenti e due docenti per ciascuna scuola pilota) poi in parte modificata e consolidata dai docenti. Lo strumento prevede anche quattro livelli che indicano come ciascuna scuola si colloca rispetto al raggiungimento di ogni specifico obiettivo

Dopo i due anni di sperimentazione i risultati attesi a fine progetto sono:

- Produzione di tre differenti *Charter Mark*, ma simili nella struttura generale.
- Una maggiore sensibilizzazione, conoscenza e consapevolezza delle tematiche relative alla parità di genere a scuola e nella realtà sociale da parte di dirigenti scolastici, insegnanti, famiglie, Ministero dell'Istruzione e autorità politiche locali.
- Cambiamenti e miglioramenti evidenti nelle pratiche scolastiche in materia di uguaglianza di genere nelle tre scuole pilota.
- Diffusione e utilizzo del GECEM a livello nazionale ed europeo

Questi risultati attesi contribuirebbero significativamente a promuovere delle buone pratiche per superare gli stereotipi di genere, almeno per quanto riguarda la fase della formazione scolastica.

In Italia, solo dopo la Legge 107/2015 si sta iniziando a parlare di attività obbligatorie nelle scuole per prevenire discriminazioni e violenza di genere ed ai docenti mancano proprio degli strumenti concreti ed operativi per fare didattica in ottica di genere. Lo strumento creato attraverso questo progetto permetterebbe all'intera comunità scolastica di rendersi più consapevole degli effetti che la stereotipizzazione di genere ha sulla società e di come la scuola possa intervenire per migliorare questa situazione. Essendo inoltre un progetto transazionale, può beneficiare di un'ampia letteratura scientifica, di esperienze diverse e del confronto tra studiosi/e appartenenti a diversi Stati.

Il progetto rappresenta un modo per promuovere una diversa sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche relative alle discriminazioni di genere, nonché una diffusione delle stesse all'interno dell'intera comunità scolastica.

3. Gli insegnanti come agenti del cambiamento

In una società sempre più complessa come quella attuale, caratterizzata da nuove problematiche e da rapide trasformazioni sociali, politiche ed economiche, anche la scuola e in prima linea gli/le insegnanti, devono ripensare al loro ruolo per farsi promotori/trici di un'educazione critica della realtà e che nello stesso tempo sap-

pia facilitare i processi di apprendimento degli studenti, abituandoli al pensiero critico e complesso e promuovendo loro le competenze trasversali che gli permetteranno loro di apprendere per tutta la vita (Colombo, 2017; Magnoler, 2012; Perla, 2012)

In particolare, la presenza massiccia del genere femminile nel settore dell'istruzione può portare a delle "modificazioni di senso" e ad una vera e propria "rivoluzione simbolica" dei saperi e delle modalità di elaborare la conoscenza (Piusi, 2003). Tutto questo è possibile quando il corpo docente possiede quelle competenze riflessive che gli permettono di leggere criticamente la realtà, di essere consapevole dei processi che hanno determinato la propria formazione e la propria identità di genere e di poter così instaurare una relazione educativa basata sui principi del riconoscimento della singolarità di ognuno, della libertà e del rispetto. Uno degli obiettivi del progetto è proprio quello di promuovere una nuova consapevolezza nei docenti verso le tematiche di genere e di conseguenza, di innescare una trasformazione nelle loro pratiche educative e didattiche.

In questo progetto, gli/le insegnanti della scuola secondaria sono i principali interlocutori coinvolti. Loro stessi hanno volontariamente deciso di aderire a questo progetto e loro stesi/e hanno partecipato attivamente per due anni alla ricerca azione, offrendo preziosi contributi alla creazione dello strumento di valutazione delle buone pratiche grazie alla loro esperienza quotidiana nella scuola.

Come nota Leonelli (2014), essere insegnanti, prima che donne o uomini significa essere professionisti competenti, preparati e sensibili.

«Lavorare come docenti significa acquisire abilità sofisticate dal punto di vista culturale, relazionale e comunicativo durante un percorso formativo nel quale si auspica un incontro anche con le tematiche di genere. Data per scontata la professionalità dei docenti, l'equilibrio di genere può diventare un valore aggiunto per affrontare e nel lungo periodo contribuire a risolvere fenomeni complessi che hanno una loro spiegazione in chiave di genere» (2014, p. 160).

Uno degli obiettivi del progetto è quello di promuovere una trasformazione del corpo docente, nel modo di percepire le questioni relative alla differenza di genere e soprattutto sulla consapevolezza del ruolo dell'insegnamento, cercando di evidenziare quanto le questioni relative alla discriminazione di genere siano urgenti e importanti da affrontare in classe.

Come sostiene Mortari (2009), l'azione riflessiva è il fulcro della pratica docente, infatti l'azione educativa, pur se progettata e calibrata è imprevedibile nei suoi esiti, poiché riguarda soggetti unici caratterizzati da emozioni, affetti e cognizioni

In questo progetto, il fatto di dover affrontare tematiche "nuove" o almeno non affrontate fino ad ora, come la discriminazione e la violenza di genere e il bullismo, rappresenta un'occasione per costituirsi come comunità professionale ristretta rispetto al collegio docenti (si tratta di circa quindici docenti) e trovare insieme, con il supporto di un gruppo di esperti, nuove strategie per affrontare certe questioni. Da parte dei docenti, non si tratta solo di aggiornarsi su certi contenuti, ma di intraprendere un percorso di trasformazione che riguarda la loro identità, il loro modo di lavorare e di relazionarsi agli altri: insegnare cercando di prevenire gli stereotipi di genere coinvolge l'intera persona, i propri valori e punti di riferimento e questo implica un ripensamento su di sé, sulla propria formazione e un confronto con la comunità professionale attraverso un "dialogo critico" nel quale i docenti possano "mettere in discussione e validare consensualmente le loro diverse convinzioni" (Fabbri, Striano e Melacarne, 2008, p. 50).

Per questi motivi è fondamentale il coinvolgimento dei docenti, soprattutto la loro motivazione nell'affrontare certe tematiche e nella convinzione che ognuno, al di là della disciplina insegnata, può contribuire a prevenire forme di discriminazione che riguardano tutti come cittadini e cittadine.

La formazione degli insegnanti in contesti collaborativi volti a promuovere pratiche di apprendimento che riconoscano ed esaltino la diversità e la ricchezza delle conoscenze, si presenta come aspetto favorevole anche per innovare la realtà scolastica (Meirink, Imants, Meijer, Verloop, 2010).

In modo particolare, la riflessività appare di importanza cruciale quando si tratta di ripensare agli stereotipi di genere che più o meno consapevolmente, appartengono a tutti, anche ai professionisti esperti in tale tematiche e impegnati nella lotta contro di essi.

Da una prima lettura dei dati finora raccolti, è importante notare come all'interno della stessa comunità professionale di docenti, emergono posizioni assai diversificate dei loro punti di vista sulle questioni affrontate. Alcuni docenti ancora ad un livello precritico (Mezirow, 1991), nei quali è evidente il timore di mettere in crisi delle loro certezze e non hanno assolutamente la percezione del problema mentre altri hanno raggiunto un livello critico, hanno piena consapevolezza del problema e delle distorsioni a cui tutti siamo sottoposti e sono aperti al confronto, al dialogo e al cambiamento.

A titolo esemplificativo, appare opportuno citare, in riferimento a queste due differenti situazioni, due esempi, emersi durante le interviste a loro effettuate. Nel primo caso si fa riferimento ad una giovane docente trentenne:

«Genere direi che significa tutto quello che di genetico c'è sul maschile e sul femminile, sono tutte le differenze tra uomini e donne e che derivano dalla genetica. Non saprei fare un esempio di stereotipo di genere, ...proprio non saprei [...]. Forse per la mia età, siamo in un periodo storico dove questo tipo di stereotipi e discriminazioni non esistono quasi più, ormai nella scuola e nel lavoro uomini e donne sono tutti uguali, per questo mi riesce difficile vedere degli stereotipi di genere».

Nel secondo caso invece, appare significativa la testimonianza di un docente quarantenne:

«Il genere è un concetto abbastanza complesso, comprende tante cose e ci sarebbe tanto da dire. Si parte da una differenza biologica per arrivare a qualcosa di culturale, sinteticamente potrei dire che sono tutte le costruzioni sociali e culturali relative all'essere maschio o femmina. Lo stereotipo di genere è dappertutto: a casa, a scuola..., ho solo l'imbarazzo della scelta! Ad esempio, l'idea che l'uomo ha automaticamente tutto in quanto uomo, ha più possibilità delle donne e può fare tutto, qualsiasi professione... Quando si parla di genere, il discorso stesso è vittima di stereotipi, anche parlare di maschi e femmine, a mio avviso non va bene, bisognerebbe fare un discorso legato al genere interiore, a come e quanto ci sentiamo maschi o femmine. Chi l'ha detto che i maschi hanno una maggiore componente maschile e viceversa per le femmine? Noi stessi, per quanto cerchiamo di combatterli, siamo a nostra volta vittime degli stessi stereotipi».

Le interviste realizzate durante il primo anno di attività a dieci insegnanti per ciascuna scuola, rappresentano preziose testimonianze della loro consapevolezza sulle tematiche di genere nella relazione con la classe e nella didattica. Ciascuno di loro poi ha affrontato in modo diverso, alcune tematiche nelle classi cercando

di “leggere” e insegnare la propria disciplina nell’ottica della differenza di genere. C’è chi ha fatto molto, soprattutto in ambito storico-letterario-artistico e chi ancora non è riuscito a lavorare in questa dimensione, segno evidente di quanto siano lunghi e complessi i processi formativi e trasformativi che coinvolgono i docenti e di quanto nella sensibilizzazione verso le tematiche di genere influiscano una molteplicità di fattori, personali, e sociali, interni ed esterni, estremamente difficili da controllare

Conclusione

Il presente progetto rappresenta quindi il tentativo di prevenire ed eliminare gli stereotipi di genere a partire dalla scuola, esso rappresenta uno strumento che permette ai docenti di lavorare su obiettivi comuni apportando il proprio specifico contributo disciplinare. Inoltre, in questo particolare momento, dove è più necessaria e urgente l’educazione al rispetto e alla parità di genere e considerando che fino ad oggi la tematica non è stata inclusa nel percorso formativo iniziale dei docenti, il progetto è un’ottima opportunità di formazione-azione per i docenti della scuola secondaria.

In Italia, solo dopo la Legge 107/2015 si sta iniziando a parlare di attività obbligatorie nelle scuole per prevenire discriminazioni e violenza di genere ed ai docenti mancano proprio degli strumenti concreti ed operativi per fare didattica in ottica di genere. Lo strumento creato attraverso questo progetto permetterebbe all’intera comunità scolastica di rendersi più consapevole degli effetti che gli stereotipi di genere hanno nella società e di come la scuola possa intervenire per migliorare questa situazione.

Successivamente è stato finanziato ed è iniziato nel gennaio 2019 il continuo del progetto ma in una versione più allargata. I paesi europei coinvolti passano da tre a nove e, oltre alle scuole secondarie, verranno coinvolte anche le scuole primarie e dell’infanzia. Verranno create risorse su come affrontare le tematiche di genere a scuola, documenti di supporto per integrare queste tematiche nel curriculum e per sviluppare le attività in classe.

L’auspicio è che il progetto permetta all’intera comunità scolastica di rendersi più consapevole degli effetti che la stereotipizzazione di genere ha nella scuola e più in generale nell’ambiente sociale e che, proprio da questa comunità professionale, si inneschino dei cambiamenti che avranno una ripercussione sociale nella diffusione della parità di genere.

Riferimenti bibliografici

- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fabrizi, L., Striano M. & Melacarne, C. (a cura di) (2008). *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Leonelli, S. (2014). Donne docenti: genere, pedagogie e modelli educativi. In: Gavazza, M., Govoni, P., Pironi, T., (a cura di). *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalità degli insegnanti*, Lecce: Pensa-Multimedia.
- Meirink, A., Imants, J., Meijer, C., Verloop, N. (2010). Teaching learning and collaboration in innovative teams. In: *Cambridge Journal of Education*, 2: 161-181.
- Gamberi, C., Maio A. G. & Selmi, G. (a cura di) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione* [ed. orig. 1991]. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Ottaviano, C. & Mentasti, L. (2015). *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*. Roma: Ediesse.
- Perla, L. (2012). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Piussi, A. M. (2003). L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel *life long learning*. In: *Studium Educationis*, 2, 404-416.

Riferimenti legislativi

- Decreto legge 14 agosto 2013, n.° 93, Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto alla violenza di genere.
- Legge 12 settembre 2013, n.° 104, Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.
- Legge 13 luglio 2015, n.° 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Sitografia

- <https://www.almaurea.it/informa/news/2018/03/07/donne-penalizzate-sul-mercato-del-lavoro> [ultima consultazione il 12 marzo 2019]
- <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018> [ultima consultazione il 15 marzo 2019].
- http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2014/493052/IPOL-FEMM_NT%282014%29493052_IT.pdf [ultima consultazione il 15 marzo 2019].
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/> [ultima consultazione il 20 marzo 2019].
- http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER_EDU_OUTCO.pdf [ultima consultazione il 20 marzo 2019].



Il *Summarizing Test U*: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università

The *Summarizing Test U*: a tool for talent development at university

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo - alessandra.lamarca@unipa.it

Valeria Di Martino

Università degli Studi di Torino - valeria.dimartino@studenti.unito.it

ABSTRACT

Summarizing is one of the main processes for reading comprehension. However, in the Italian scientific literature, tools are not widespread to measure the practice of this competence, nor to support its development and improvement in university students. In order to hypothesize a didactic model to help university students monitor their own cognitive activities and their intellectual strengths for creativity - differently from how they normally use them - it is necessary to use initial self-evaluation tools that allow the early identification and understanding of the reasons for academic failure. This means that systematic and periodic plans must be set to identify the most diverse talent types.

This paper analyses the results of a preliminary study to construct a tool for measuring university students' summarizing ability. The data analysis of the pilot experimentation of the *Summarizing Test U* reveals that it is a potentially promising tool, which can support other existing tools for reading comprehension. This exploratory study aims to provide possible indications both for a following redefinition of the items and for the development of a questionnaire to observe the summarizing ability in the same academic contexts.

La rielaborazione sintetica dei testi è riconosciuta come uno dei processi principali ai fini della comprensione della lettura, tuttavia nella letteratura scientifica italiana non sono diffusi strumenti atti a valutare l'esercizio di questa competenza, né a supportare il suo sviluppo e il suo miglioramento negli studenti universitari. Per poter ipotizzare un modello didattico in cui sia possibile, per ogni studente universitario, controllare la propria attività cognitiva, ovvero il proprio potenziale intellettivo in sviluppo e in espansione creativa, in un modo diverso da come lo usa, è necessario utilizzare strumenti di autovalutazione iniziale che permettano l'individuazione precoce e la comprensione delle ragioni dell'insuccesso accademico. Ciò significa che devono essere stabiliti piani sistematici e periodici di identificazione dei più diversi tipi di talento.

L'articolo riporta i risultati dello studio preliminare per la costruzione di uno strumento per la rilevazione della capacità di riassumere degli studenti universitari. L'analisi dei dati della sperimentazione pilota del *Summarizing Test U* lascia intravedere le potenzialità di uno strumento promettente, da affiancare ad altri strumenti già diffusi sulla comprensione della lettura. Lo studio che presentiamo è esplorativo ed ha lo scopo di fornire eventuali indicazioni operative per una successiva ridefinizione degli item e della messa a punto di un questionario da utilizzare per la rilevazione dell'abilità di riassumere negli stessi contesti accademici.

KEYWORDS

Reading Comprehension; Meta-Comprehension; Summarizing; Talent; University Teaching
Comprensione Del Testo; Metacomprendimento; Riassunto; Talento; Didattica Universitaria

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambi le autrici. In particolare A. La Marca è autrice dei paragrafi:1,2,3,4; V. Di Martino è autrice dei paragrafi: 5,6 e 7.

1. Introduzione

Il processo di formazione all'Università dovrebbe avere come fine la valorizzazione del talento. È importante, infatti, dare ai giovani la possibilità di mettere alla prova e sfruttare a pieno il proprio talento. Il coinvolgimento in una cultura di qualità all'Università richiede forme di supporto che generino opportunità di riflessione sui valori di qualità dell'istituzione, dei gruppi e dei singoli, e che promuovano la sperimentazione della partecipazione, al fine di favorire skills e conoscenze (quality literacy) necessarie a diventare *insider*. Il talento che non è identificato non può essere promosso e valorizzato.

Esperienze di apprendimento che non mirino a soddisfare in modo efficace i bisogni di studenti dotati e di talento porta spesso risultati insoddisfacenti, noia, frustrazione causando lo "spegnimento" degli studenti e il disimpegno dall'apprendimento.

Chi svolge un lavoro formativo, anche all'Università, dovrebbe quindi proporsi di rendere ogni studente consapevole della propria specificità di persona unica e irripetibile valutando le sue qualità, le sue possibilità e i suoi limiti in relazione sia al suo modo di essere che al mondo esterno.

Per promuovere programmi specifici di alto rendimento per gli studenti più capaci o con un grado di talento elevato è necessario individuare gli studenti più capaci e promuovere lo sviluppo di un ampio programma di identificazione e sviluppo del talento che favorisca una formazione universitaria di qualità. Solo allora è possibile aspettarsi che alcuni dei nostri giovani più capaci si distinguano successivamente, nel mondo del lavoro e della ricerca a livelli sempre più alti.

Gli studenti talentuosi si distinguono per la particolare capacità di saper mettere in relazione ciò che leggono con altre fonti, per essere in grado di valutare l'attendibilità dell'informazione e di riconoscere il registro comunicativo, fino a cogliere – con un massimo del livello di astrazione – il messaggio che l'autore vuol trasmettere.

Possiamo affermare che la capacità di riassumere è una competenza chiave per tutto l'apprendimento. Tale strategia didattica può diventare uno strumento principe per la formazione dei talenti e la valorizzazione delle potenzialità e delle peculiarità personali latenti e manifeste attraverso la promozione nei processi formativi universitari, sia del pensiero convergente sia di quello divergente, originale e creativo.

Il Summarizing Test U copre un ambito nuovo nel panorama italiano rispetto ai test già presenti in letteratura; esso potrà essere somministrato in contemporanea ad altri test di comprensione del testo, progettati con obiettivi affini, per verificare eventuali correlazioni.

1. Capacità di riassumere e sviluppo dei talenti all'Università

Tra i vari processi cognitivi e linguistici che caratterizzano la piena comprensione di un testo, la capacità di riassumere è riconosciuta come uno dei più ricchi di significato ma anche dei più complessi, perché richiede di saper iterare un lavoro di decostruzione e ricostruzione del testo attraverso micro e macro proposizioni che in parte possono poggiare sul linguaggio ma che devono fare appello ad un continuo procedere di interazioni tra il testo in esame e gli schemi mentali e i copioni del soggetto.

Questa specifica competenza costituisce elemento imprescindibile per identificare dal primo anno di università alcuni elementi che permettono di differenziare e valorizzare i talenti degli studenti.

Questa possibilità si concreta per ogni studente nella eccellenza personale per lui possibile e per questo motivo l'educazione raggiunge la sua massima qualità quando riesce a scoprire e a sviluppare ciò che, con un'espressione classica, si può definire «eccellenza personale». La considerazione dell'eccellenza possibile per ogni studente ha delle conseguenze operative nell'attività didattica.

Il docente dovrà tener sempre presente che gli studenti sono diversi tra di loro e che il rendimento ottenuto nelle diverse attività sarà tanto migliore quanto più queste corrisponderanno alle loro naturali inclinazioni.

Per questo motivo il docente cercherà di far comprendere ai propri studenti che l'"eccellenza" non dipende esclusivamente dai risultati raggiunti ma piuttosto da come ognuno è stato in grado di esigere a sé stesso di raggiungere al massimo grado ciò di cui è capace. La superiorità o eccellenza particolare trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che uno studente ha o può avere.

Ogni studente può dimostrare una particolare capacità dovuta ad una attitudine opportunamente coltivata con l'aiuto degli educatori e sorretta da un autentico interesse. Tale superiorità può costituire la principale fonte di motivazione per le attività formative e il campo di sviluppo più tipicamente personale a condizione che sia comunicata e condivisa. Il compito più delicato per il docente consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale nello studente che vuole formare.

Gli studenti dotati e di talento richiedono sfide coerenti, sviluppo quotidiano del talento, lavoro indipendente e contenuti veloci, profondi e complessi per motivare, coinvolgere e promuovere abilità di pensiero di ordine superiore che consentiranno loro di realizzare il loro potenziale e massimizzare i risultati (Rogers, 2007). Gli studenti dotati e di talento hanno spesso bisogni cognitivi, affettivi e sociali unici rispetto ai loro coetanei non dotati (Shaywitz, Holahon e Freudenheim, 2001).

Nel redigere riassunti, gli studenti universitari di talento manifestano una maggiore propensione a pianificare in anticipo, una migliore sensibilità nel rilevare il grado di importanza delle informazioni contenute nel testo e nella loro capacità di condensare più idee nello stesso numero di parole.

Naturalmente, se gli studenti con più capacità o potenziale non vengono identificati e stimolati, le loro prestazioni potrebbero non essere all'altezza del loro potenziale, il che equivale a un fallimento personale e, soprattutto, al sistema universitario.

La valorizzazione delle caratteristiche motivazionali e cognitive di ogni studente universitario possono pertanto essere facilitate grazie ad un progetto didattico volto a personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento che favoriscono lo sviluppo della capacità di riassumere e più in generale la comprensione del testo.

La capacità di sintetizzare le informazioni è un'importante abilità di studio che coinvolge sia la comprensione sia l'attenzione (Brown & Day, 1983). Nonostante si tratti di un'abilità appresa a scuola, essa dovrebbe continuare ad essere sviluppata nel corso degli studi universitari.

Alla capacità di riassumere sono chiaramente integrati quattro diversi processi di comprensione: ricerca di informazioni esplicite, estrazione di conclusioni dirette, interpretazione e integrazione di idee e informazioni, analisi e valutazione di contenuti ed elementi testuali.

Al di là della diversità dei modelli elaborati, la ricerca scientifica concorda sul ravvisare nella comprensione del testo alcuni momenti caratteristici che si dispongono secondo un ordine crescente di complessità, partendo da operazioni di

maggiore aderenza alla superficie del testo, per completarsi secondo meccanismi di graduale progressiva astrazione.

I processi cognitivi che caratterizzano la comprensione passano attraverso ipotesi o inferenze cognitive che vengono via via avanzate e confrontate con le rappresentazioni situazionali presenti in memoria, alla ricerca di una composizione coerente e di un affinamento del senso. Questo processo si avvale del sostegno fornito dalla flessibilità propria del linguaggio; la mente ha infatti bisogno di fissare e trattenere il significato con piccole frasi sintetiche che hanno un'importante funzione ergonomica, perché evitano che la memoria di lavoro sia travolta da un sovraccarico informativo e fanno da sostegno nella progressiva riformulazione complessiva del senso che si viene costruendo e che è sottoposto a continue verifiche di coerenza formale e semantica.

Gli ostacoli alla comprensione possono derivare dai molteplici aspetti coinvolti nei diversi piani testuali. In particolare, sul piano linguistico-testuale di superficie possono essere determinati da aspetti lessicali (termini complessi, specifici, usi figurati ed espressioni idiomatiche); aspetti sintattici (nominalizzazioni, disposizioni sintattiche, forme verbali inusuali, lunghezza dei periodi, proposizioni complesse); modalità di coesione (i coesivi, quali: le sostituzioni nominali, le sostituzioni pronominali o le ellissi), connettivi (i nessi non segnalati, mal segnalati o distanziati, i legamenti logici di discorso) (Lumbelli, 1989). Sul piano della struttura testuale e della coerenza, gli ostacoli possono dipendere da sfasature tra titolo e paragrafo, dalla densità informativa, da fenomeni di intertestualità e plurivocità, dalla presenza di esemplificazioni complesse o dagli impliciti testuali.

La lettura e la comprensione presuppongono le capacità di interazione dinamica e di integrazione tra le informazioni dedotte via via dal testo e gli schemi e i copioni cognitivi presenti nella mente del lettore (processi bottom-up), ma implicano anche, viceversa, l'applicazione al contenuto del testo degli schemi mentali già posseduti e delle situazioni già conosciute per formulare ipotesi e andare alla ricerca di conferme (processi top-down).

Riuscire a selezionare le informazioni più importanti in un segmento di testo dipende dalla capacità di cogliere i nessi tra frasi adiacenti e soprattutto di inferirli dove esistano lacune o elementi di incoerenza, eventualmente includendo fatti ante/post/paralleli all'azione descritta.

Durante la ricerca di informazioni la mente cerca di dar luogo a rappresentazioni proposizionali dotate di senso sulla base dei legami che si possono costituire tra frasi adiacenti, processo che porta alla formulazione di microstrutture (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch & Van Dijk, 1978; Levorato 1988; 2000). Avanzando con la lettura, questi segmenti sono via via riesaminati nello sforzo di selezionare le informazioni principali, immagazzinarle in memoria, raccordarle con quadri più complessi già presenti nella mente del lettore (schemi o copioni), al fine di generare macrostrutture che la mente riconosce come similari a sezioni di realtà o a situazioni già conosciute (Johnson-Laird, [1983] 1988; Garnham & Oakhill, 1996).

La valutazione della comprensione si presenta però come compito sostanzialmente difficile. Ciò è dovuto, innanzitutto, sia alla natura complessa e multidimensionale della comprensione stessa, che rende difficile isolare i vari aspetti che si intrecciano nel processo di significazione, sia al fatto che l'oggetto della valutazione, ossia il "prodotto" della comprensione, non è direttamente osservabile. Esso, infatti, esiste solo nella mente del lettore, come esito dell'integrazione tra informazioni testuali e conoscenze personali, pertanto, per verificarlo e misurarlo è necessario che si trasformi in una forma fisicamente osservabile e rilevabile, attraverso una sua verbalizzazione, in forma orale o scritta: il riassunto.

3. Strategie del riassumere per la comprensione del testo: indagine pilota

All'interno dell'attività di comprensione di un testo, è da sempre riconosciuta di grande importanza la capacità di riassumere, cioè di formulare linguisticamente un secondo testo, più breve, che non si limiti ad escludere alcune frasi, ma che ristrutturati il contenuto e che incorpori il senso complessivo del testo originario, attraverso il modello della trasformazione delle microstrutture in macrostrutture o secondo altri modelli (Brown & Day, 1983; Brown, Day, & Jones, 1983; Winograd, 1984; Benvenuto, 1987; Anderson & Hidi, 1988; Lumbelli, 2009).

Il riassunto rientra nelle scritture di sintesi, ossia produzioni in cui si riduce un testo originario in una versione più breve, che ne deve però mantenere i contenuti essenziali e il significato globale. Per la realizzazione di un riassunto sono necessari processi complessi che coinvolgono abilità di tipo cognitivo, linguistico e pragmatico; vengono infatti messe in gioco "abilità fondamentali quali la rielaborazione dei testi, la selezione e la manipolazione delle informazioni, il riordinamento e la riformulazione" (Rigo, 2005).

E il risultato di un processo che comprende lettura, comprensione, rielaborazione, sintesi e scrittura del significato globale del testo. Per la complessità delle operazioni richieste il suo utilizzo è difficile nei primi anni della scuola primaria, ma si tratta di un metodo efficace per valutare la ricostruzione della rappresentazione semantica complessiva.

Il riassunto ha un notevole valore formativo. Oltre che essere un valido strumento per l'apprendimento, ha anche valore creativo (Corno, 1987), poiché richiede processi decisionali e rielaborativi personali e "metalinguistico"; permette, infatti, di acquisire maggiore consapevolezza rispetto alla comunicazione linguistica stessa (Devescovi & Miceli, 1979).

Nell'ambito delle scienze cognitive è proprio sul riassumere che si è giocata la sfida dell'intelligenza artificiale e anzi si è generata la sua crisi negli anni Ottanta, fino a quando le tecnologie non sono state in grado di cominciare a gestire il semantic web, con le sue più recenti evoluzioni del Natural Language Programming e soprattutto del Natural Language Understanding, che costituiscono una delle maggiori sfide dell'informatica contemporanea (Schank, 1992; Allen, 1995; Berners Lee et al., 2001; Green, 2012).

La capacità di lavorare ricorsivamente sulle informazioni per rendere il testo più sintetico possibile richiede giudizio e impegno, conoscenza e strategie (Brown & Day, 1983).

Quando viene chiesto agli studenti universitari di riassumere dei testi adatti al loro livello, abbiamo potuto verificare in un'indagine svolta nell'a.a. 2017/18 con 306 studenti del primo anno del corso di Laurea di Scienze della formazione primaria che solitamente utilizzano procedure di cancellazione semplici. La strategia standard degli studenti universitari per il 60% è la cancellazione e soltanto il 20% degli studenti normalmente rappresentano i nodi principali del testo mediante trasformazioni del contenuto.

Gli studenti universitari che si sono distinti dagli altri hanno mostrato l'utilizzo di strategie completamente differenti, discostandosi sistematicamente dalla formulazione superficiale e dalla sequenza temporale del testo, combinando paragrafi, riorganizzando per argomento.

Usando un compito più difficile, scrivendo un riassunto di molto più lungo abbiamo potuto verificare, come hanno dimostrato Brown, Day e Jones (1983) che gli studenti eliminano più facilmente il materiale banale e ridondante, solo in pochi dimostrano di essere in grado di trasformazioni più complesse.

Esistono modalità differenti di riassumere e i fattori che determinano le differenze in termini operativi sono:

- a) **Scopo:** si può elaborare un riassunto per motivi diversi (preparare un esame, raccogliere del materiale per una ricerca, analizzare un testo, ecc.). Lo scopo influenza la selezione delle informazioni, il tipo di sintesi (riassunto, schema, appunto), il livello di generalizzazione e astrazione della sintesi e la sua lunghezza.
- b) **Destinatario:** la necessità di riassumere per noi stessi o per altri, per scopi immediati o futuri, influenza la scelta delle informazioni.
- c) **Testo di partenza:** il genere e il tipo di testo, caratterizzati da specifiche modalità di sviluppo, l'argomento trattato e la lunghezza del testo di partenza influenzano sul modo di rielaborare la sintesi.
- d) **Tempo e la lunghezza della sintesi:** tempi e lunghezze predefinite o libere possono influire in modi diversi sulla processazione della sintesi.

La strategia principale utilizzata nel tentativo di riassumere un testo più lungo, consiste nella strategia che Brown & Day (1983) definiscono come "eliminazione della copia". In generale, la strategia è la seguente: (a) leggere gli elementi del testo in sequenza; (b) decidere per ciascun elemento l'inclusione o la cancellazione; (c) se il verdetto consiste nell'inclusione allora veniva copiato più o meno integralmente dal testo.

Due delle sei regole principali del riassumere comportano la cancellazione di materiale non necessario, o perché banale o perché ridondante. Due delle regole di riepilogo implicano la sostituzione di un termine o di un evento sovraordinati per un elenco di elementi o azioni. Allo stesso modo, si può sostituire un'azione sovraordinata per una lista di sotto-componenti di quell'azione. Le due restanti regole hanno a che fare con il fornire un riassunto di una principale unità costitutiva di testo.

Queste regole di base sembrano catturare l'essenza dei metodi di condensazione effettivamente utilizzati dagli studenti quando sono impegnati formalmente nel compito di riassumere.

4. Scopo della ricerca

In linea con quanto appena descritto, il presente lavoro si propone l'obiettivo di costruire un nuovo questionario finalizzato ad esplorare l'abilità di riassumere degli studenti universitari iscritti ai primi anni di Università.

Nella letteratura internazionale sono documentati studi sperimentali, condotti a vari livelli scolastici e universitari, relativi alla competenza nel sintetizzare testi, prevalentemente realizzati con strumenti di tipo qualitativo (Friend, 2001; Pecjak & Pirc, 2018).

Abbiamo pertanto esaminato alcuni strumenti costruiti per la scuola (Menichetti, 2018) per decidere se utilizzarli in ambito universitario. In particolare, nel presente lavoro abbiamo verificato il potenziale potere diagnostico di un test di rilevazione dell'abilità di riassumere considerando le prestazioni degli studenti universitari dei primi anni dei corsi di studi, una popolazione nota per i problemi di lettura critica e di studio efficace (Brown & Day, 1983).

In Italia non sono molto diffusi strumenti standardizzati per valutare la capacità degli studenti universitari di comprendere i testi letti.

La sfida consiste nel riuscire a operationalizzare sufficientemente il riassumere, in modo da rendere intersoggettivamente valido il test – che come prima fase è stato sottoposto ad un gruppo di 64 studenti laureandi– ma nello stesso tempo occorre strutturare la prova con dei gradi di libertà (analoghi ai diversi riassunti possibili), proponendo alternative di risposta che non siano del tutto giuste o sbagliate, ma con gradi diversi di rappresentatività del testo, tra cui dover scegliere le migliori interpretazioni: la prova deve risultare uno strumento a sostegno di un percorso di apprendimento e non lo scopo di esso.

5. Processo di costruzione del Summarizing Test U

Il Summarizing Test U copre un ambito nuovo nel panorama italiano rispetto ai test già presenti in letteratura; esso potrà essere somministrato in contemporanea ad altri test di comprensione del testo, progettati con obiettivi affini, per verificare eventuali correlazioni.

Il Summarizing Test è uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità dello studente di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo narrativo o di altra tipologia funzionale (Werlich, 1975).

5.1. Descrizione dei testi

Nella sua globalità la prova è costituita da tre testi espositivi di ambito pedagogico, di lunghezza variabile (dai 1700 caratteri ai 5300 spazi inclusi) e con differenti gradi di difficoltà rispetto alla terminologia usata.

Nella scelta dei testi sono stati seguiti i seguenti criteri:

- *L'adeguatezza del contenuto rispetto alla finalità del test*: i testi devono consentire la possibilità di cogliere gli aspetti rilevanti del processo di riassumere;
- *La comprensibilità*: i testi devono prevedere contenuti, linguaggio, registro e ogni altra componente sintonizzati per un target di studenti di primo o secondo anno dei corsi di laurea di area pedagogica.

L'artificio di presentare più brani, di contenuti e tipologie diverse, ha lo scopo di consentire un range di punteggio sufficientemente ampio e aumentare la discriminatività del test.

Sulla base di quanto affermato, i testi selezionati sono stati i seguenti (per alcune caratteristiche specifiche si rimanda alla Tabella 1):

Testo 1: tratto da R. Trincherò, D. Robasto (2019). *Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

Testo 2: tratto da G. Zanniello (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando Editore.

Testo 3: tratto da A. La Marca, E. Gulbay (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.

	Caratteri spazi inclusi	Parole	Paragrafi	Frase	Media di frasi per paragrafo	Media di parole per frase	Media di caratteri per parola
TESTO 1	4509	759	5	16	3,2	47,4	5,7
TESTO 2	1526	243	4	6	1,5	40,5	6,1
TESTO 3	2549	433	9	16	1,7	27,0	5,7

Tabella 1 – Statistiche di leggibilità dei testi

5.2. Tipologie di quesiti

Per ogni brano lo studente deve leggere il testo da solo, in silenzio, e poi rispondere ad una serie di domande scritte.

Nella versione utilizzata in questa fase pilota la struttura è quella di un questionario con risposte aperte, in cui lo studente deve formulare le risposte più adeguate. Ogni quesito presenta tre possibilità di risposta.

Per ogni brano il questionario presenta le stesse tre domande, che intercettano gli indicatori ritenuti fondamentali, corrispondenti alla concettualizzazione del costrutto di summarizing adottata:

- individuare le informazioni più importanti contenute nel brano proposto, quelle che possono essere identificate da chi sa cogliere il senso complessivo del testo, eliminando dettagli, particolarità, specificazioni, pervenendo a macroproposizioni in grado di coprire tutti gli elementi di rilievo;
- trovare i titoli più adeguati, cioè quelli in grado di rappresentare la situazione chiave, l'intero brano e non solo una sua parte, di mantenere il focus sull'azione principale;
- trovare le parole chiave, cioè delle triplette di parole che nel loro insieme possono servire a rappresentare l'intero testo. Allo studente si chiede quindi di trovare gli elementi rilevanti per produrre la sua sintesi.

5.3. Somministrazione preliminare

Il test è stato preliminarmente somministrato in forma cartacea a 64 studenti del corso di laurea in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2018/19.

La somministrazione del test prevede la seguente procedura standard:

- La presentazione della struttura del test indicando il numero dei brani, le diverse tipologie di domande e di risposte plausibili;
- La compilazione della prima pagina del fascicolo con i dati anagrafici, particolarmente utili, avendo cura di prendere provvedimenti per la tutela della privacy;
- La raccomandazione di una lettura silenziosa dei testi, comunicando l'impossibilità di porre domande di qualsiasi tipo durante lo svolgimento, e l'inizio contemporaneo di tutti gli studenti.

La prova non ha una durata predefinita, anche se il tempo necessario è stato stimato in circa 30 minuti per 3 brani.

6. Dati raccolti e analisi preliminare

Il test è stato dunque somministrato preliminarmente a 64 studenti di II anno di laurea magistrale ma con cui non era stato precedentemente condotto nessun programma specifico per la comprensione del testo.

Non tutti i dati codificati nel tracciato record sono indispensabili per l'analisi, ma questa prima fase di acquisizione è servita anche per testare parte delle procedure organizzative che saranno usate nella fase sperimentale; inoltre, i dati raccolti consentono la possibilità di successive letture differenziate per tipologie di testi.

Il processo di codifica ha consentito anche di ricavare informazioni sulla pertinenza o meno delle risposte fornite dagli studenti, fornendo anche delle indicazioni preliminari sul livello di facilità o difficoltà dei brani scelti.

6.1. La codifica dei dati

Due ricercatori, con la supervisione indipendente di un terzo ricercatore, hanno realizzato la codifica delle trascrizioni con il supporto del software MAXQDA 18¹ a partire dai trascritti secondo un sistema gerarchico di codici. Complessivamente, sono stati codificati 1716 segmenti attraverso il sistema di codici riportato di seguito: 601 relativi all'individuazione delle informazioni principali, 526 relativi all'individuazione delle parole chiave e 559 relativi all'individuazione di un possibile titolo. Nella Tabella 2 sono riportati il numero di segmenti codificati per ciascun testo, da cui si può facilmente osservare come il numero di segmenti codificati sia pressoché equivalente.

Gruppo di documenti	Nome del documento	Numero dei segmenti codificati
Individuazione titolo	Testo 1	182
	Testo 2	189
	Testo 3	188
Individuazione parole chiave	Testo 1	190
	Testo 2	190
	Testo 3	176
Individuazione informazioni principali	Testo 1	202
	Testo 2	209
	Testo 3	190

Tabella 2 – Numero di segmenti codificati per ciascun testo e quesito

1 MAXQDA 18 è un software informatico che permette di raggruppare agevolmente frammenti testuali a cui è stato attribuito lo stesso codice per consentirne il confronto e la successiva discussione, basata sulla costante comparazione dei frammenti stessi; i codici sono brevi affermazioni che catturano il significato della frase e possono essere utilizzati per indicizzare i dati e raggruppare frasi con idee o significato simili (Chapman et al., 2015).

Per ciascuna tipologia di quesito si è fatto riferimento ai criteri di valutazione della qualità dei riassunti elaborati da Rivard (2001) e in parte successivamente riadattati da Passig e Maidel-Kravetsky (2014). In particolare si è fatto riferimento agli indicatori che miravano a valutare la qualità dei riassunti e, più nello specifico:

- L'abilità nel distinguere le informazioni principali dalle idee secondarie;
- La capacità di integrazione delle idee, cioè la capacità di includere due o più idee principali in una frase;
- L'infedeltà al testo originale: informazione inesatte, aggiunte, idee errate, errori, generalizzazioni, commenti non necessari, esagerazioni.

Nella tabella seguente (Tabella 3) sono riportati i codici utilizzati nella presente analisi riferiti a ciascuna tipologia di quesito.

	Titolo	Parole Chiave	Informazioni principali
ATTINENTE			
Idee principali		X	X
Integrazione di idee			X
Pertinenza nella scelta del titolo	X		
PARZIALE			
Copia di stralci del testo			X
Idee secondarie		X	X
Non esaustività del titolo	X		
INESATTO			
Ripetizione dello stesso concetto	X	X	X
Commenti non necessari			X
Eccessiva generalizzazione	X	X	X
Errori	X	X	X
Errata individuazione di parole chiave		X	
Informazioni inaccurate	X	X	X

Tabella 3 – Codici utilizzati nella presente analisi riferiti a ciascuna tipologia di quesito

Come illustrato nella precedente tabella (Tabella 3), ai segmenti codificati sono stati attribuiti complessivamente 12 codici raggruppati in tre macroaree:

- ATTINENTE (3 codici)
- PARZIALE (3 codici)
- INESATTO (6 codici)

Ciascuna delle tre macroaree è stata ulteriormente suddivisa in sottoaree tematiche comuni ai diversi segmenti codificati.

A. ATTINENTE

I segmenti codificati in questa macroarea sono stati suddivisi in 3 sottoaree:

- *idee principali*: codice attribuito ai segmenti relativi alle informazioni che ben esplicitano le idee principali dei testi letti e alle parole chiave che a questi ultimi fanno riferimento;
- *integrazione di idee*: riferito a segmenti che in un'unica frase includono due o più idee principali. Questo codice è stato attribuito esclusivamente nell'ambito del quesito relativo all'individuazione delle informazioni principali.
- *pertinenza nella scelta del titolo*: codice riferito esclusivamente ai segmenti relativi al quesito dell'attribuzione del titolo in termini di esaustività rispetto ai contenuti dei testi.

B. PARZIALE

I segmenti codificati in questa macroarea sono stati suddivisi in 3 sottoaree:

- *Copia di stralci del testo*: in riferimento al quesito relativo all'individuazione delle informazioni principali, questo codice è attribuito ai segmenti testuali in cui sono riportati integralmente frasi tratte dal testo, senza rielaborazione alcuna.
- *Idee secondarie*: codice attribuito ai segmenti relativi alle informazioni che non fanno riferimento alle idee principali dei testi, ma piuttosto ad idee secondarie. Il codice è stato attribuito ai quesiti sull'individuazione delle informazioni principali e delle parole chiave.
- *Non esaustività del titolo*: codice riferito esclusivamente ai segmenti relativi al quesito dell'attribuzione del titolo, quando quest'ultimo si focalizza solo su uno o pochi aspetti delle tematiche affrontate nei testi.

C. INESATTO

In questa macroarea, sono stati raggruppati i seguenti codici:

- *Ripetizione dello stesso concetto*: codice attribuito qualora due o più opzioni di risposta fra le tre previste per ciascuna tipologia di quesito riportavano concetti ridondanti.
- *Commenti non necessari*: codice attribuito qualora le risposte ai quesiti includevano anche informazioni non necessarie e/o non direttamente riconducibili ai testi;
- *Eccessiva generalizzazione*: il presente codice fa riferimento a segmenti in cui le informazioni, le parole chiave e la scelta dei titoli sono eccessivamente generici, per cui non rendono adeguatamente i contenuti dei testi.
- *Errori*: codice attribuito ai segmenti testuali di tutte le tipologie di quesiti in cui sono riscontrabili informazioni errate, parole chiave e titoli non pertinenti.
- *Errata individuazione di parole chiave*: questo codice è stato attribuito a segmenti costituiti da brevi frasi e/o espressioni linguistiche più complesse che non è possibile definire come parole chiave.
- *Informazioni inaccurate*: codice attribuito a segmenti testuali in cui sono riscontrabili informazioni inaccurate rispetto a quanto esplicitamente riportato nei testi.

6.2. Analisi dei dati

Dall'analisi dei dati emerge complessivamente che la maggior parte delle risposte fornite ai quesiti del test (53,6%) sono riconducibili ad una corretta individuazione delle informazioni principali, delle parole chiave più significative e di pertinenza dei titoli. Il 19,3% delle risposte sono state codificate come parzialmente corrette, dal momento che in alcuni casi sono state riportate informazioni secondarie, stralci integrali di testo o titoli riferibili solo ad alcuni aspetti rispetto alle tematiche presentate. Nel restante 27,1% dei casi, i segmenti testuali sono stati codificati inesatti a causa di ripetizione di concetti già espressi, di commenti non necessari, eccessiva generalizzazione, errori e informazioni inaccurate.

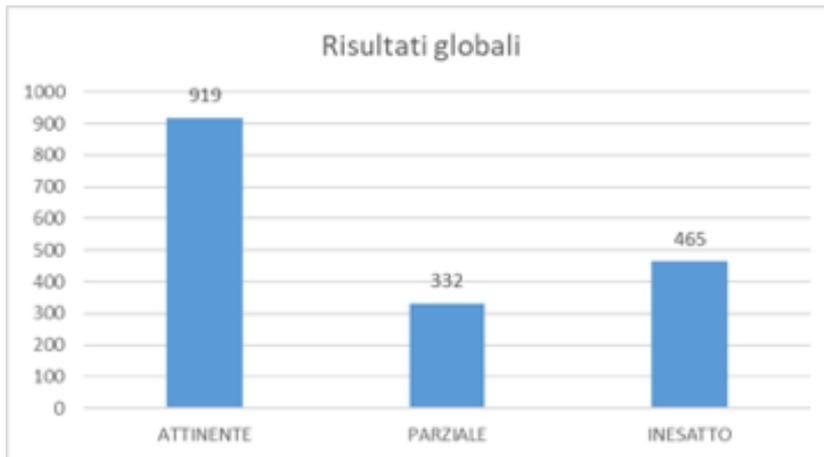


Figura 1 – Frequenze segmenti codificati per macroaree di codici

6.2.1. Analisi dei dati relativi all'individuazione delle informazioni principali

Complessivamente la maggioranza delle risposte fornite dagli studenti relative all'individuazione delle informazioni generali dei testi sono state identificate come attinenti, dal momento che riguardano prevalentemente idee principali (277 codifiche) e l'integrazione di più idee in un'unica frase, anche se in percentuale inferiore (47 codifiche). Il 23% delle risposte fornite a questi quesiti sono stati invece codificate come parziali o perché riconducibili a idee secondarie (75 codifiche) o a frasi integralmente tratte dal testo (64 codifiche). Infine il 23,4% delle risposte hanno subito una codifica di inesattezza, principalmente per il riferimento ad eccessive generalizzazioni (50 codifiche) o al riportare informazioni in maniera inaccurata (50 codifiche).

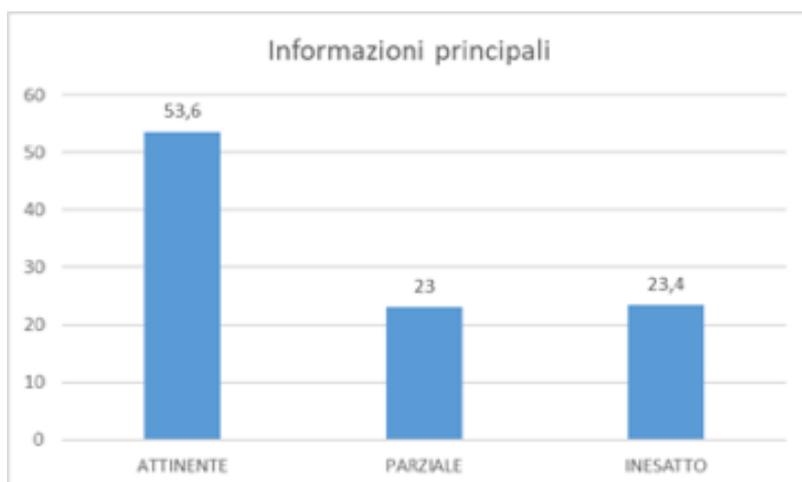


Figura 2 – Frequenze percentuali di segmenti codificati per macroarea di codici relativi ai quesiti sulle informazioni principali

Come si evince dalla Tabella 4, rispetto agli altri due testi, nel primo si riscontra un numero leggermente inferiore di codifiche “attinenti” e un numero leggermente superiore di codifiche “parziali”, prevalentemente attribuibili ad una maggiore individuazione di idee secondarie. Con riferimento alle codifiche “parziale”, si nota una prevalenza di codifiche relative a “copia di stralci di testo” nel secondo testo, probabilmente riconducibile alla natura già sintetica dello stesso testo. Nella codifica delle risposte relative allo stesso testo, si nota, inoltre, un numero inferiore di codifiche relative a “eccessiva generalizzazione” e un numero leggermente superiore di codifiche relative ad “errori” e “informazioni inaccurate”.

	Informazioni principali			
	TESTO 1	TESTO 2	TESTO 3	TOTALE
ATTINENTE	100	112	112	324
Idee principali	78	97	102	277
Integrazione di idee	22	15	10	47
PARZIALE	61	49	41	139
Copia di stralci del testo	19	28	17	64
Idee secondarie	42	21	12	75
INESATTO	43	49	50	142
Ripetizione dello stesso concetto	2	1	6	9
Commenti non necessari	6	4	2	12
Eccessiva generalizzazione	19	10	21	50
Errori	4	11	6	21
Informazioni inaccurate	12	23	15	50

Tabella 4 – Frequenze codifiche relative all’individuazione delle informazioni principali

6.2.2. Analisi dei dati relativi all'individuazione delle informazioni principali

Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti relative all'individuazione delle parole chiave dei testi emerge una percentuale maggiore di codifiche "attinenti" (44,8%), in cui cioè le parole chiave fanno riferimento alle idee principali del testo senza cedere ad un'"eccessiva generalizzazione" codifica prevalente tra le risposte inesatte (137 codifiche) che complessivamente hanno riguardato il 37,1% dei segmenti codificati. Nel restante 18,1% dei casi gli studenti hanno individuato parole chiave riconducibili ad idee secondarie che non rendono adeguatamente conto delle tematiche affrontate nei testi proposti.

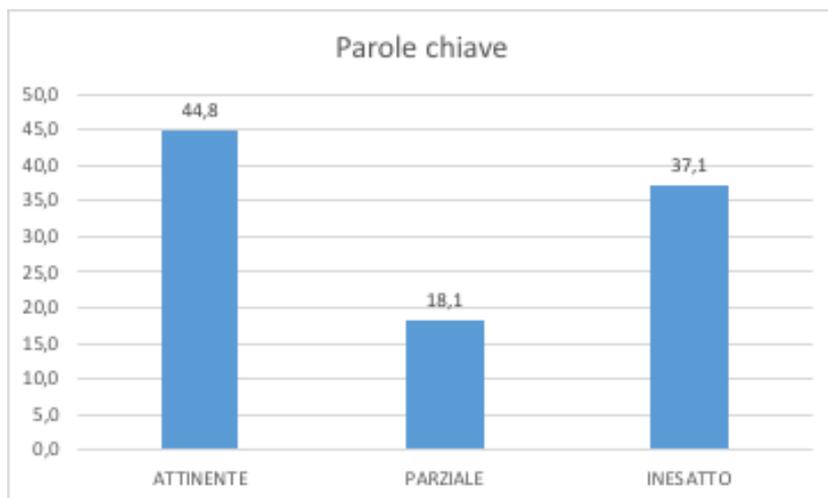


Figura 3- Frequenze percentuali di segmenti codificati per macroarea di codici relativi ai quesiti sulle parole chiave.

Come si evince dalla Tabella 5, il maggior numero di parole chiave "attinenti" sono state riscontrate nel testo 3, caratterizzato allo stesso tempo anche da un numero basso di "inesattezze" rispetto agli altri testi. In generale, le inesattezze sono principalmente riconducibili ad un'"eccessiva generalizzazione", particolarmente riscontrabili nel primo testo (84 codifiche). Rilevante è anche il numero di codifiche relative ad un'errata individuazione di parole chiave, si tratta cioè di codifiche relative a segmenti in cui sono presenti articoli o forme verbali e che pertanto non possono essere considerate parole chiave.

Parole chiave				
	TESTO 1	TESTO 2	TESTO 3	TOTALE
ATTINENTE	59	81	109	249
Idee principali	59	81	109	249
PARZIALE	29	39	33	
Idee secondarie	29	39	33	101
INESATTO	102	70	34	206
Ripetizione dello stesso concetto	1	0	1	2
Eccessiva generalizzazione	84	34	19	137
Errori	0	3	3	6
Errata individuazione di parole chiave	14	24	9	47
Informazioni inaccurate	3	9	2	14

Tabella 5 – Frequenze codifiche relative all'individuazione delle parole chiave

6.2.3. Analisi dei dati relativi all'individuazione di titoli plausibili

Complessivamente la maggioranza delle risposte fornite dagli studenti relative all'individuazione di titoli plausibili sono state identificate come attinenti (62,7%), dal momento che si tratta di titolo pertinenti. Nel 16,1% dei casi il titolo è stato codificato come non esaustivo, mentre nel restante 21,2% dei casi i titoli sono stati codificati inesatti, principalmente perché eccessivamente generici (78 codifiche) o per l'inaccuratezza delle informazioni in esso riportate (27 codifiche).

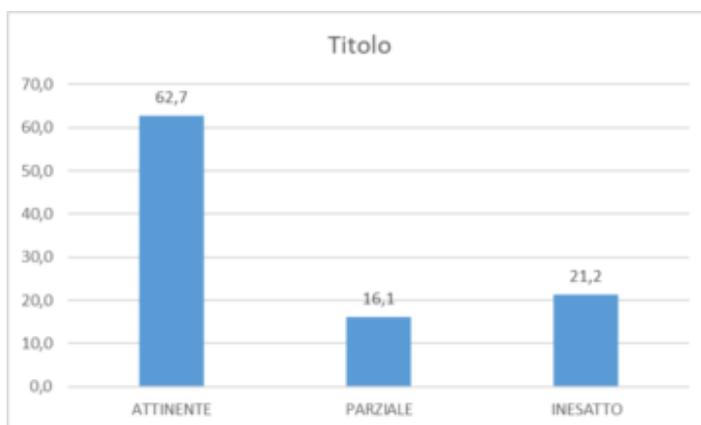


Figura 4 - Frequenze percentuali di segmenti codificati per macroarea di codici relativi ai quesiti sull'individuazione del titolo pertinente.

Dal confronto delle codifiche dei vari testi emergono leggere differenze nella pertinenza del titolo, con un numero di codifiche non esaustive in numero leggermente superiore relative nel testo 3 (Tabella 6).

Titolo				
	TESTO 1	TESTO 2	TESTO 3	TOTALE
ATTINENTE				
Pertinenza nella scelta del titolo	123	120	103	346
PARZIALE				
Non esaustività del titolo	17	27	45	89
INESATTO				
Ripetizione dello stesso concetto	1	1	0	2
Eccessiva generalizzazione	19	27	32	78
Errori	6	4	0	10
Informazioni inaccurate	16	9	2	27

Tabella 6 – Frequenze codifiche relative all'individuazione di un titolo plausibile

7. Conclusioni

Diventare consapevoli o conoscere la struttura implicita di un testo si è rivelato di grande importanza sia per il processo di comprensione di un testo sia per lo sviluppo dell'abilità del riassumere. Gli studenti hanno bisogno di un'istruzione esplicita e di molta pratica prima di diventare abili a produrre buoni riassunti verbali o scritti. Come prospettiva di ricerca futura possiamo chiederci in che modo è possibile promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di riassumere e più generale di comprendere un testo.

Abbiamo potuto verificare che gli studenti maggiormente dotati posseggono quest'abilità.

Nella versione definitiva la struttura è quella di un questionario con risposte a scelta multipla, in cui lo studente deve selezionare tra le proposte formulate quelle che appaiono le migliori: ogni quesito presenta infatti tre alternative di risposta, tutte con un certo grado di accettabilità, e chiede allo studente di segnare le tre che più delle altre risultano confacenti a rappresentare in maniera sintetica il brano letto, quelle che vanno oltre il semplice riconoscimento letterale e la corrispondenza dei termini e incorporano nel massimo grado possibile il senso complessivo del testo, evitando di includere, o di mettere a fuoco oltre misura, dettagli solo apparentemente rilevanti.

La particolarità di aver previsto tre risposte appropriate per ciascuna domanda (e non una sola), induce a considerare – oltre alla prova nel suo complesso – gli indici sia per il singolo distrattore sia per l'intero quesito.

Tutti i brani sono orientati ad intercettare un unico costrutto, sono sempre seguiti dalle stesse tipologie di risposta (informazioni, titoli, parole chiave), e sono stati ideati con un livello di difficoltà variegato. Nella forma definitiva, inoltre, abbiamo deciso di gestire tutto in formato elettronico.

Riferimenti bibliografici

- Allen, J. (1995). *Natural language understanding*. London: Pearson.
- Anderson, V., & Hidi, S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational leadership*, 46 (4), 26-28.
- Benvenuto, G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O. (2001). The semantic web. *Scientific American*, 284, May, 34-43.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child development*, 968-979.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*. Torino: Paravia.
- Devescovi A., Miceli M. (1979), Sul riassunto. In D. Parisi (a cura di). *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna: Il Mulino.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1996). The mental models theory of language comprehension. *Models of understanding text*, 313-339.
- Green, G. M. (2012). *Pragmatics and natural language understanding*. London: Routledge.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- La Marca, A. Gulbay E. (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni nella lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 369-396.
- Pasig, D., & Maidel-Kravetsky, J. (2016). The impact of collaborative online reading on summarizing skills. *Education and Information Technologies*, 21(3), 531-543.
- Pe jak, S., & Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10 (5), 571-581.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione insegnanti*. Roma: Armando.
- Rivard, L. P. (2001). Summary writing: A multi-grade study of French immersion and Franco-phone secondary students. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 171-186.
- Rogers, K.B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice'. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382-396.
- Schank, R. C. (1972). Conceptual dependency: A theory of natural language understanding. *Cognitive Psychology*, 3 (4), 552-631.
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., & Freudenheim, D. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviours resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620104500103>.
- Trincherò, R. Rabasto, D. (2019). *Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte: Entwurf e. textlinguist. Modells z. Grundlegung e. Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle Meyer.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 404-425.
- Zanniello, G. (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando.



Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro

Self-assessment and promotion of strategic skills for school and work

Massimo Margottini

Università degli Studi Roma Tre - massimo.margottini@uniroma3.it

ABSTRACT

The topic of competences, their nature, the ways in which recognize, evaluate and promoting them is analysed from different perspectives: philosophical, educational, psychological, economic. Despite different perspectives the research seems to converge on the need to take greater account of a set of general personal skills, also known as transversal or strategic which, especially in the world of work, took the name of soft skills. Many studies have highlighted the role that these strategic and transversal skills play on school and work performance, and on other fundamental aspects of adult existence. The work presents some tools that can be used in schools and universities to promote reflective processes on some cognitive, emotional and motivational dimensions, attitudes and beliefs considered the basis of a competent action. Finally, the research shows some results of the application of these tools that highlight the links between strategic, temporal and professional skills.

Il tema delle competenze, della loro natura, delle modalità con le quali riconoscerle, valutarle e promuoverle è oggetto d'indagine da diversi punti di vista: quello filosofico, educativo, psicologico, economico. Pur da prospettive diverse la ricerca sembra convergere sulla necessità di prendere in maggiore considerazione un insieme di competenze generali personali, dette anche trasversali o strategiche che, in particolare nel mondo del lavoro, hanno assunto la denominazione di soft skills. Molti studi hanno evidenziato il rilievo che tali competenze rivestono sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Il contributo presenta alcuni strumenti che possono essere utilizzati, in contesti scolastici e universitari, per promuovere processi riflessivi su alcune dimensioni cognitive, affettivo motivazionali, atteggiamenti e convinzioni considerati alla base di un agire competente. Sono infine presentati alcuni esiti dell'applicazione di questi strumenti che mettono in evidenza i legami tra competenze di natura strategica e dimensioni di natura prospettica temporale e professionale.

KEYWORDS

Self-Assessment of Strategic Skills, Time Perspective, Career Adaptability. Autovalutazione di Competenze Strategiche, Prospettiva Temporale, Adattabilità Professionale.

1. Competenze strategiche per lo studio e il lavoro

Negli ultimi decenni al costrutto di “competenza” è stato riconosciuto un crescente rilievo nella scuola, nella formazione professionale e nel mondo del lavoro. Si deve a David McClelland (1973), nella nota ricerca sui rapporti fra quoziente intellettivo e successo professionale, una prima moderna definizione cui sono seguiti innumerevoli contributi a partire da quelli del suo allievo Richard Boyatzis (1982), di Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer (1993) o di Daniel Goleman (1996) per l'intelligenza emotiva. Quindi, con i più recenti sviluppi di alcune correnti della psicologia improntate allo sviluppo del potenziale e degli aspetti positivi della persona, ulteriori importanti contributi tra i quali gli studi di Albert Bandura (2000) sul concetto di *self-efficacy*.

Da qui una continua rielaborazione del costrutto che, di volta in volta, ha visto focalizzare l'attenzione sull'individuo, sulle organizzazioni, sulle reti sociali e sulle relazioni (Consoli, 2002).

In anni più recenti è enormemente aumentato il numero dei contributi che, da prospettive diverse, hanno analizzato i rapporti tra formazione e carriera professionale. E tutti sembrano convergere, come ricorda Michele Pellerey (2017), sulla necessità di prendere in maggiore considerazione un insieme di competenze generali personali, dette anche trasversali o strategiche che, in particolare nel mondo del lavoro, hanno assunto la denominazione di *soft skills*.

Del rapporto tra queste competenze generali e personali e gli sviluppi professionali e di carriera si è occupato, in anni relativamente recenti, anche il premio Nobel per l'economia J. Heckman all'interno di una serie di studi sul capitale umano che finiscono per mettere in discussione una certa tendenza del sistema d'istruzione americano a valutare la qualità del proprio prodotto scolastico attraverso prove valutative unicamente centrate sulle *cognitive skills*. Di particolare interesse una pubblicazione da lui curata insieme a John Eric Humphries e Tim Kautz (2014) “*The Myth of Achievement Tests: The GED and the role of Character in American Life*”¹. Giorgio Vittadini (2016) nella introduzione alla traduzione italiana del lavoro di Heckman evidenzia il rilievo che i “*non cognitive skills*” o “*character skills*”, per dirla con Heckman, assumono nella teoria del capitale umano, evidenziando l'impatto sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Ma quello che sembra ancor più interessante osservare è che Heckman, sempre attraverso studi empirici di stampo econometrico e statistico, mostra che il *character* è educabile e modificabile, soprattutto in età scolastica e a partire dai primi anni di vita ma anche lungo tutto il ciclo vitale. Naturalmente non è solo la scuola ad essere importante ma anche la “qualità dei rapporti in famiglia, l'accompagnamento e l'incoraggiamento dei genitori al percorso prescolare e della scuola primaria, il contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi positivo sia delle *character skills* che delle *cognitive skills*” (Vittadini, 2016, p. 15).

Le problematiche connesse alla valutazione e allo sviluppo di competenze strategiche di tipo autoregolativo, sono da tempo oggetto di studio da parte di vari autori e da punti di osservazione diversi: psicologico, filosofico, pedagogico e, come si accennava poco sopra, anche di studi d'impronta economica sul capitale umano.

1 I due principali capitoli della ricerca sono stati tradotti in italiano e pubblicati nel volume: Heckman J., Kautz T, (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, Il Mulino.

Anche nel sistema formativo italiano cresce l'attenzione sulle dimensioni che sono alla base di un "agire competente". Resta però una oggettiva difficoltà da parte dei docenti, soprattutto nella scuola secondaria, ad affrontare queste tematiche in modo sistematico. Non vi è dubbio che le disposizioni relative alla promozione delle otto competenze chiave di cittadinanza, le linee guida sull'orientamento, l'alternanza scuola lavoro recentemente riformulata come "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" disegnano spazi e modalità per integrare nel curriculum attività finalizzate a favorire anche la promozione di competenze generali personali.

Ne consegue che in una prospettiva di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta un passaggio indispensabile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per sollecitare nei contesti d'istruzione e formazione una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere, processi che risultano essere alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 2006; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi, De Beni, & Moè, 2005).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'*autodeterminazione*, sia da quello "tattico" della *autoregolazione* e che Michele Pellerey (2006) ha così sintetizzato:

Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare. Ogni individuo adotta strategie personali per memorizzare, ricordare, comprendere e interiorizzare nuovi contenuti da integrare nella struttura di conoscenze ed esperienze consolidate. La modalità prevalente di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo duraturo nel tempo ed estende a compiti diversi è stata definita *stile cognitivo* (Boscolo, 1981). La letteratura psicologica e pedagogica, ha evidenziato la presenza di stili differenti, alla luce dei quali ogni individuo si appropria alle situazioni di apprendimento, ad esempio Kolb (1985) distingue gli stili in accomodatore, divergente, assimilatore, convergente. Nell'ambito dell'azione di insegnamento è opportuno tener conto di ciò, non solo per attivare approcci didattici differenziati in relazione alle particolarità degli studenti, ma anche per motivare gli stessi all'adozione flessibile delle strategie cognitive più adeguate in relazione alla specificità del compito e delle situazioni.

Competenze strategiche relative alla disponibilità a relazionarsi con gli altri e collaborare nel lavoro e nell'apprendimento. L'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, constatazione posta alla base dei più moderni approcci di *cooperative learning*, fondati su una visione socio-costruttivista. Vari autori nel corso del passato hanno sottolineato tale aspetto. Secondo Vygotskij (1987) in qualsiasi età, lo sviluppo cognitivo necessita dell'interazione sociale per esplicarsi pienamente. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale. In ogni contesto formativo o professionale la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, i propri stati d'animo, le proprie conoscenze, costituisce una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla trasparenza e l'accettazione reciproca. In ambito scolastico è possibile incrementare questo tipo di competenze mediante la promozione di attività che stimolino il soggetto a motivare e ad argomentare le proprie convinzioni

Percezione soggettiva di competenza. Le convinzioni di autoefficacia riguardo alle proprie capacità scolastiche o professionali influiscono sull'impegno e le energie attivati, sugli obiettivi perseguiti, sulla perseveranza nello sforzo nel conseguimento di una meta. Essi sono determinanti per lo sviluppo progressivo delle competenze, poiché motivano l'individuo ad affrontare compiti sfidanti e stimolanti, che promuovono la crescita personale (Bandura, 1997; 2000).

Competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali. Quest'ultime spesso non vengono espresse esplicitamente o percepite consapevolmente ma rimangono a livello tacito. Diviene, pertanto, significativa un'azione formativa volta a promuovere la consapevolezza del soggetto riguardo al ruolo della mediazione cognitiva nell'inferenza delle possibili cause degli eventi (Weiner, 1985). Sarebbe importante, ad esempio, che lo studente fosse consapevole del carattere incrementale dell'intelligenza in relazione all'apprendimento ed all'impegno nello studio.

Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà. La legge di Yerkes e Dodson (1908) evidenzia chiaramente che l'ansietà mantenuta su livelli di attivazione ottimali (*Eustress*) conduce il soggetto al raggiungimento di prestazioni efficaci, garantendo un'adeguata reattività, attenzione e concentrazione. Tuttavia, stati ansiosi particolarmente accentuati giocano un ruolo controproducente nei processi di apprendimento, inibendo le capacità cognitive. Nel corso del tempo, in ambito psicologico, sono state proposte diverse strategie utili a supportare il soggetto nella gestione efficace e produttiva della propria emotività.

Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione. L'attivazione di comportamenti organizzati nell'ottica del raggiungimento di un determinato fine chiama in causa tanto i processi motivazionali quanto quelli volitivi di controllo dell'azione. "I processi volitivi possono essere considerati come una parte del più ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione, e riguardano specificatamente la focalizzazione della propria attenzione ed impegno verso un obiettivo" (D'Alessio, Laghi & Pallini, 2006).

Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping. Le strategie di *coping* possono essere definite come «l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi, volti alla gestione di specifiche richieste esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o che in ogni caso eccedono le risorse di una persona» (Lazarus & Folkman, 1984). Esse sono centrate sulla dimensione cognitiva, nel momento in cui il soggetto tenta di attivare specifiche modalità di risoluzione dei problemi e su quella emotiva, quando si impegna nella gestione dei sentimenti negativi connessi alla situazione stressante.

Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Esse attengono alla conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie potenzialità e aspirazioni. In un percorso educativo, le finalità formative dovrebbero integrarsi strettamente alla promozione nel discente della capacità di riflettere su stesso, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurarsi un percorso mentale che lo guidi nel tempo alla realizzazione dei suoi obiettivi di vita (Bernaud, 2015).

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali e professionali si connette in tal senso al proprio orizzonte temporale sia in senso personale-esistenziale sia in senso professionale.

Il termine *time perspective*, in italiano prospettiva temporale, è comparso per la prima volta nella letteratura anglo-sassone ad opera di Frank (1939), l'interpretazione maggiormente condivisa la definisce come «lo schema di riferimento dinamico nel quale un individuo o un gruppo pongono se stessi e la loro attività in un dato momento in rapporto con eventi significativi che sono più o meno remoti nel tempo» (Paolicchi, 1976, p. 46).

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin (1964), la spinta motivazionale verso il futuro non può essere valutata solo in termini di prodotto degli apprendimenti e dei condizionamenti o come un orientamento innato in continuo divenire. L'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Da qui nasce una concezione del passato, presente e futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin, 1980) e correlativa (Cottle, 1976) della prospettiva temporale, appunto, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. Su questo tema un ampio ventaglio di ricerche ha interpretato la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola se stesso e il proprio progetto di vita.

Un contributo notevole, in tempi più recenti, è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008), i quali hanno dato vita ad una "Teoria sulla Prospettiva Temporale" che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano. Dal 2007, su questo ambito di ricerca, è stato creato l'*International time perspective network* costituito da ricercatori di tutto il mondo che lavorano alla costruzione, validazione e applicazione di strumenti tesi a rilevare i pensieri e gli atteggiamenti con cui le persone orientano la propria vita in relazione al tempo passato, presente e futuro.

Le ricerche del *Network* hanno individuato un'ampia gamma di relazioni esistenti tra la prospettiva temporale e le diversità culturali, geografiche, climatiche, religiose, politiche, economiche, di classe sociale, del livello di educazione, dei modelli sociali di riferimento, di genere ed età. Inoltre, è stata osservata una relazione molto significativa tra il tipo di educazione ricevuto e la motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risultano rispettivamente collegate anche alla riuscita scolastica e ad atteggiamenti devianti (Gonzalez & Zimbardo, 1985; Zimbardo & Boyd, 2008).

Alcuni autori hanno evidenziato l'importanza di un "orientamento temporale equilibrato" come abilità mentale ad imparare dalle esperienze passate, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Bonniwell & Zimbardo, 2004).

In un numero monografico del 2012, la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto i più rilevanti contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale nei processi di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali.

Di grande rilievo, inoltre, indagare come nella propria prospettiva temporale si innestino i processi di costruzione di sé e di una identità professionale. Tra gli apporti più significativi allo studio di queste dimensioni spiccano in particolare, come ricorda Michele Pellerey (2017), quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*) e del francese Jean Guichard (*identité professionnelle*).

Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costrut-

tivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Tale processo diventa un progetto o una storia che, con il supporto di formatori e orientatori, permette di dare senso e prospettiva esistenziale nel quadro delle possibili future occupazioni. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (2012).

Jean Guichard (2010), pur condividendo la teoria del *life design* di Savickas, aggiunge che le attività lavorative assumono realmente un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze in altri ambiti. Quindi, affinché la costruzione professionale abbia un vero significato deve essere contestualizzata all'interno di un processo in cui il soggetto cerca di dare unità al presente, attraverso il ri-ordinamento del passato e la costruzione di sé attraverso le possibilità future.

L'importanza di promuovere un'adeguata e consapevole identità professionale si dimostra, così, essenziale per la realizzazione del Sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò si ripercuote sul benessere psicologico e sulla motivazione a sviluppare le proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti nei contesti lavorativi. Per tali ragioni si dimostra fondamentale promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per raggiungere lo sviluppo di una "competenza adattiva" (Pellerey, 2017).

In proposito, Savickas e Porfeli (2012) tramite il *Career Adapt Abilities Scale* hanno rilevato quattro caratteristiche fondamentali della competenza adattiva. Queste riguardano il modo in cui gli individui capaci di adattabilità si preparano meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sanno intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppano una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*) e sono generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*).

2. La piattaforma [competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)

Nel corso dell'ultimo decennio, nell'ambito di alcuni progetti di ricerca, sono stati sviluppati e resi disponibili alle scuole e ai ricercatori, attraverso l'implementazione su piattaforma *on line*, alcuni strumenti, rivolti a studenti, prevalentemente di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro².

L'insieme dei questionari proposti si compone di un primo blocco costituito da:

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate

2 Ci si riferisce alla piattaforma www.competenzestrategiche.it realizzata da nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerey con D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani a partire dal 2011.

in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all’inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.
- Il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell’Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull’immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell’apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*.

Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d’azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- Capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di questionari comprende l’autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia il *time perspective* e l’*adattabilità professionale*, quest’ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti proposti sono:

- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), è un questionario che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.
- Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M.Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M.Savickas & Erik J. Porfeli (2012) indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l’inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

I questionari e gli strumenti allegati sono liberamente messi a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. A fine 2018 risultavano registrati sulla piattaforma circa 400 soggetti tra scuole, istituti e centri per la formazione professionale e l'orientamento e compilati oltre 30 mila questionari.

3. La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi

La compilazione dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica integrato da un commento testuale.

La scelta di una immediata restituzione del profilo ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" ma nello stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento.

Sul rilievo del feedback nelle pratiche educative anche la ricerca di Hattie (2008; 2011), condotta attraverso metanalisi di ricerche sperimentali, evidenzia un *effect size* piuttosto elevato. Dagli studi analizzati si ricava, in particolare, che il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Atkin, Black, & Coffey (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possono prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse consistono in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?

I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'autovalutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Come si diceva lo scopo della piattaforma *competenzestrategie.it* consiste proprio nella possibilità di generare un feedback immediato grazie alla subitanea restituzione degli esiti, coadiuvando, nel merito, il processo di metacognizione che è alla base dei percorsi autovalutativi ed autorientativi.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere,

da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni attraverso processi di triangolazione che mettano insieme l'osservazione sistematica del comportamento condotta dai docenti, gli esiti in termini di profitto, le considerazioni delle famiglie, in modo da costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

4. Esperienze e ricerche

Molte scuole, nell'ambito dei propri piani di formazione, hanno richiesto al gruppo di ricerca interventi di supporto per l'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali.

Con i docenti che hanno partecipato alle attività formative sull'uso dei questionari è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. Somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno
2. Analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti
3. Sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma)
4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma), (Ottone, 2014)
5. Definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti
6. Applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni
7. Nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Molte scuole hanno ormai integrato l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA e lo ZTPI nella scuola superiore e il QSAr nella scuola media) nell'ambito delle proprie attività didattiche. I questionari sono stati applicati anche in altri contesti della formazione professionale e all'università. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio network che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca e consente non solo di verificare l'applicabilità degli strumenti ma anche di esplorare, attraverso analisi correlazionali, alcune ipotesi sulle relazioni tra le diverse scale degli strumenti. Di queste ricerche si è in parte già dato conto in precedenti lavori (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con di-

mensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ed infine, la più recente applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale (QAP) ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas come adattabilità professionale, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche rilevate attraverso il QSA sia con un orientamento al futuro rilevato dallo ZTPI.

Solo a titolo esemplificativo si riportano di seguito alcune tabelle con le correlazioni (sono riportate solo quelle statisticamente significative) tra le scale del QSA, dello ZTPI e del QAP. Si riferiscono ad un gruppo di 276 studenti universitari, in maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra i 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e l,8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale del QSA e quelle dello ZTPI (vedi tabella 1) emergono correlazioni positive piuttosto forti tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregolative (rispettivamente .52 e .48) ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e sul piano cognitivo con le strategie elaborative e l'autointerrogazione. Quindi una prospettiva temporale rivolta al futuro correla positivamente con buona parte delle scale "virtuose" del QSA e negativamente con quelle che evidenziano "criticità" ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Anche l'analisi delle scale passato e presente evidenziano alcune correlazioni positive, anche se meno forti, tra le scale che fondano una prospettiva temporale "equilibrata" e le scale del QSA che rappresentano strategie "virtuose": passato positivo con volizione, locus of control interno e autoregolazione. Al tempo stesso si evidenziano correlazioni positive tra quelle scale che segnano un "disequilibrio" nella prospettiva temporale (passato negativo e presente fatalista) e dimensioni "di criticità" del QSA (ansietà di base, locus of control esterno, mancanza di perseveranza, interferenze emotive, disorientamento, difficoltà di concentrazione) e, specularmente, correlazioni negative con le strategie "virtuose" del QSA (strategie elaborative, volizione, autoregolazione).

Un quadro quindi che associa il possesso di buone competenze strategiche cognitive, affettive e motivazionali ad una prospettiva temporale equilibrata ed in particolare rivolta al futuro. Questo evidenzia che i soggetti con un buon orientamento al futuro mostrano competenze e convinzioni utili a elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che permettono loro di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere.

Fattori QSA	Fattori ZTPI				
	PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
A1 Ansietà di base	,30**			,29**	-,13*
A2 Volizione	-,23**	,13*		-,25**	,52**
A3 Locus of control interno		,12*			,15**
A4 Locus of control esterno	,23**			,25**	
A5 Mancanza di perseveranza	,30**			,34**	-,29**
A6 Percezione di competenza	-,15*		,16**		,15*
A7 Interferenze emotive	,23**			,18**	
C1 Strategie elaborative	-,13*			-,19**	,29**
C2 Autoregolazione	-,21**	,15*		-,23**	,48**
C3 Disorientamento	,30**		,14*	,37**	-,24**
C4 Disponibilità alla collaborazione					
C5 Organizzatori semantici					
C6 Difficoltà di concentrazione	,31**		,29**	,35**	-,13*
C7 Autointerrogazione					,22**

** La correlazione è significativa al livello .01 (2-code)
* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)

Tabella 1

Dall'analisi delle correlazioni tra QSA e QAP (tab. 2) emerge un quadro che evidenzia continuità con le osservazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (Concern, Control, Curiosity e Confidence) presentano correlazioni positive, statisticamente significative, con l'autoregolazione, la volizione e un locus of control interno ma anche con la percezione di competenza e l'uso di buone strategie elaborative.

Fattori QSA	Fattori QAP			
	F1 - Concern	F2 - Control	F3 - Curiosity	F4 - Confidence
C1 - Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 - Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 - Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 - Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 - Ansietà di base	,15*	-,19**		-,21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 - Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 - Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 - Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 - Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 - Interferenze emotive				

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 2

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI si evidenziano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale, e una prospettiva temporale orientata al futuro.

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	PN	PP	PF	PE	F
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

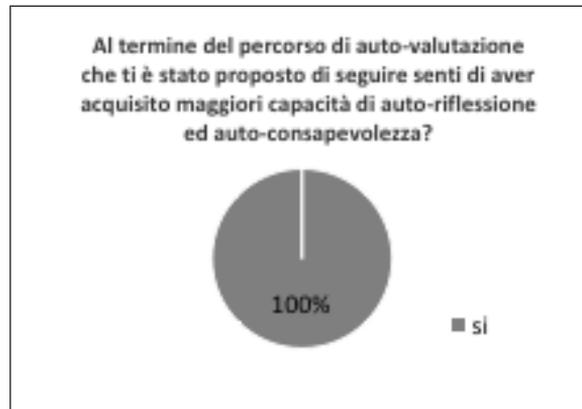
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
 **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 3

Infine è stato richiesto agli studenti di rispondere ad un questionario di valutazione e gradimento dell'esperienza condotta. Alla domanda "Prima di utilizzare gli strumenti proposti per l'auto-valutazione delle competenze strategiche, hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?" l'83% degli studenti ha risposto negativamente.

Solo un 17% ha avuto modo in precedenza di riflettere su di sé in una prospettiva progettuale: il 44,62% in ambito scolastico, il 13,85% in famiglia, il 13,85% in ambito lavorativo, il 13,85% nel gruppo di amici, il 3,08% tramite agenzie di formazione-orientamento, il 6,15% nei gruppi di volontariato e il 4,62% mediante altre esperienze personali.

Infine, al termine del percorso, il 100% ha considerato utile e positivo il lavoro svolto (tab. 4).



Pensi che l'aver incrementato le tue capacità di auto-riflessione e auto-consapevolezza possa tornarti d'aiuto nell'orientare le tue scelte verso esperienze future?



Tabella 4

Riferimenti bibliografici

- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May, 1, 2010.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*, 2, 11-21.
- Bernaudo J. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning (223-236). In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, Wiley.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In AA.VV., *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons: Hoboken.
- Consoli, F. (2002). Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici. In A.M. Ajello (a cura di). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York: Wiley & Sons.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2006). *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Piccin.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy* (4), 293-312.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective. The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. *Psychology Today*, 19 (3), 21-26.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckman, J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.

- Kolb, D. A. (1985). *LSI Learning Style Inventory: Self-Scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Co.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per...imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (10), 245-283.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile". In G. Domenici (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.
- Margottini M., La Rocca C., & Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. Contributo pubblicato in Atti del Convegno Internazionale SIRD: "Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 Ottobre.
- Margottini M. (2018a). La validazione del QSA ridotto. In Pellerey M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma. Cnos-Fap. pp.257-304.
- Margottini M. (2018b). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In Pellerey M. (a cura di). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 207-250). Roma. Cnos-Fap.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, January, 1-14.
- Nuttin, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Paolicchi, P. (1976). *Esperienza del tempo e realtà sociale*. Pisa: Tecnico Scientifica.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Spencer, L.M. Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zanniello, G. (1998). *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.

Misurare la didattica: un'idea finlandese in Italia

The assessment of didactic: a finnish idea in Italy

Sara Mauri

Scuola di Scienze Motorie, Università degli Studi di Milano, Milano

Elisabetta Biraghi

Istituto Comprensivo Giovanni XXIII, Besana in Brianza, (MB)

Antonio La Torre

Dipartimento di Scienze Biomediche per la Salute, Università degli Studi di Milano, Milano

Nicola Lovecchio

Laboratory of Adapted Motor Activity (LAMA), Department of Public Health, Experimental and Forensic Medicine, University of Pavia, Pavia, Italy - nicola.lovecchio@unipv.it

ABSTRACT

School and sport are, often, considered as separate units while should be reciprocal facts to improve students both from intellectual and physical point of view. Inspired by projects already implemented in other European countries, such as Finland and Switzerland, we carried out an original project in italian context: "Smuovilascuola". "Smuovilascuola" brings physical activity into primary school classrooms, making it an integral part of the lessons, and not just an accessory for the gym. Thus the improvements can be detect in a general way: contemporary aspects of the motor and cognitive areas. Then, children, could gain attitude for sport practice, quiet in class room and will become able to better manage emotions and fears. The aim is to educate students at 360 degrees. We used validated psychophysical tests and assessed how this kind of intervention increased the self-efficacy of the student.

La scuola e lo sport sono due realtà che troppo spesso vengono considerate come unità a sé stanti, quando, invece, dovrebbero collaborare per migliorare gli studenti sia dal punto di vista intellettivo che fisico. Prendendo spunto da progetti già in atto in altri stati europei come la Finlandia e la Svizzera, dove sport e scuola viaggiano in parallelo da molti anni, nasce il progetto: "Smuovilascuola". "Smuovilascuola" porta l'attività fisica nelle aule delle scuole primarie, facendo sì che diventi parte integrante delle lezioni curricolari, e non solo un accessorio per la palestra, così che si possano avere miglioramenti sia per l'area motoria che quella cognitiva dei bambini. Questi saranno più predisposti allo sport, più attenti in aula, coinvolti, e sapranno gestire meglio emozioni e paure. Lo scopo è educare gli studenti a 360°. Utilizzando dei test psicofisici validati si è riusciti a valutare come questo intervento sia riuscito ad aumentare l'autoefficacia degli studenti, il loro apprezzamento verso l'attività fisica e soprattutto la padronanza del loro corpo.

KEYWORDS

Self-efficacy, speed-agility, physical activity consideration, sport and school
Autoefficacia, speed-agility, apprezzamento sportivo, sport e scuola.

Contributo coordinato scientificamente e redatto da **Nicola Lovecchio**

1. Introduzione

La pratica di attività motoria è una dei maggiori *carrier* che inducono a lungo termine uno stile di vita sano e il luogo privilegiato per veicolare questa attitudine è la scuola (Legge n. 107, 2015). Purtroppo questa audace *mission* è quasi totalmente disattesa nel panorama scolastico italiano: soprattutto nel periodo corrispondente alla scuola primaria. Questa abitudine, invece, non sembra essere tralasciata dalle scuole del nord Europa dove vengono promossi progetti a carattere ludico motorio all'interno delle aule: incontrando così i ragazzi nel loro luogo di vita quotidiano (UFSPPO, 2017).

Per esempio in Finlandia è attivo un progetto ("Move the school"; Haapala H., 2017) che quasi per osmosi ha raggiunto anche le scuole della vicina Svizzera ("Scuola in movimento"; UFSPPO, 2009) con l'intento di aumentare il movimento durante la giornata e promuovere maggiormente l'attività fisica per i bambini sempre più inattivi e sedentari (Graziottin, 2017).

Infatti, l'attività fisica guidata dovrebbe attestarsi tra 1 e le 2 ore al giorno (Tammelinen et al., 2016) e in un contesto dove la vita sociale ha chiuso i bambini molte ore a scuola, questa possibilità di movimento (Dobbins M. et al., 2009) potrebbe e dovrebbe essere concentrata nello stesso contesto senza ricorrere a saltuari interventi; spesso condotti solo per la buona iniziativa di qualche insegnante.

In ragione di ciò e seguendo l'esempio nordico si è cercato di replicare le buone pratiche finlandesi nel contesto italiano con un progetto ("Smuovila-scuola") atto a perseguire l'obiettivo di trasportare l'attività fisica all'interno delle aule, legando così il movimento a tutto lo spettro degli insegnamenti del ciclo di studi.

Infatti, il progetto ha avuto come scopo quello di far diventare il movimento parte integrante delle lezioni curriculari (Linee guida per le attività di educazione fisica motoria e sportiva, Normativa 2009) e non solo un accessorio da utilizzare in palestra (Decreto dipartimentale 1/12/2017). Oltre all'implementazione di una progettualità praticamente unica nel contesto italiano si è voluto misurare la ricaduta sugli allievi perché, nell'opinione degli autori, ogni azione seppur buona e animata da onorevoli razionali deve sottostare alla verifica dell'esperienza. Portare il movimento all'interno delle aule inframezzandolo alle curriculari lezioni è piacevole? Aumenta il senso di sicurezza/efficacia degli allievi? Incrementa le abilità motorie?

A questo livello si è posta infatti la *question-research* di questa sperimentazione.

2. Materiali e metodi

2.1. Soggetti

Hanno preso parte alla sperimentazione, dopo previo consenso informato dei genitori (o tutori legali), 80 alunni della scuola primaria. In particolare 40 frequentanti la classe seconda (6-7 anni) e gli altri la classe quarta (9-10 anni). Questo doppio gruppo sperimentale è stato affiancato da uno di controllo di pari età con alunni appartenenti alle classi parallele dello stesso istituto.

2.2. Sussidi didattici

Sono stati utilizzati materiali che mai sono presenti nelle aule delle scuole primarie. In particolare due Swiss-ball (Sekendiz et al., 2017; Fig. 1), 3 tavolette basculanti (conosciute come propriocettive; Freeman and Wyke, 2006; Fig. 2) e una banda elastica per ogni alunno del gruppo sperimentale.



Fig. 1: Esempio di utilizzo Swiss-ball con elastico in aula



Fig. 2: Tavolette propriocettive in aula

2.3. Questionari

Ad entrambi i gruppi sono stati sottoposti dei questionari validati per la valutazione psicobiologica del grado di piacere e di auto-percezione di efficacia degli alunni. In particolare, il test psicobiologico PACES (Physical Children Activity Enjoyment Scale; Smith et al., 2010; Moore et al., 2008) nella sua versione italiana

(Carraro et al., 2008) è stato utilizzato per valutare l'apprezzamento dei bambini verso le attività fisiche eseguite dando una valutazione da 1 a 5 dove 1 significa "sono totalmente in disaccordo" e 5 "sono totalmente d'accordo". Il secondo test è stato quello inerente l'indagine sulla Self-Efficacy (Bandura, 1997; Colella et al., 2008): gli studenti dovevano rispondere a delle domande in relazione a come si sono auto-percepiti nell'affrontare problemi e situazioni inaspettate, dando una valutazione da 1 a 4; dove 1 corrisponde alla dicitura "non è mai vero" e 4 "è sempre vero".

2.4. Test motorio

Il Circuito di destrezza di Harre (Harre, 1982; Fig. 3), è stato proposto per valutare il livello di coordinazione generale (oggi giorno la coordinazione espressa durante azioni veloci viene definita come *Speed Agility*; Berschin et al., 2011) attraverso la rilevazione del tempo esecutivo del percorso standard.

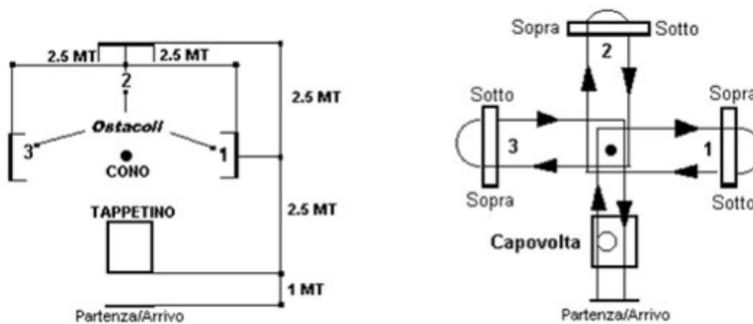


Fig. 3: Circuito di destrezza di Harre

2.5. Sperimentazione

Ogni giornata scolastica per 6 mesi (ottobre-marzo) ha previsto per i campioni sperimentali l'esecuzione di tre routine di movimento (ognuna della durata di 10 minuti) che oltre a quella iniziale (rituale di accoglienza basato su esercizi e balli di attivazione motoria, Fig. 4) hanno previsto esercitazioni inerenti la conservazione dell'equilibrio, il miglioramento della coordinazione dinamica generale e stimoli per il controllo tonico-posturale. Le routine sono state pianificate un'ora dopo la routine di accoglienza, un'ora dopo la fine dell'intervallo e un'ora dopo la fine della pausa mensa. Ogni routine si è sempre svolta nell'aula scolastica di appartenenza nei momenti definiti "cambio dell'ora" o "cambio di materia" e si concludeva con un minuto di "relax" con la testa adagiata alle braccia a loro volta appoggiate al banco.



Fig. 4: Routine di accoglienza: balletto iniziale

3. Analisi dati

Le risposte dei questionari e il risultato del test di Harre sono stati stratificati per ogni soggetto mantenendo distinti i gruppi (sperimentale e di controllo) anche secondo le età.

In particolare, le risposte agli items n. 2, 3, 5, 7, 12, 13, 16 del questionario PACES che prevedono una domanda al negativo sono state specularmente convertite di valore considerando come mediana il numero tre della scala Likert (Carraro et al., 2008).

Per quanto riguarda i valori del test motorio di Harre i dati sono stati mediati fra maschi e femmine secondo le indicazioni di lavori precedenti elaborati su campioni della medesima età i quali hanno mostrato l'assenza di differenze significative fra i due sessi (Dallolio et al., 2016).

4. Analisi statistica

L'analisi descrittiva è stata elaborata attraverso media e SD, mentre l'inferenza statistica fra i dati pre e post ha previsto un'analisi della varianza (ANOVA) a 2 vie per prove ripetute ed eventualmente il Tukey Kramer come verifica post-hoc.

In particolar modo per le domande del PACES n. 8, 10, 16 e le domande del Self-efficacy n. 1, 5, 10, ritenute significative per valutare il feedback degli alunni si è utilizzata il Chi-quadro test (X^2) per evidenziare variazioni significative nella frequenza delle risposte date prima e dopo la sperimentazione.

Le variazioni circa il circuito di destrezza di Harre sono state verificate attraverso ANOVA a due vie per prove ripetute e successivamente è stata effettuata un'analisi con test di Tukey Kramer.

Il livello di significatività (per tutte le analisi) è stato posto a 5%.

5. Risultati

L'analisi della varianza a 2 vie per prove ripetute ha riportato risultati significativi per le classi sperimentali per l'auto percezione di efficacia prima e dopo la sperimentazione.

In particolare, l'analisi successiva ha mostrato nelle classi seconde un aumento del senso di autoefficacia (da 29,35 a 32,38), che non è avvenuto nelle altre classi di controllo (aumento percentuale solo del 2,7%).

Questo trend si è parimenti verificato anche nelle classi quarte (Fig. 5 e 6) dove si osserva facilmente come nelle classi che hanno seguito “Smuovilascuola” il questionario Self-Efficacy abbia riportato risultati che valorizzano la sperimentazione.

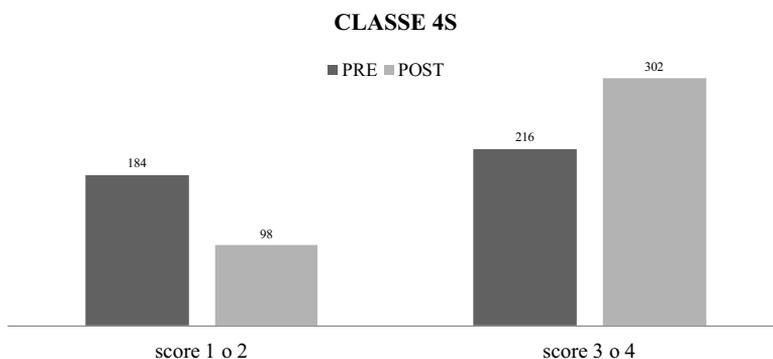


Fig. 5: Valori totali ottenuti dalle classi quarte sperimentali nel questionario Self-Efficacy, suddivisi a secondo del valore dato alle risposte (negativo 1 o 2, positivo 3 o 4). Si nota come nel post intervento i valori negativi si siano ridotti mentre quelli alti siano aumentati

A titolo di esempio, la domanda “Riesco sempre a risolvere i problemi se ci provo abbastanza?” evidenzia miglioramenti significativi ($p < 0,001$) tra la situazione pre e post sperimentazione (Fig. 7) mentre per le classi di controllo non c’è stato nessun miglioramento, dove purtroppo bisogna indicare un calo dell’8%.

L’analisi del questionario PACES è stata eseguita considerando 15 delle 16 domande del test (esclusione della domanda n.16 per di difficile interpretazione da parte dei soggetti testati).

L’analisi della varianza a due vie ha riportato risultati significativi per le classi sperimentali nel confronto pre-post sperimentazione. Le classi seconde hanno (mediamente) aumentato la *compliance* verso l’attività sportiva di 3,63 punti, mentre le quarte di 4,2: valori significativamente differenti ($p < 0,01$) rispetto alla perdita di 1 punto delle classi di controllo.

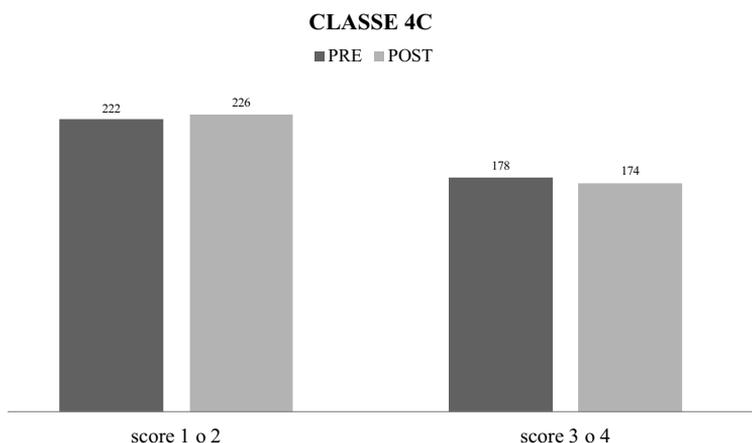


Fig. 6: Valori totali ottenuti dalle classi quarte di controllo nel questionario Self-Efficacy, suddivisi a seconda del valore dato alle risposte (negativo 1 o 2, positivo 3 o 4). Si nota come il trend sia rimasto immutato tra il periodo pre e post intervento.

Un'analisi più dettagliata è stata effettuata sulla domanda 16 del questionario: "Pensi che dovresti fare altro mentre fai sport?" (Fig. 8). Le risposte date dai bambini delle classi sperimentali hanno avuto un miglioramento significativo del 40% ($X^2 < 0.05$), mentre quelle di controllo sono peggiorate del 6%: questo dimostra l'effettiva importanza della sperimentazione "Smuovilascuola" per l'avvicinamento piacevole degli studenti all'attività sportiva.

L'ultima prova effettuata dai bambini è stata il test fisico riguardante il circuito di destrezza di Harre (Fig. 9).

Dall'analisi statistica si può riscontrare un miglioramento significativo entro gruppo per tutte le età, ma nel dettaglio le classi sperimentali hanno avuto un incremento di performance maggiore (14% e 15% nelle classi seconde e quarte rispettivamente) rispetto a quelle di controllo (11% e 6%) favorendo lo sviluppo della *speed-agility* negli studenti.

6. Conclusione

"Smuovilascuola" ha fatto sì che i bambini potessero finalmente svolgere attività fisica direttamente all'interno delle quattro mura dell'aula scolastica, utilizzando materiali che solitamente sono assenti e non di quotidiano utilizzo nelle classi italiane. In particolare, gli alunni hanno potuto assecondare la loro naturale inclinazione al movimento non dovendo passare ore e ore seduti a un banco.

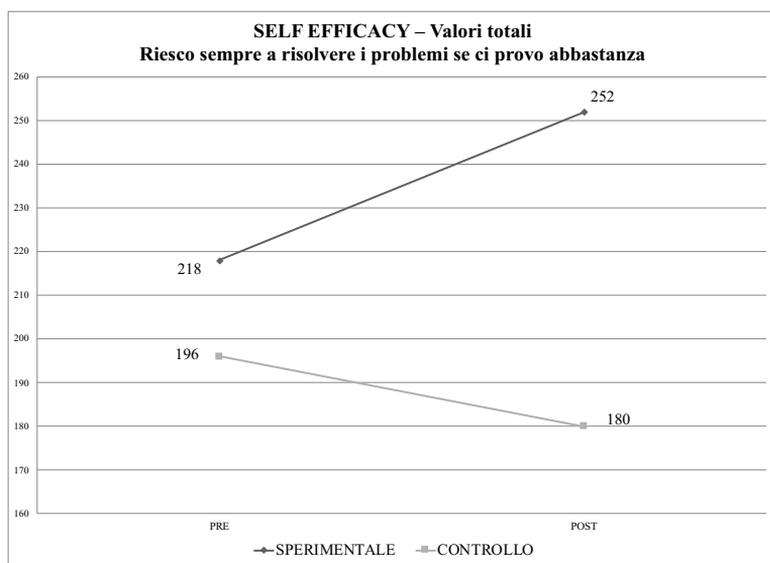


Fig. 7: Analisi domanda questionario Self-Efficacy. Si nota come il gruppo sperimentale abbia incrementato significativamente il senso di autoefficacia nell'affronto di un problema.

Grazie a questo "movimento aggiuntivo", di facile e rapida applicazione che non sottrae tempo alla didattica convenzionale inserendosi negli spazi "morti" della routine scolastica, i bambini sono riusciti ad aumentare il loro apprezzamento verso l'attività sportiva (Sibilio, 2005), aumentare il senso di autoefficacia (Quaglino et al., 1992), ma soprattutto sono riusciti ad aumentare la padronanza

del loro corpo (Pesce et al., 2015). Risultati ad ampio spettro a costo zero che gli autori considerano di grande importanza e valenza.

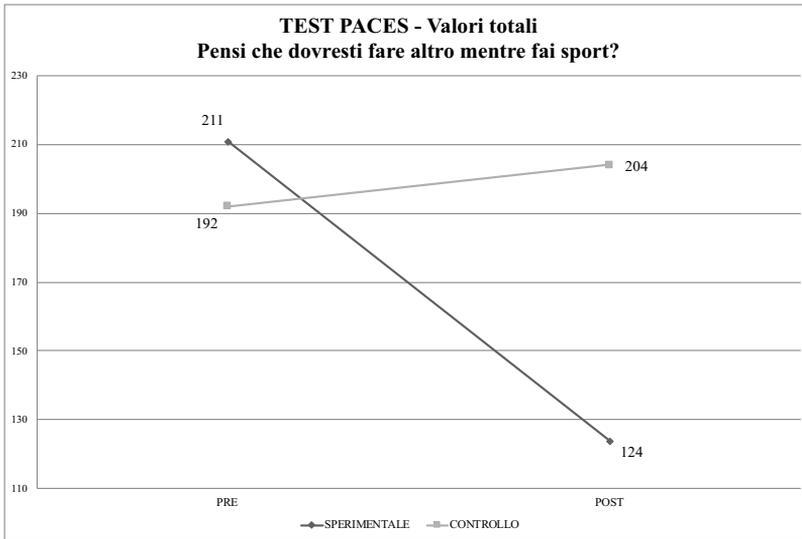


Fig. 8: Analisi domanda questionario PACES. Si nota come il gruppo sperimentale riduca il desiderio di essere in altro luogo quando esegue sport.

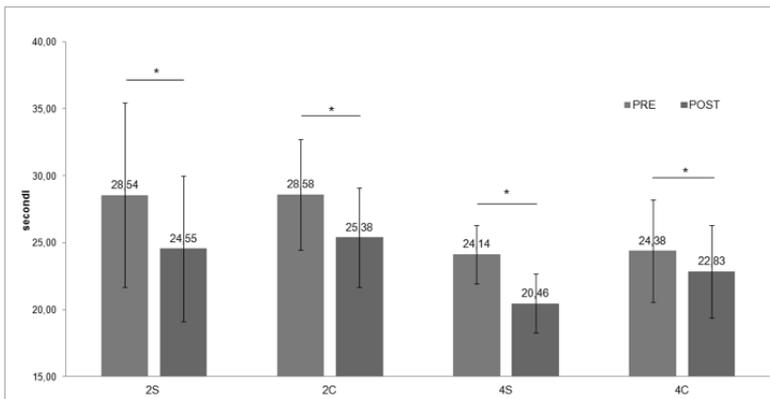


Fig. 9: Istogramma con valori medi del test di Harre. Tutti i gruppi migliorano la loro performance, dove i gruppi sperimentali con una percentuale maggiore.

Le conclusioni non si attestano semplicemente alle analisi statistiche sui dati sperimentali ma si allargano anche ai commenti e al riscontro *real life* con gli insegnanti e i bambini stessi (Tab. 1).

Commenti degli insegnanti
<p>Eravamo scettici all'inizio del percorso, ci sembrava troppo impegnativo, ma l'anno prossimo lo rifaremo!</p> <p>La classe è cambiata completamente!</p> <p>Spero che nei prossimi anni vengano coinvolte anche le classi prime, i bambini sono più attenti, ordinati, organizzati e finalmente non inciampano nei loro stessi piedi</p>
Commenti degli allievi
<p>Mi piace quando uso la palla, ho imparato a stare in equilibrio senza tenemi!</p> <p>Con il gioco di restare su un piede solo faccio un po' fatica, ma adesso ci riesco, prima non riuscivo</p> <p>Spero tanto di poterlo fare anche l'anno prossimo</p> <p>Mi diverto di più a venire a scuola</p>

Tab. 1: Commenti di insegnanti e alunni rispetto all'esperienza "Smuovilascuola"

Gli insegnanti inizialmente scettici verso un programma lontano dalle consuete pratiche scolastiche sono stati i primi a volerlo ridefinire nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa ammettendo/scoprendo classi più attente, attive e collaborative.

Forse tutti questi commenti sono meglio dei dati, dei valori significativi e di qualsiasi analisi statistica inferenziale; dimostrano quanto sia facile avvicinare i bambini alle attività sportive e quanto sia utile per migliorare il loro carattere e corpo.

Allo stesso tempo dimostra come le insegnanti possano cambiare e creare un ambiente ideale per lo sviluppo psicomotorio.

È un progetto che vale la pena provare e per cui bisogna mettersi in gioco.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1996). Il senso di autoefficacia personale e collettivo. In Bandura, A.: *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia. In Caprara, G.V. *la valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bertagna, G. (2012). *La scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: Franco Angeli
- Bolognesi, M. (2014). Attività fisica e consiglio dell'esercizio fisico nel «setting» delle cure primarie. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*. Trento: Erickson.
- 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 (7), 911-918
- Castelli, D. (2015). *Active Education: Growing Evidence on Physical Activity and Academic*

- Performance*. San Diego, CA: Active Living Research. Available at www.activelivingresearch.org.
- Coe, D. P. et al. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 38(8):1515-1519.
- Colella, D. et al. (2008). A physical self-efficacy scale for children. *Social Behavior and Personality. An International Journal* 36(6):841-848.
- Dallolio, L. et al. (2016). Proposal for an enhanced physical education program in the primary school: evaluation of feasibility and effectiveness in improving physical skills and fitness. *Journal of Physical Activity & Health*, 13, 1025 -1034.
- Dobbins, M. et al. (2009). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6-18 (Review): *The Cochrane Library*, 3. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Feltz, D. L. (1992). Understanding motivation in sport: a self-efficacy perspective. *Motivation in sport and exercise*. 6(1), 43/51
- Gruppo scuola UFSPPO in collaborazione con i partner. *La scuola in movimento: spiegazioni sul modello svizzero*. Ufficio federale dello sport UFSPPO, Sport dei giovani e degli adulti. UFSPPO, Macolin. Scaricabile presso: https://www.baspo.admin.ch/content/baspo-internet/it/sportfoerderung/sport-in-der-schule/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloadItems/81_1458309363229.download/la_scuola_in_movimento_i_03_20130412.pdf. [Ultima consultazione 20/04/2019].
- Haapala, H. (2017). *Finnish schools on the move: students' physical activity and school-related social factors*. LIKES (Research Centre for Physical Activity and Health). Thesis for: PhD (Doctor of Sport Sciences). Advisor: Mirja H Hirvensalo, Tuija H tammelin, Lauri Laakso.
- McAuley, E. et al. (2002). Self-efficacy and attributional processes in physical activity. In T. S. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 185-200). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Kari, J. T., et al. (2016). Childhood physical activity and adulthood earnings. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. *Wolters Kuwer Health on behalf of the American College of Sports Medicine*. Available at: http://efsm.ae/images/pdf/references/eph_and_children/Childhood_Physical_Activity_and_Adulthood_Earnings.15.pdf. [Ultima consultazione 20/04/2019].
- Schachter, S., Singer, E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Shepard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric exercise science*, 9 (2), 113-126.
- Syvöja, H. J. (2013). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in finnish children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 45(11):2098-104.
- Syvöja, H. J. (2015). Active body, active mind. How does physical activity affect learning? *LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences*. Finnish Schools on the Move programme.
- Tammelin, T. H. et al. (2015). School makes you move and sitting still. Finnish Schools on the Move research results 2010–2015. *Jyväskylä: LIKES Research Centre*, 336.
- Webster, C. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701.
- Zahner, L. et al. (2004). *Infanzia attiva – vita sana*. Pacchetto didattico, UFSPPO, Macolin.



Valutazione formativa progressiva con diagnosi di medio raggio. Studio pilota sul caso di ipovedenza

Progressive formative assessment combined with middle-range diagnosis. A pilot study on hypovidence case

Francesco M. Melchiori

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

Roberto Melchiori

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

ABSTRACT

In defining the training paths of students with disabilities, it should be considered that the same “disabled people do not form a homogeneous group”. In order to support the creation of a training course that is tailored to the needs of individual students with disabilities, experimental research can provide valid support through the design and preparation of valid tools regarding the process, the diagnosis/evaluation and the assistance. The pilot study on the case of the hypovidence, has intended to encourage the development of a training activity consisting of a dual track. The first one regarding research-action tasks based on pre-established tools to achieve medium-range cyclical diagnosis of the knowledge learned and permanent. The second one consisting in a progressive formative evaluation, that on the basis of the results of cyclical diagnoses, promotes a dynamic redefinition of the training path adapting it to the conditions detected and the subsequent development to be pursued. In this study, an experimental activity for significant learning was carried out based on the theory of reality and source monitoring.

Nella definizione dei percorsi di formazione degli studenti che presentano disabilità, è da considerare che gli stessi “disabili non costituiscono un gruppo omogeneo”. Per supportare la realizzazione di un percorso formativo attento alle esigenze dei singoli allievi con disabilità, la ricerca sperimentale può fornire un valido supporto attraverso la progettazione e predisposizione di validi strumenti sia di processo sia di diagnosi/valutazione sia di ausilio. Lo Studio pilota sul caso dell'ipovidence, ha inteso favorire lo sviluppo di una attività di formazione composta da un doppio canale, comprendente, attività di ricerca-azione, con strumenti precostituiti, per realizzare diagnosi di medio raggio cicliche delle conoscenze apprese e permanenti, e una valutazione formativa progressiva, che sulla base dei risultati delle diagnosi cicliche, favorisca una ridefinizione dinamica del percorso formativo adattandolo alle condizioni rilevate e allo sviluppo successivo da traguardare. Nello Studio è stata realizzata un'attività sperimentale per l'apprendimento significativo che ha utilizzato come teoria di riferimento il monitoraggio e della realtà e della fonte.

KEYWORDS

Theory of reality and source monitoring, hypovidence, short-range diagnosis, mental image, accuracy.

Valutazione formale progressiva, diagnosi di medio raggio, apprendimento significativo, ipovidence, immagine mentale, accuratezza.

1. La minorazione visiva¹

Nella definizione dei percorsi di formazione degli studenti che presentano disabilità, è da considerare che gli stessi "... disabili non costituiscono un gruppo omogeneo. Vi sono, infatti, forme diverse disabilità: alcune hanno carattere lieve ed altre gravi. Per ognuna di esse è necessario, pertanto, individuare meccanismi di rimozione degli ostacoli che tengano conto della tipologia di handicap da cui risulti essere affetta in concreto una persona" come sancito dalla Sentenza della Corte Costituzionale n. 80 del 22.2.2010. In base a tale giusta constatazione, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'allievo in situazione di disabilità, necessitano di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'allievo stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle sue potenzialità comunque disponibili.

La costruzione di un intervento, o percorso formativo, individuale e personale con una programmazione idonea, ancorché differenziale, rappresenta pertanto l'obiettivo principale della scuola e in particolare del gruppo di soggetti a cui la normativa ha affidato tale compito (docenti curricolari, docenti di sostegno, operatori della scuola, operatori dei servizi sanitari e sociali, genitori).

Per supportare la realizzazione di un percorso formativo attento alle esigenze dei singoli allievi con disabilità, la ricerca sperimentale può fornire un valido supporto attraverso la progettazione e predisposizione di validi strumenti sia di processo sia di diagnosi/valutazione sia di ausilio. La ricerca sperimentale, infatti, affronta gli aspetti, ovvero temi, sia cognitivi e percettivi, che coinvolgono tutti gli elementi fisici e sensibili dell'individuo stesso, anche in funzione dello sviluppo, sia i condizionamenti derivanti dalle disabilità che influenzano le capacità di adattamento e di orientamento al contesto e all'ambiente di vita.

I risultati della ricerca sperimentale, quindi, possono essere utilizzati in funzione della progettazione e programmazione di interventi educativi, istruttivi e formativi, mirati allo sviluppo di abilità e competenze scarsamente sviluppate.

In relazione ai giovani individui con deprivazione o minorazione visiva, cioè o cecità o ipovedenza, la formazione non può concentrarsi solo sull'aspetto visivo, bensì deve rivolgersi allo sviluppo dell'intera persona. È importante fare chiarezza su due problematiche sensoriali diverse, in quanto la condizione di cecità è facile da intuire. Le caratteristiche del soggetto ipovedente sono complesse da comprendere e da descrivere perché entrano in gioco molti fattori individuali diversi tra loro e decisamente influenti sulle performances visive ed adattive del soggetto (come la motivazione, il contesto, la famiglia, l'accettazione, l'ambiente eccetera). In definitiva intendiamo come *ipovedente* una persona portatrice di una disabilità o ridotta funzionalità visiva di una tale entità da non poterle consentire lo svolgimento delle comuni attività della vita quotidiana. La *funzionalità visiva* rappresenta la capacità dell'individuo di utilizzare al meglio il proprio residuo visivo. L'intervento educativo e la didattica per l'ipovedente, e il non vedente, si caratterizza in modo particolare su:

1 Il Secondo e i paragrafi "Discussioni" e "Conclusioni" sono a cura di entrambi gli autori. Il Primo paragrafo è a cura di Roberto Melchiori. I paragrafi Studio pilota e Disegno sperimentale sono a cura di Francesco M. Melchiori.

- La comunicazione verbale, l'educazione sensoriale e l'accompagnamento;
- Gli aspetti che richiedono attenzione agli strumenti per l'illuminazione, per la letto-scrittura, colori e contrasti;
- L'accettazione della propria minorazione.

In particolare, proprio perché l'ipovedente "vede un po'", l'approccio educativo deve sollecitare a rimuovere la tendenza a nascondere la condizione di minorazione, facendo leva sull'assunzione di comportamenti adeguati limitanti l'iperattività o l'immobilismo. L'approccio educativo, che sottintende tutti gli aspetti collegati all'organizzazione di un percorso formativo, dovrà anche vagliare il momento della riduzione della capacità visiva, in modo, da una parte, di accertare la capacità di produzione di immagini mentali (memoria immaginativa) adeguate alla realtà (immagini guida), dall'altra parte, di considerare lo stato di disagio psicologico importante dettato dalla perdita di una serie di autonomie, informazioni visive su cui precedentemente l'allievo aveva basato la sua esistenza.

Sulla base di queste assunzioni, un intervento o progetto educativo idoneo per un allievo/bambino ipovedente, che favorisca le stimolazioni che lo aiutino ad acquisire consapevolezza delle proprie capacità visive residue, delle possibilità di recupero attraverso tutti le strumentazioni specifiche e attraverso tutti i canali sensoriali sostitutivi, può concretizzarsi attraverso un doppio canale comprendente, attività di *ricerca-azione* con strumenti precostituiti, per realizzare *diagnosi di medio raggio*² cicliche delle conoscenze apprese e stabilizzate, e una *valutazione formativa progressiva*, che sulla base dei risultati delle diagnosi cicliche permetta una ridefinizione dinamica del percorso formativo adattandolo alle condizioni rilevate e allo sviluppo successivo da traguardare (Vedi Figura 1).

2 Con il termine di *diagnosi di medio raggio*, appositamente costituito, si vuole indicare l'identificazione di uno stato di apprendimento/formazione raggiunto rispetto ai traguardi stabiliti in un intervento/percorso formativo progettato e attuato. Nel termine, la parola "*diagnosi*" rappresenta il processo valutativo compiuto, mentre *medio raggio* stabilisce la valenza temporale (parafraresi del termine "teoria di medio raggio" definito da Robert Merton). Nel processo di *valutazione formativa progressiva*, la diagnosi permette di stabilire gli effetti parziali determinati dalle attività formative in termini non solo di conoscenze conseguite e consolidate da parte dell'allievo, bensì anche di sviluppo di strategie di apprendimento sostitutive e di accettazione della minorazione. Il ciclo delle diagnosi di medio raggio evidenzia lo sviluppo e la *permanenza significativa* della conoscenza appresa. La valutazione formativa progressiva, corrispondente al ciclo delle diagnosi, dimostra il *processo di maturazione* complessivo (strategie, adattamento e accettazione) conseguito dall'allievo.



Figura 1. Schema modello di valutazione formativa con diagnosi e adattamento

Per questi scopi è stato realizzato uno studio con la funzione di evidenziare gli strumenti utili per realizzare una valutazione formale progressiva con attività di diagnosi di medio raggio, con lo scopo di offrire al docente/formatore, o curricolare o di sostegno, la possibilità di costruire un percorso formativo in cui l'aspetto della deprivazione visiva rientri nella scelta di attività personalizzate per l'allievo (pur nell'ambito delle procedure e documentazione previsti dalla normativa).

2. La teoria di riferimento

Nella maggior parte della letteratura che espone dati o risultati di indagini dove sono coinvolti soggetti con minorazione visiva, o ipovedenti o non vedenti, si tende a considerare questa disabilità come responsabile di eventuali rilevati ritardi di apprendimento e ciò alimenta la considerazione che l'allievo/bambino con deficit visivo non sia dotato di normali capacità di apprendimento e, quindi, non in grado di poter seguire le lezioni con profitto e di partecipare al lavoro didattico comune anche se munito dei giusti strumenti e sussidi. Questa tendenza sottovaluta la capacità dei non vedenti o ipovedenti, di utilizzare strategie e stili di apprendimento differenti rispetto ai normo-vedenti in modo da compensare l'assenza di ricezione di informazioni visive per operare in modo autonomo nell'ambiente circostante. Il risultato finale, comunque, risulterebbe equiparabile, ma non il percorso di sviluppo che risulterebbe differente (*a-modale*). Nel caso, pertanto, viene a rappresentarsi un differenziale importante per la *mental imagery* tra *visual imagery* (rappresentazioni mentali della realtà dipendenti unicamente dalla *modalità visiva*) e *non visual imagery* (rappresentazioni mentali della realtà prodotte con informazioni provenienti da tutti i canali non sensoriali, cioè udito, tatto, olfatto a cui si aggiungono anche le informazioni emotive). La capacità cognitiva, quindi, consente di costruire o ri-creare un'esperienza percettiva del reale anche in assenza di input visivo; pertanto è possibile considerare che, in base al complesso processo cognitivo, anche i deprivati o minorati visivi siano dotati di

“capacità visiva” ritenendo la “visione” come processo che realizza immagini mentali, che, a loro volta, non hanno la necessità di possedere attribuzioni di ordine visivo (Marotta G., et al. 2013). Con questa assunzione, è possibile attribuire alla deprivazione visiva una caratterizzazione di disturbo periferico e, nello stesso tempo, considerare che il cervello è preparato in modo da funzionare a prescindere dal ricevimento di tutti i flussi sensoriali e pertanto è in grado di costruire mentalmente rappresentazioni del reale anche in presenza di specifiche alterazioni o deprivazioni dei flussi stessi. Per quanto attiene alla componente visiva, in particolare, le risultanze delle attività di ricerca riferite alla *neuroimaging* evidenziano come il sistema visivo (output retinici, nuclei genicolati laterali e corteccia striata), in base all’eccezionale capacità di adattamento, possa individuare e ri-costruire un oggetto reale attraverso i flussi dei diversi canali sensoriali, che assumerebbero la funzione di canali vicari, rispetto al visivo, permettendo di arrivare alla medesima, o similare, rappresentazione mentale dell’oggetto stesso (Ricciardi E, et al., 2011).

I processi mentali, in entrambi i casi della visual o non visual imagery, hanno come strumento di organizzazione e gestione della costruzione o ricostruzione degli oggetti reali la memoria. I risultati delle ricerche sulla memoria, come archivio, e sui processi mnestici, come organizzatori e gestori, hanno portato alla congettura che la memoria non ha una struttura e funzioni uniche, bensì si compone di sottosistemi interconnessi. Alla iniziale distinzione tra memoria a breve termine (MBT) e lungo termine (MLT), sono state successivamente incluse alla MBT la *memoria verbale* e la *memoria spaziale*, mentre alla memoria MLT la *memoria implicita* e la *memoria esplicita*; a questa, a sua volta, sono state introdotte la *memoria episodica* (un esempio è la memoria autobiografica), e la *memoria semantica* (come il vocabolario personale). I processi che operano sulla memoria riguardano a) *codifica*, che si occupa dell’elaborazione in entrata dei flussi informativi, b) *consolidamento*, con cui si stabilizzano le tracce dei flussi percettivi, c) *immagazzinamento*, risultato della codifica e del consolidamento dei dati utili, d) *recupero*, che rappresenta le funzioni di richiamo dei dati memorizzati per un loro uso nella ri-costruzione degli oggetti mentali.

La teoria di riferimento scelta per questo studio pilota, propone due elementi principali:

- Le informazioni immagazzinate non contengano etichette o tag che specifichino direttamente le fonti di origine delle informazioni stesse; per queste, invece, l’origine delle memorie è dedotta, per esempio, da caratteristiche come: (i) attributi contestuali come dettagli spaziali o temporali, (ii) attributi sensoriali come colore o tono, (iii) informazioni semantiche e qualità emotive, (iv) operazioni cognitive interne, come quelle coinvolte nel ragionamento o nel pensare agli eventi. Ad esempio, se la memoria di una notizia contiene una registrazione sonora audio, ma non elementi visivi, la sua origine potrebbe essere attribuita alla radio piuttosto che alla tv. Quindi, il giudizio sul *monitoraggio della fonte* (primo fattore) si riferisce all’origine interna o esterna della memoria (cioè, se un evento è stato o immaginato o realmente si è verificato);
- Considerando che le tracce di memoria degli eventi percepiti e immaginati sono in media differenti, con un maggior contenuto di operazioni cognitive per le informazioni auto-generate, da una parte, e con maggiori dettagli sensoriali e contestuali nei ricordi delle informazioni percepite, dall’altra parte, una decisione sulla natura interna o esterna di una informazione viene presa sulla base o di una combinazione ponderata delle caratteristiche attive, durante la memorizzazione, o tramite un processo di abbinamento basato sulle

caratteristiche di anteriori, paragonabili memorizzazioni. Ad esempio, se le persone ascoltano alcune parole da un oratore e immaginano gli altri, è più probabile che in seguito dichiarino erroneamente di aver sentito parole che erano solo immaginate, se le loro immagini erano nella voce di chi parla piuttosto che nella propria (Johnson & Raye, 1981). Il processo di attribuzione è indicato come *monitoraggio della realtà* (secondo fattore).

Rispetto alla teoria introdotta, cioè il monitoraggio della realtà (e il monitoraggio della fonte in generale) che fonda la memorizzazione e gestione delle informazioni su caratteristiche qualitative delle esperienze mentali, occorre considerare anche che a volte sono coinvolti anche processi più deliberati/sistematici che considerano l'esperienza corrente alla luce delle conoscenze precedenti. Ad esempio, un "ricordo" che è incoerente con il resoconto di qualcun altro, presente al momento dello stesso evento, potrebbe essere messo in dubbio, mentre le "prove" esterne (ad esempio, il biglietto del treno) potrebbero aumentare la fiducia. I processi coinvolti nel determinare la fonte interna o esterna durante il monitoraggio della realtà, dunque, potrebbero riguardare non solo l'origine dei dati e le informazioni percettive rilevate in tempo reale, ma anche la possibile differenziazione degli atteggiamenti e delle credenze.

3. Studio pilota

3.1. Domande e ipotesi di ricerca

Nella determinazione del percorso valutativo, progressivo, utile per dare contemporaneamente seguito e sostegno alle attività di formazione svolte per gli allievi/bambini con minorazione visiva, ma non solo, l'attività di ricerca sul campo è stata preceduta dalla determinazione, sulla base della suddivisione standard della ricerca esplorativa, dalla definizione delle domande a cui dare una risposta per supportare scientificamente lo scopo del progetto stesso. In particolare le domande scelte sono state le seguenti:

1. Che cosa succede negli allievi/bambini che hanno una codifica manchevole o carente d'informazioni visive?
2. I pattern di performance cambiano negli allievi/ bambini ipovedenti, o non vedenti, rispetto agli allievi/bambini normodotati?

Lo studio dello sviluppo cognitivo e motorio nei bambini affetti da privazione o minorazione visiva, sia congenita sia conseguita successivamente, può risultare utile per chiarire se esiste una interdipendenza tra i diversi processi di sviluppo, ovvero se certe abilità acquisite rappresentino requisiti indispensabili per il raggiungimento di abilità cognitive e linguistiche successive. Ciò significa che per evidenziare certe peculiarità occorre sempre intraprendere un'analisi bidirezionale facendo uno studio mirato comprendente individui vedenti e individui con minorazione o totale assenza visiva. Con questa scelta, riscontrabile anche nella letteratura, è possibile individuare comprensibilmente quali differenze collegate allo sviluppo sono eventualmente attribuibili al deficit visivo.

La componente sperimentale ha assunto, pertanto, l'obiettivo di studiare la capacità di allievi/bambini ipovedenti di monitorare la realtà in base alla distinzione fra eventi realmente percepiti ed eventi solo immaginati. I pattern di performance, quindi, si riferiscono alle performance mnestiche per i tre gruppi sperimentali

considerati (non vedenti, ipovedenti e normodotati) e alle capacità di monitoraggio di realtà intesa come capacità di *riconoscimento* e di *discriminazione* di azioni rientranti in tre tipologie: *azioni realmente compiute*, *azioni immaginate* e *azioni nuove*. In particolare, per le due capacità si è assunto, per riconoscimento, la facoltà di riportare alla mente (ricordare) se le azioni erano state presentate nella fase precedente di codifica oppure no; per la discriminazione, invece, si è assunta la facoltà di distinzione temporale della effettiva attuazione delle azioni svolte, ovvero saper distinguere se le azioni presentate in un tempo successivo fossero o state effettivamente compiute, o solo immaginate, o risultassero nuove rispetto alle precedenti.

Le ipotesi assegnate alla componente sperimentale della ricerca sono state quindi le seguenti:

- A. Non ci sono significative differenze tra i tre gruppi sperimentali: (allievi/bambini non vedenti, ipovedenti e normodotati) circa le capacità di monitoraggio di realtà, ovvero non differiscono circa l'*accuratezza* con cui riescono a riconoscere, discriminandole correttamente, i tre tipi di azione.
- B. Temporalmente, 24 ore dopo, sussiste una differenza significativa nella vividezza del ricordo per le azioni realmente compiute rispetto alle azioni immaginate. Queste ultime tendono all'oblio in tutti e tre i gruppi sperimentali.

3.2. Disegno sperimentale

3.2.1. Allievi partecipanti allo studio.

Il campione di allievi considerato, frequentanti in parte uno stesso istituto scolastico, è stato costituito da alunni ipovedenti, non vedenti e normodotati visivamente, per un totale di 21 soggetti tra maschi e femmine, selezionati sulla base della loro minorazione fisica, appartenenti a classi diverse, e sulla base della disponibilità, da una stessa classe, per la componente del gruppo dei normodotati³. Pertanto il campione, è stato formato:

- 7 bambini, non vedenti (non istituzionalizzati),
- 7 bambini, ipovedenti, allievi,
- 7 bambini, normodotati, allievi.

Il campione presentava una distribuzione delle età compresa tra i 7 e i 13 anni. Si è quindi utilizzato un campione non ampio, eterogeneo e con un elevato gap di età; considerando la presenza ufficiale degli ipovedenti nella scuola, il campione ha comunque una sua rispondenza alla numerosità della presenza della minorazione stessa. Allo scopo si è supposto che le differenze di età non potessero influenzare in modo significativo i risultati poiché le differenze di età si distribuivano in maniera uniforme nei tre gruppi (quindi l'influenza dovuta all'età, in questo caso, si suppone che agisca in modo uniforme in tutti e tre i gruppi).

3 La scelta del campione e le attività sperimentali svolte per lo studio condotto sono state effettuate all'interno della redazione di una Tesi di Laurea con la partecipazione, per la sessione di somministrazione degli strumenti e la selezione delle azioni, di una laureanda Laura Santamaria, già tifologa e operatrice professionale presso l'*Istituto Sant'Allesio*, Centro Regionale *Margherita di Savoia*, di Roma.

3.3. Fase preliminare

3.3.1. Somministrazione

Lo studio sperimentale ha previsto due fasi, preliminare e sperimentale effettivo; questo è stato condotto con una procedura pre-post test.

Nella fase preliminare a tutti gli allievi sono stati somministrati due Test per misurare la capacità di memorizzazione verbale e l'associata capacità di evocazione di parole; per tale scopo sono stati utilizzati gli strumenti denominati:

- *Digit Span*, composto da due tipi di prove: *Digits Forward*, che prevede la ripetizione di cifre in avanti e il *Digits Backward* che invece prevede la ripetizione di cifre a rovescio. Il test è costituito da coppie di sequenze di numeri che l'esaminatore legge (un numero al secondo) e che l'esaminato deve ripetere. Fin quando l'esaminato non commette un errore per due volte consecutive, il processo si ripete con sequenze successive che aumentano in numerosità a mano a mano che si procede.
- *Prova Di Fluency Verbale*. Il Test è stato somministrato come strumento di rapida ed efficiente valutazione della capacità di evocazione di parole; in particolare, una prova consiste di *Fluency per Categorie Fonemiche*, dove l'esaminatore chiede all'esaminato di pronunciare tutte le parole che vengono in mente che iniziano con una determinata lettera dell'alfabeto, evitando i nomi propri. Non sono consentite parole derivate, ad esempio "casa-casetta", mentre tutte le restanti parole, come verbi, aggettivi e sostantivi sono accettate. È assegnato un minuto di tempo, per rispondere a ciascuna lettera indicata. Il punteggio totale è la somma di tutte le parole significative evocate per ciascuna lettera.

Nell'ambito dello studio pilota, la somministrazione di questi due Test era dovuta alla necessità di verificare che le capacità mnestiche e rievocative degli allievi del campione rientrassero, rispetto alle caratteristiche di scala dei test stessi, all'interno della norma e, quindi, le loro prestazioni successive non fossero affette da *bias sistematico*.

Nella situazione di attività formativa riferita a un intervento o a un percorso formativo l'uso della strumentazione che permette di valutare, o diagnosticare, lo stato della capacità di memorizzazione e di richiamo è utile in funzione predittiva soprattutto in presenza di un allievo con minorazione visiva per cui da una comunicazione verbale, prevalentemente a carattere visivo, è necessario passare ad una comunicazione verbale che abbia le funzioni di: comunicare la situazione prima che questa si realizzi, comunicare le azioni che si svolgono, comunicare gli elementi essenziali che possono aiutare l'elaborazione delle esperienze condotte. Tali forme di comunicazione, attuate durante il normale svolgimento delle attività formative, permettono all'ipovedente di integrare i dati sensoriali deficitari con informazioni verbali corrette che velocizzino i tempi di apprendimento.

3.3.2. Analisi dei dati

L'analisi dei dati effettuata si è concentrata sul calcolo dei valori medi (Tabella 1), come dato sintetico, per verificare che nei tre gruppi sperimentali le capacità di memorizzazione fossero nella norma, in modo da escludere l'interferenza di significative differenze individuali, intra-gruppo e tra gruppi, che potesse influen-

zare le successive prestazioni mnestiche. I valori medi calcoli, sono stati successivamente comparati con i valori medi ottenuti nella fase sperimentale riguardante le azioni.

Tipologia degli allievi	Risultati Medi Test Digit Span	Risultati Medi Test Fluency Verbale
Non vedenti	7,6	10,86
Ipovedenti	5,3	7,3
normodotati	5,86	8,86

Tabella 1. Distribuzione dei valori medi per i Test fase preliminare.

3.4. Fase sperimentale

3.4.1. Disegno sperimentale

Per gli scopi dell'analisi del monitoraggio di realtà sono state selezionate 36 semplici azioni quotidiane. Queste azioni sono state randomizzate e suddivise in tre gruppi: *azioni eseguite*, *azioni immaginate* e *azioni nuove*, in questo modo un'azione effettuata su una lista sarà un'azione immaginata sulla seconda lista e un'azione nuova sulla terza lista, così da poter utilizzare tre versioni dello stesso test (Vedi Allegato). Tutte le azioni hanno previsto l'utilizzo di un solo oggetto semplice e molto familiare come: sfogliare un libro o usare una tazza. Il risultato delle azioni è stato acquisito domandando direttamente ai soggetti e codificando le risposte in una scala nominale composta dalle seguenti etichette: 2, l'allievo ha discriminato in maniera perfetta se l'azione che gli è stata presentata, era stata compiuta, solo immaginata o nuova; 1, l'allievo ha discriminato in maniera confusa se l'azione che gli è stata presentata, era stata compiuta, solo immaginata o nuova; 0, l'allievo non ha discriminato correttamente se l'azione che gli è stata presentata, era stata compiuta, solo immaginata o nuova.

La somministrazione ha previsto due sessioni, una iniziale per compiere le azioni e la seconda di verifica sul tipo di azione svolta in precedenza.

Sessione di somministrazione 1: monitoraggio della realtà

Tutte le azioni prevedevano l'utilizzo di un singolo oggetto semplice, di uso comune e quindi familiare come un libro, un astuccio, un segna libro, una tazza ecc. Sia i soggetti ipovedenti, non vedenti e normodotati ascoltavano un'azione alla volta (da fare o da immaginare). Se l'azione doveva essere eseguita veniva loro consegnato in mano l'oggetto di uso comune; se invece dovevano immaginare un'azione era presentato verbalmente l'oggetto senza dar loro possibilità di toccarlo. Tuttavia per i soggetti non vedenti ed ipovedenti gravi, l'oggetto che dovevano immaginare è stato presentato sia verbalmente, come per i soggetti normodotati, sia fisicamente (prima della sessione di somministrazione) in modo da rendere possibile una familiarizzazione, con gli stessi oggetti, che poteva facilitare la creazione dell'immagine mentale evitando di amplificare la difficoltà per questi gruppi di allievi dovuta all'attesa della percezione (riduzione dell'influenza emotiva).

Sessione di somministrazione 2: monitoraggio della fonte

Agli allievi, a distanza di 24 ore, è stato chiesto di ri-effettuare la prova riguardante le azioni del giorno precedente e quindi sono state presentate le stesse 36 azioni, ma in ordine casuale. Gli allievi dovevano precisare, discriminando, se l'azione

che veniva proposta era stata (a) effettivamente presentata nella sessione del giorno precedente, (b) era stata svolta, (c) era stata soltanto immaginata.

Le due sessioni di sperimentazione sono state effettuate nella stessa stanza silenziosa e senza arredi che potessero offrire distrazioni, in modo da ottenere la massima concentrazione da parte degli allievi.

Prima di iniziare le sessioni è stato spiegato agli allievi la procedura e le azioni quotidiane che avrebbero dovuto fare o immaginare.

3.4.2. Analisi dei dati

Attraverso l'analisi di monitoraggio della fonte e di monitoraggio della realtà si sono considerati i processi, di particolare interesse, che le persone utilizzano nel decidere se le informazioni acquisite possano derivare da una fonte esterna o interna; lo scopo è di spiegare sia la discriminazione sia la confusione tra i ricordi per pensieri e i ricordi per percezioni, in modo da comprendere quali tipi di attività formative possono essere svolte, attraverso la formazione, per rendere l'*apprendimento significativo* anche in presenza di deprivazioni sensoriali, come la visione..

Per l'analisi dell'*accuratezza* relativa al riconoscimento delle azioni svolte, e quindi della conoscenza acquisita e, conseguentemente, della coincidenza delle rappresentazioni mentali realizzate, è stato utilizzato un disegno sperimentale misto, con due fattori, cioè gruppi (normodotati, ipovedenti e non vedenti) e tipologie di azioni (eseguite, immaginate, nuove). Conseguentemente, le analisi statistiche riguardanti la variabilità presente nei diversi gruppi di allievi sono state realizzate tramite la procedura ANOVA a due criteri di classificazione, con una variabile, *tipo di azioni*, relazionata (gli stessi soggetti coinvolti in tutte le condizioni), l'altra variabile, invece, *tipo di gruppo*, non relazionata (soggetti diversi sono coinvolti in ciascuna condizione).

4. Risultati

Nella tabella 2, sono riportati i dati riassuntivi sintetici dell'analisi dei dati riguardanti le azioni svolte dagli allievi partecipanti raggruppate per le tre tipologie.

Gruppi	TIPO AZIONI	Mean	SD	N
Normodotati	Azioni Eseguite	22.86	1.069	7
	Azioni Immaginate	17.00	1.155	7
	Azioni Nuove	20.57	0.976	7
Ipovedenti	Azioni Eseguite	18.14	1.215	7
	Azioni Immaginate	14.14	0.900	7
	Azioni Nuove	15.86	1.215	7
Non vedenti	Azioni Eseguite	18.86	0.900	7
	Azioni Immaginate	20.71	1.380	7
	Azioni Nuove	19.43	1.512	7

Tabella 2. Statistiche descrittive

4.1. Effetto della modalità

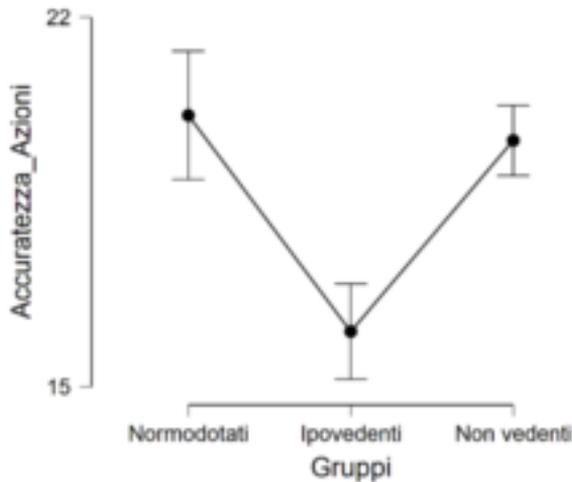
4.1.1. L'accuratezza rispetto al Gruppo

L'analisi della varianza con procedura ANOVA ha evidenziato un effetto principale gruppo significativo con $F(2,54) = 77.77$, $p < .001$, per cui l'accuratezza risulta diversa al variare del gruppo di appartenenza. In particolare il test Post-hoc ha evidenziato che:

- Differenze significative tra non vedenti e ipovedenti $p < .001$ (i non vedenti avevano prestazioni più accurate degli ipovedenti)
- Differenze non significative tra non vedenti e normodotati $p > .05$
- Differenze significative tra normodotati e ipovedenti $p < .001$ (i normodotati avevano prestazioni più accurate degli ipovedenti)

Comparazioni tra Gruppi Post Hoc

		Mean Difference	SE	t	p bonf
Normodotati	Ipovedenti	4.095	0.359	11.402	<.001
	Non vedenti	0.476	0.359	1.326	0.571
Ipovedenti	Non vedenti	-3.619	0.359	-10.076	<.001



4.1.2. L'accuratezza rispetto alle azioni

La procedura ANOVA ha evidenziato un effetto principale tipo di azioni significativo con $F(2,54)=27,56$ e $p < 0,001$, per cui l'accuratezza risulta diversa al variare del tipo di azioni.

In particolare il Post-hoc LSD di Fisher ha evidenziato:

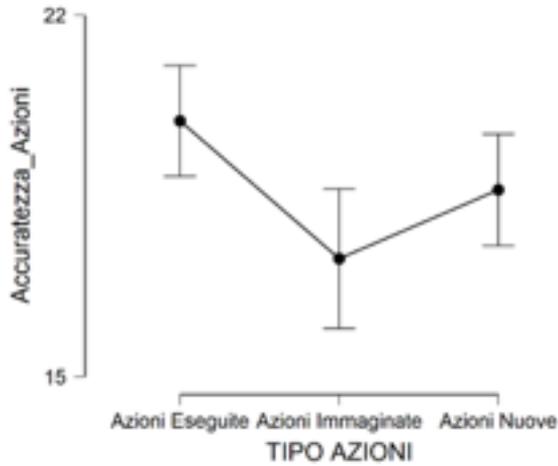
Differenze significative tra azioni eseguite e immaginate $p < .001$ (l'accuratezza del ricordo è maggiore per le azioni eseguite rispetto a quelle immaginate)

Differenze significative tra azioni eseguite e nuove $p = .001$ (l'accuratezza del ricordo è maggiore per le azioni eseguite rispetto a quelle nuove)

Differenze significative tra azioni nuove e immaginate $p = .001$ (l'accuratezza del ricordo è maggiore per le azioni nuove rispetto a quelle immaginate)

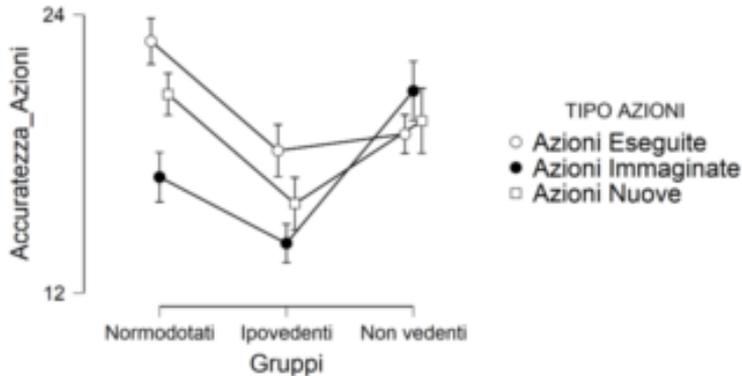
Comparazioni tra Tipo azioni Post Hoc

		Mean Difference	SE	t	p bonf
Azioni Eseguite	Azioni Immaginate	2.667	0.359	7.425	< .001
	Azioni Nuove	1.333	0.359	3.712	0.001
Azioni Immaginate	Azioni Nuove	-1.333	0.359	-3.712	0.001



4.1.3. L'accuratezza rispetto all'interazione gruppo e azioni

L'interazione tra gruppo e azioni è risultata significativa ($F(4,54)=21,48, p=.001$)



4.1.4. L'accuratezza per singolo gruppo

Considerando solo il gruppo dei *Normodotati*, i risultati della procedura ANOVA hanno evidenziato un effetto principale della variabile *tipo di azioni* significativo, con $F=8,737$ e $p<0,005$, per cui l'accuratezza risulta diversa al variare del tipo di azioni. In particolare il Post-hoc LSD di Fisher ha evidenziato:

- Differenze significative tra azioni eseguite e immaginate $p<.001$ (l'accuratezza del ricordo è maggiore per le azioni eseguite rispetto a quelle immaginate)
- Differenze significative tra azioni eseguite e nuove $p<0.05$ (l'accuratezza del ricordo è maggiore per le azioni eseguite rispetto a quelle nuove)
- Differenze non significative tra azioni nuove e immaginate $p>0.05$.

Considerando solo il gruppo dei *Non vedenti*, i risultati della procedura ANOVA hanno evidenziato un effetto principale della variabile *tipo di azioni* significativo, con $F=0,240$ $p>0,05$ per cui l'accuratezza non risulta diversa al variare del tipo di azioni.

Considerando solo il gruppo degli *Ipovedenti*, i risultati della procedura ANOVA hanno evidenziato un effetto principale della variabile *tipo di azioni* significativo con $F=4,150$ e $p<0,05$, per cui l'accuratezza risulta diversa al variare del tipo di azioni.

In particolare il Post-hoc LSD di Fisher ha evidenziato:

- Differenze significative tra azioni eseguite e immaginate $p<0,01$
- Differenze significative tra azioni eseguite e nuove $p<0,05$
- Differenze non significative tra azioni nuove e immaginate $p>0,05$

5. Discussione dei risultati

Rispetto alle domande poste come scopo dello Studio pilota, si è giunti alla conclusione che gli allievi del campione, costituito dal gruppo dei non vedenti di età compresa tra i 7 e i 13 anni, posseggono strategie alternative che compensano la loro minorazione rivelatesi durante lo svolgimento delle prove a cui sono stati sottoposti. A riguardo, l'analisi dell'Accuratezza, che mostra la cura con cui gli allievi hanno distinto le azioni immaginate da quelle realmente compiute, ha evidenziato che non si individuano differenze significative tra le loro performance e quelle degli allievi del gruppo dei normodotati della medesima distribuzione di età. Nel gruppo degli allievi ipovedenti, invece, i risultati delle performance relative alle prove rivelano prestazioni leggermente inferiori rispetto agli altri due gruppi.

Questo risultato potrebbe essere spiegato considerando la peculiarità della condizione di ipovisione, che risulta non chiaramente riconosciuta come minorazione da parte degli allievi; questi, pertanto, si sono trovati a dover agire condizionati dal non avere le stesse capacità dei soggetti normodotati e, nello stesso tempo, a non avere sviluppato strategie alternative di compensazione delle difficoltà (come invece hanno fatto i soggetti non vedenti) poiché tali difficoltà non sono completamente riconosciute e accettate.

Per quanto riguarda l'accuratezza del ricordo dopo 24 ore, i ricordi più vividi sono rivolti alle azioni realmente compiute, mentre quelle immaginate sono più tendenti all'oblio in tutti e tre i gruppi. Inoltre, considerando, le performance nei singoli gruppi, si è evidenziato che in riferimento alla variabile *tipo di azioni*, nel

campione si sono rilevate differenze significative, (in termini di risultati della procedura statistica applicata), nell'accuratezza del ricordo di azioni effettuate sia rispetto alle azioni immaginate sia rispetto alle azioni nuove (a favore sempre delle azioni effettuate). Queste differenze si sono rilevate, comunque, solo il gruppo degli ipovedenti e quello dei normodotati. Nel gruppo di bambini non vedenti questa distinzione non risulta significativa.

Questo dato può essere spiegato considerando che le strategie alternative, come l'attenzione maggiormente sviluppata e la concentrazione sull'informazione verbale più mirata, adottate appunto dai bambini non vedenti consentono loro di avere performance simili, in termini temporali, nel ricordo delle azioni sia quando queste sono realmente compiute sia quando queste sono immaginate o del tutto nuove. Nel caso degli ipovedenti, dove, evidentemente, la traccia visiva conservata viene ancora utilizzata senza dover necessariamente ricorrere alle strategie compensative utilizzate dai non vedenti assoluti, le performance risultano simili a quelle dei normodotati per i quali le azioni meglio ricordate sono quelle realmente compiute.

Infine, occorre rilevare che, dai risultati ottenuti per il campione considerato, si è evidenziato un effetto di interazione tra le due variabili, tipo di azioni e tipo di gruppo.

Conclusioni

Le evidenze dei risultati di questo studio pilota consentono di sviluppare delle considerazioni riguardo l'intervento educativo per un soggetto ipovedente, che attualmente appare per molti aspetti più complesso anche rispetto a quello implementabile per di un soggetto non vedente. Infatti, mentre un alunno non vedente ha l'opportunità di venire inserito in un percorso già totalmente standardizzato, per il soggetto ipovedente non vi è nulla di uniformato in modo paragonabile. Pertanto, l'ipovedente è destinato a permanere nella situazione di colui che "vede male e poco", con difficoltà legate al suo modo di vedere le cose che possono dipendere anche da altri fattori, quali emotivi, illuminazione e ambientali.

Dal punto di vista dell'intervento educativo, l'approccio più idoneo per un allievo/bambino ipovedente è quello di favorire quelle stimolazioni che lo aiutino ad acquisire consapevolezza delle proprie capacità visive residue, ovvero delle possibilità di recupero attraverso tutte le strumentazioni specifiche e attraverso tutti i canali sensoriali sostitutivi. In tale prospettiva, le evidenze di questo studio pilota supportano l'affermazione che per rendere effettivo ed efficace l'apprendimento e facilitare una significativa e consolidata memorizzazione rappresentativa delle forme della realtà, il lavoro degli insegnanti, specialmente quelli di sostegno, può essere agevolato attraverso l'adozione di un intervento, o percorso, formativo (differenziato o meno) accompagnato da una *valutazione formale progressiva* che preveda due fasi/funzioni consecutive: *diagnosi di medio raggio* e *rimodulazione adattiva* dell'esperienza conoscitiva (programmazione dinamica delle attività formative). La diagnosi di medio raggio dovrebbe comprendere strumenti non solo di performance, bensì anche di potenzialità e aspettative personali; la valutazione progressiva, dunque, verrebbe a monitorare lo sviluppo sia dell'apprendimento significativo sia delle strategie compensative sia, infine, il grado di accettazione della minorazione visiva. Questa scelta permetterebbe di mitigare gli effetti dei altri fattori, ancorché contestuali e ambientali, che potrebbero intervenire a influenzare le performances complessive dei soggetti ipovedenti.

Considerando che le performances, per un disabile visivo, dipendono da tre fat-

tori principali (le caratteristiche personali dell'allievo, il contesto di vita (compresa la famiglia di origine), il grado di accettazione della minorazione) attraverso la programmazione dinamica delle attività formative, collegate alla valutazione formale progressiva, è possibile affinare la consapevolezza/accettazione nell'allievo ipovedente del suo residuo visivo. Conseguentemente, sarebbe possibile un miglioramento significativo nella gestione della disabilità, rendendo più raggiungibile uno sviluppo tendenzialmente normale anche delle capacità motorie e cognitive.

L'ipovedenza, infatti, è un fattore che influisce in modo negativo su molteplici costrutti legati all'apprendimento, ad esempio determina un'inibizione della curiosità, della motivazione, dell'interesse verso il mondo esterno, conseguentemente comporta una limitazione dell'esplorazione dell'ambiente e delle possibili relazioni sociali. La creazione di un ambiente di apprendimento/formazione di tipo immersivo (Benassi & Cinganotto, 2015) dove gli allievi possono confrontarsi sulla base delle conoscenze apprese, anche di ordine motorio, può ridurre anche le difficoltà delle famiglie che generalmente tentano di normalizzare il bambino con proposte di esperienze che però accentuano le possibilità di insuccesso da cui deriva un profondo stato di insicurezza per la famiglia nella sua totalità.

D'altra parte, la possibilità di disporre e utilizzare un procedimento valutativo formativo e una strumentazione idonea, per effettuare diagnosi di breve raggio (funzionali alla verifica della permanenza e consolidamento delle conoscenze apprese), offrirebbe al docente/formatore, o curricolare o di sostegno, di costruire un percorso formativo in cui l'aspetto della deprivazione visiva rientrerebbe nella scelta di attività personalizzate per l'allievo (pur nell'ambito delle procedure e documentazione previsti dalla normativa). Questa personalizzazione della valutazione renderebbe più accettabile la minorazione visiva sia per i portatori della minorazione sia per i normodotati costituenti il gruppo dei pari.

Riferimenti bibliografici

- Abba, G. – AAVV (2001). *Le problematiche dell'integrazione del non vedente nella scuola. Guida per insegnanti*. Monza: Biblioteca Italiana per Ciechi
- Baddeley, A. (1990). *La memoria umana*. Bologna: Il Mulino.
- Borghì, A. (2007). La scuola che vogliamo. Intervista a Mariangela Bastico, Vice Ministro della Pubblica Istruzione e membro del Comitato d'Onore dell'Istituto F. Cavazza, sul presente e futuro del sistema scolastico italiano. *Erickson, strategie didattiche per la disabilità visiva*. Reperibile presso: <http://www.cavazza.it/vedereoltre/2007-1/borghì.html>.
- Centro Studi Erickson (2018). *L'alunno non vedente a scuola: strategie di progettazione*. Reperibile presso: <https://www.erickson.it/pagine/strategie-didattiche-per-la-disabilita-visiva.aspx>.
- Ceppi, E. (1992). *I minorati della vista*. Roma: Armando.
- Coppa, M. (1977). *Le minorazioni visive*. Gorizia: Tecnoscuela.
- Coppa, M., De Santis, R. (1981). *Il bambino ipovedente*. Roma: Armando.
- Eselli, A. (2017). *Strategie e tecnologie a supporto della lettura e scrittura per soggetti ipovedenti in età scolare*. Reperibile presso: <https://www.leonardoausili.com/approfondimenti/a/strategie-e-tecnologie-a-supporto-della-lettura-e-scrittura-per-soggetti-ipovedenti-in-eta-scolare-57.html>.
- Galati, D. (a cura di) (1994). *Vedere con la mente*. Milano: Franco Angeli.
- Johnson, M. K. (2006). Memory and Reality. *American Psychologist*, 61,760–771.
- Johnson, M. K. e Raye, C., L. (1981). Reality Monitoring. *Psychological Review*, 88(1), 67–85.
- Marotta, G., Meini, L., Donati, M. (2013). *Parlare senza vedere. Rappresentazioni semantiche nei non vedenti*. Pisa: ETS.
- Mazzeo, M. (1990). *Il bambino cieco: introduzione allo sviluppo cognitivo*. Roma: Anicia.
- Melchiori, R. (2012). L'intervento di formazione come ricerca socio-educativa. In S. Cellamare,

- R. Melchiori, S. Nirchi. *La multiformità della professione insegnante*. Roma: Anicia.
- Monegato, M., Cattaneo, Z., Pece, A. e Vecchi, T. (2007). Comparing the Effects of Congenital and Late Visual Impairments on Visuospatial Mental Abilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May.
- Prato, G (a cura di) (1990). *L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista*. Torino: UTET.
- Pring, L., Freestone, S. E. e Katan, S. A. (1990). *Recalling Pictures and Words: Reversing the Generation Effect*. *Current Psychology: Research & Reviews*, Spring, 9(1), 35–45.
- Ricciardi, E. e Pietrini, P. (2011). New light from the dark: what blindness can teach us about brain function. *Neurology*, 24, 357-363.
- Romagnoli, A. (2011). *Ragazzi ciechi*. Bologna: Zanichelli.
- Swanson, H. L. e Luxenburg, D. (2009). Short – term Memory and Working Memory in Children with blindness: support for a domain general or domain specific system? *Child Neuropsychology*, 15, 280–294.
- Zaniboni, P. (1998). *Il bambino non vedente: finalità e metodi della scuola dell'obbligo*. I.RI.FO.R. – Onlus.

Allegato 1

Lista A	Lista B	Lista C
AZIONI FATTE	AZIONI FATTE	AZIONI FATTE
Allungare l'elastico	Girare la pagina della rivista	Mettersi il capello
Aprire il giornale	Piegare la sciarpa	Chiudere il pennarello
Svitare il tappo della bottiglia	Staccare un pezzetto di scotch	Fare una pallina di carta
Togliere il coperchio della penna	Arrotolare il giornale	Strappare il foglio di carta
Staccare il post-it	Mettere le penne nel porta penna	Mettere le monete nella ciotola
Mettere la biglia nella tazza	Piegare il foglio	Girare la clessidra
Allargare il tovagliolo	Tamburellare con le matite	Raccogliere i fermagli
Svuotare l'astuccio	Indossare gli occhiali	Buttare il fazzoletto
Mettere il segnalibro nel libro	Chiudere la borsa	Far rotolare la penna sul tavolo
Mettere il guanto da cucina	Rispondere al telefono	Aprire il cd
Spingere la macchinuccia	Sfogliare il libro	Accendere la pila
Mettere il coperchio sul barattolo	Mettere il cucchiaino nel bicchiere	Mettere i fermagli nel bicchiere di carta
AZIONI IMMAGINATE	AZIONI IMMAGINATE	AZIONI IMMAGINATE
Mettersi il capello	Allungare l'elastico	Girare la pagina della rivista
Chiudere il pennarello	Aprire il giornale	Piegare la sciarpa
Fare una pallina di carta	Svitare il tappo della bottiglia	Staccare un pezzetto di scotch
Strappare il foglio di carta	Togliere il coperchio della penna	Arrotolare il giornale
Mettere le monete nella ciotola	Staccare il post-it	Mettere le penne nel porta penna
Girare la clessidra	Mettere la biglia nella tazza	Piegare il foglio
Raccogliere i fermagli	Allargare il tovagliolo	Tamburellare con le matite
Buttare il fazzoletto	Svuotare l'astuccio	Indossare gli occhiali
Far rotolare la penna sul tavolo	Mettere il segnalibro nel libro	Chiudere la borsa
Aprire il cd	Mettere il guanto da cucina	Rispondere al telefono
Accendere la pila	Spingere la macchinuccia	Sfogliare il libro
Mettere i fermagli nel bicchiere di carta	Mettere il coperchio sul barattolo	Mettere il cucchiaino nel bicchiere
AZIONI NUOVE	AZIONI NUOVE	AZIONI NUOVE
Girare la pagina della rivista	Mettersi il capello	Allungare l'elastico
Piegare la sciarpa	Chiudere il pennarello	Aprire il giornale
Staccare un pezzetto di scotch	Fare una pallina di carta	Svitare il tappo della bottiglia
Arrotolare il giornale	Strappare il foglio di carta	Togliere il coperchio della penna
Mettere le penne nel porta penna	Mettere le monete nella ciotola	Staccare il post-it
Piegare il foglio	Girare la clessidra	Mettere la biglia nella tazza
Tamburellare con le matite	Raccogliere i fermagli	Allargare il tovagliolo
Indossare gli occhiali	Buttare il fazzoletto	Svuotare l'astuccio
Chiudere la borsa	Far rotolare la penna sul tavolo	Mettere il segnalibro nel libro
Rispondere al telefono	Aprire il cd	Mettere il guanto da cucina
Sfogliare il libro	Accendere la pila	Spingere la macchinuccia
Mettere il cucchiaino nel bicchiere	Mettere i fermagli nel bicchiere di carta	Mettere il coperchio sul barattolo.



Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti

Mind frames and misconceptions in teachers' training

Laura Menichetti

Università di Firenze - laura.menichetti@unifi.it

Marta Pellegrini

Università di Firenze - marta.pellegrini@unifi.it

Giancarlo Gola

Università di Trieste - ggola@units.it

ABSTRACT

Evidence based research on the efficacy of instruction and teachers with expertise recently has provided a framework for new models of teacher training. It has highlighted especially how teaching mind frames are elements to distinguish between teachers with or without expertise. Revealing teachers' mind frames and especially their implicit misconceptions may be of particular relevance to promote a critical reflection and a comparison with teaching behaviors informed by evidence. This paper describes the Effective Teaching Questionnaire (ETQ) designed for this purpose. It has been administered to ungraduated students – first year of university course – and teachers. Results show no substantial differences between instructional misconceptions of students and teachers. This suggests that misconceptions remain similar over the years with no relevant changes during university education.

Le recenti acquisizioni che provengono dalla Evidence Based Education relative alle azioni proprie della didattica efficace e degli insegnanti esperti forniscono un quadro di riferimento per nuovi modelli di formazione; esse mettono in evidenza in particolare come le cornici mentali che guidano le scelte didattiche degli insegnanti rappresentino un elemento fondamentale da cui deriva la differenza tra insegnanti esperti e non esperti. Portare alla luce le cornici mentali degli insegnanti e le loro credenze didattiche diventa di particolare importanza nell'intento di favorire una riflessione critica e un confronto con le azioni didattiche informate da evidenza. Il presente lavoro illustra uno strumento, l'Effective Teaching Questionnaire (ETQ), progettato per questo scopo. Significativo è il fatto che dalle applicazioni condotte sia su studenti all'inizio del loro percorso in Scienze della Formazione Primaria sia su insegnanti in servizio emerge un substrato di misconcezioni, in ambiti rilevanti, che sembra mantenersi invariate negli anni, senza essere sostanzialmente modificato nemmeno dalla formazione universitaria.

KEYWORDS

Effective Teaching, Mind Frames, Misconceptions, Evidence Based Education.
Insegnamento Efficace, Cornici Mentali, Misconcezioni, Evidence Based Education.

* All'interno di una impostazione condivisa, il paragrafo 1 è da attribuire a G. Gola, i paragrafi 2 e 3 a M. Pellegrini, i paragrafi 4, 5, Appendice a L. Menichetti. L'ETQ è stato progettato e pubblicato per la prima volta da Calvani (2014). La versione usata in questo contributo introduce alcune modifiche rispetto alla versione originaria. Ringraziamo il Prof. A. Calvani per l'autorizzazione all'uso e per i suggerimenti forniti al presente lavoro.

1. Professionalità dell'insegnante e valutazione della propria efficacia didattica

Negli ultimi due decenni si è registrato un crescente interesse della ricerca educativa sulla formazione e sullo sviluppo della professionalità docente e sulla valutazione attraverso differenti modelli di *accountability* e approcci come l'ispezione esterna, l'autovalutazione della scuola e la valutazione-autovalutazione individuale, accanto a modelli centrati sulla didattica. La qualità della formazione degli insegnanti è riconosciuta ormai come uno dei fattori strategici da parte delle maggiori istituzioni e organizzazioni che operano a livello mondiale (Commissione Europea, Unesco, ILO sono intervenuti con numerosi studi). Molteplici sono stati anche i rapporti di ricerca dell'OCSE sul tema, volti a rilevare in particolare come sia possibile attrarre e adeguatamente compensare bravi insegnanti o valutare pratiche didattiche. Il TALIS - *Teachers And Learning International Survey* (Ainley, Carstens, 2018), ad esempio, è una ricerca volta ad esaminare la percezione che hanno gli insegnanti e i dirigenti scolastici riguardo la propria professione, l'ambiente di apprendimento, il proprio sviluppo professionale, nonché rilevare credenze e atteggiamenti degli stessi sul proprio lavoro. Se da un lato la maggior parte delle indagini hanno un carattere prevalentemente descrittivo, si è andata via via accrescendo l'interesse sull'efficacia dell'insegnamento, sui modi per valutarla e sugli atteggiamenti assunti dagli stessi insegnanti circa ciò che ritengono con azione didattica efficace. Negli ultimi anni c'è stata, una crescita considerevole degli studi sull'efficacia degli insegnanti e sui modelli di pratiche efficaci (Teddlie & Reynolds, 2000; Seidel & Shavelson, 2007; Champan et al., 2016; Mujis & Reynolds, 2018, che si aggiungono a studi precedenti come quelli di Rosenshine, 2009). La convinzione di efficacia di un insegnante è un giudizio sulle sue capacità di realizzare risultati di apprendimento desiderati, del coinvolgimento degli studenti nelle azioni didattiche, anche di coloro che potrebbero essere poco motivati e in difficoltà (Tschannen-Moran & Hoy, 2004). Una "misura" della prestazione lavorativa nella professione dell'insegnante (Gordon et al., 2006), che consente di definire l'impatto che l'insegnante ha avuto nello svolgere il proprio lavoro (Kim, Jörg, Klassen, 2019). In questo quadro l'informare in maniera puntuale gli insegnanti sui risultati conseguiti sembra sia una potente leva di miglioramento. Il documento finale del progetto MET (Kane et al., 2013) sottolinea l'importanza della valutazione e la conseguente e tempestiva diffusione dei risultati sugli effetti dell'agire didattico come possibile chiave di volta per ripensare/riformare il sistema dell'istruzione statunitense.

Ogni insegnante possiede un proprio repertorio di conoscenze più o meno esplicite relative a che cosa significhi buona didattica e come ci si debba comportare di fronte alle situazioni che emergono nella classe ed alla valutazione dell'efficacia delle proprie azioni. Questo sistema è prevalentemente esito di una storia personale che si traduce in una inclinazione all'azione che l'insegnante manifesta in modo del tutto personale. Tali concezioni sono oggi riconosciute dalla ricerca come estremamente importanti perché costituiscono i supporti interni a cui si appoggiano le decisioni operative. Nella ricerca ProfiLe condotta da Zeirer et al. (2018) sull'evidenza delle competenze degli insegnanti nell'individuare le proprie cornici mentali (prendendo a riferimento gli studi di Hattie & Zierer 2018) emerge che per gli insegnanti è importante prendere coscienza dei propri atteggiamenti ed esaminare attentamente l'insegnamento per modificare le proprie azioni. Gli studi come il MET, quelli di Hattie (2016), attribuiscono alcuni schemi mentali alla base di un possibile cambiamento di prospettiva, quali:

1. L'attenzione ad una didattica fondata sull'apprendimento;
2. Lo sforzo verso una "sfida" e non semplicemente l'idea di fare del proprio meglio;
3. La consapevolezza che l'apprendimento è una azione complessa;
4. La necessità di relazioni positive e di fiducia nella relazione con gli studenti;
5. L'impegno a praticare anche congiuntamente metodologie didattiche trasmissive e dialogiche;
6. L'importanza di informare gli studenti sui processi di apprendimento;
7. La consapevolezza che tutti gli studenti possono migliorare;
8. La necessità di aiutare gli studenti a comprendere il feedback e interpretare i messaggi che vengono consegnati;
9. La considerazione che la valutazione è un processo sull'impatto del proprio insegnamento;
10. Il valore della collaborazione con altri insegnanti.

Nella concezione di Hattie (2016) è fondamentale che la formazione degli insegnanti si orienti alla revisione di schemi, all'acquisizione di una attenzione all'evidenza dell'impatto, con la consapevolezza che l'efficacia didattica si può percorrere solo se gli insegnanti cambiano il proprio punto di vista sull'insegnamento. Il concetto fondamentale è la "visibilità" dell'impatto, un concetto che pervade ogni passaggio, costringendo a rendere costantemente trasparente il risultato, agli occhi dei vari soggetti coinvolti nei contesti educativi.

2. Evidence Based Education ed evidenze di efficacia

Le evidenze fornite dai lavori di Hattie illustrate in particolare nei volumi Hattie (2016) e Hattie e Zierer (2018) sono un importante riferimento per conoscere i principi per un'istruzione efficace. Esse possono essere integrate con altre acquisizioni che emergono dalla ricerca attraverso un'operazione di triangolazione fra più fonti di evidenza.

Da circa venti anni la ricerca sull'istruzione ha compiuto significativi avanzamenti riguardo alle conoscenze sull'efficacia della didattica attraverso la conduzione di studi sperimentali e di sintesi di ricerca, quali revisioni sistematiche e meta-analisi (Calvani, Trincherò & Vivanet, 2018). I metodi di sintesi integrano i risultati di studi primari condotti sullo stesso argomento con l'obiettivo di rafforzare le evidenze alla base della strategia didattica valutata. Si parla pertanto di cumulare o capitalizzare le conoscenze già disponibili nella ricerca educativa (Calvani, 2013; Pellegrini & Vivanet, 2018).

All'interno degli avanzamenti scientifici sulla ricerca didattica, la diffusione dell'Evidence Based Education (EBE) è uno dei fattori che ha consentito lo sviluppo delle sintesi di ricerca e l'affermazione nella comunità scientifica dell'idea di basare le scelte didattiche sulle evidenze di efficacia (Calvani, 2013; Vivanet, 2014). La prospettiva dell'EBE non si limita a studiare i fattori didattici più efficaci ma si propone di fornire indicazioni riguardo a "what works for whom in what circumstances" (Pawson & Tilley, 2004, p. 15), ovvero che cosa funziona per chi in quali contesti.

Questi cambiamenti nella ricerca sull'istruzione hanno creato una mole di dati e di meta-dati che, attraverso l'integrazione sistematica dei risultati, fornisce informazioni riguardo a che cosa sia efficace o non efficace nell'istruzione in specifici contesti. Alcuni autori – ad esempio Mike Bell (<https://ebtn.org.uk/evidence-based-teaching/>) a livello internazionale e il Manifesto dell'Associazione

SAPLE (Calvani et al., 2018) a livello italiano – hanno mostrato “chiari elementi di convergenza” (ivi, p. 318) fra i risultati delle sintesi di ricerca e i modelli teorici dell’Instructional Design. Grazie a questa convergenza delle evidenze si può parlare di principi generali di una didattica efficace e di “raccomandazioni spendibili nella pratica” (Calvani et al., 2018, p. 319). Complessivamente è nell’ambito dei modelli rappresentati dall’istruzione diretta (Rosenshine, 2009), dall’apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1989) e dalla Cognitive Load Theory (CLT) (Sweller, 1988) che la ricerca tende a trovare i riferimenti più accreditati per un’istruzione efficace.

3. Effective Teaching Questionnaire (ETQ)

L’Effective Teaching Questionnaire (ETQ) è stato ideato con l’obiettivo di mettere in evidenza le cornici mentali possedute dagli insegnanti che implicitamente agiscono nel *decision making* didattico quotidiano. L’ETQ è uno strumento da utilizzare nei contesti di formazione per portare alla luce elementi impliciti alla base delle scelte didattiche e delle azioni dei docenti. A questo scopo gli item del questionario dovrebbero essere oggetto di discussione fra gli insegnanti e un esperto in modo da consentire una revisione critica delle proprie cornici mentali.

Il questionario è costituito da 86 item cui attribuire un punteggio da 1 a 5 secondo la scala di condivisione riportata in Appendice. Gli item afferiscono a quattro dimensioni:

- La dimensione progettuale (21 item) riguarda aspetti quali la progettazione dell’intervento educativo, la sua coerenza interna e la necessità della guida dell’insegnante nello svolgimento della lezione;
- La dimensione cognitiva (21 item) riguarda il carico cognitivo, la strutturazione cognitiva delle conoscenze e i differenti tipi di conoscenze apprese (di superficie e profonde);
- La dimensione gestionale (24 item) riguarda la gestione di: spazi e ambienti di apprendimento; comportamento degli alunni attraverso diverse modalità comunicative; alunni con bisogni educativi speciali; inclusione di tutti gli alunni nell’intervento educativo;
- La dimensione formativa (20 item) riguarda le modalità per comunicare le informazioni volte a migliorare l’apprendimento, in particolare il feedback e la valutazione formativa.

Le teorie di riferimento per la dimensione progettuale sono i modelli di Instructional Design di Gagné, Merrill e Rosenshine che riguardano la progettazione di un intervento educativo e le relative fasi. Gagné (1965) fu il primo autore a individuare le condizioni, chiamate “eventi”, necessarie per l’apprendimento. Nel 2002 Merrill ha delineato cinque principi per l’insegnamento efficace – problem, activation, demonstration, application, integration – in linea con gli eventi ideati in precedenza da Gagné. Più recentemente Rosenshine (2009) ha individuato dieci principi per un’istruzione efficace riprendendo molteplici aspetti della strategia didattica dell’istruzione diretta.

I modelli presentano fra loro numerosi elementi di convergenza ripresi nel questionario: la definizione e l’esplicitazione degli obiettivi, l’utilizzo della pratica guidata e indipendente, l’uso della valutazione formativa e sommativa, la revisione regolare degli apprendimenti.

Gli item della dimensione cognitiva si basano principalmente sulla teoria dell’apprendimento significativo di Ausubel e sulla CLT di Sweller. L’aspetto più

rilevante della teoria di Ausubel (1978) ripreso dal questionario riguarda la differenza fra l'apprendimento mnemonico (o meccanico) e l'apprendimento significativo. L'apprendimento mnemonico si basa sulla trasmissione delle informazioni senza considerare le conoscenze già possedute del soggetto, ovvero le preconcoscenze. Nell'apprendimento significativo, invece, le conoscenze sono costruite attraverso un'iterazione con le preconcoscenze del soggetto e le nuove informazioni. Avviene pertanto una ristrutturazione e un perfezionamento delle conoscenze già possedute.

La CLT, come noto, definisce il carico cognitivo come la quantità di lavoro mentale richiesta alla memoria di lavoro in un determinato momento (Sweller, 1988). Sweller (1988) individua tre tipi di carico cognitivo che agiscono nell'apprendimento: intrinseco, estraneo e pertinente. Il carico intrinseco è determinato dall'interazione e l'integrazione delle nuove informazioni con le preconcoscenze del soggetto, è pertanto necessario regolarlo in modo che il contenuto di apprendimento non risulti troppo semplice o troppo complesso. Il carico cognitivo estraneo riguarda aspetti che distraggono dall'obiettivo di apprendimento, è perciò opportuno ridurlo al minimo. Il carico pertinente è determinato dai processi mentali che riguardano la costruzione degli schemi mentali attraverso modalità quali la problematizzazione e la sfida cognitiva. È opportuno, perciò, innalzare il carico pertinente.

A fondamento degli item della dimensione gestionale vi sono la teoria di Gordon (1991) e la revisione sistematica di Simonsen et al. (2008) sulle pratiche efficaci per il *classroom management*. Gordon (1991) ha condotto un'analisi dei comportamenti e degli atteggiamenti che i docenti dovrebbero assumere per instaurare una relazione efficace con la classe. Gordon mette in evidenza l'importanza dell'accettazione, dell'autenticità, dell'empatia e di una corretta comunicazione per migliorare l'insegnamento e ottimizzare l'apprendimento mediante tecniche quali l'ascolto attivo, il messaggio-io e la risoluzione dei conflitti attraverso il problem solving. Simonsen (2008), attraverso una revisione sistematica della letteratura, ha individuato venti pratiche efficaci per la gestione della classe che comprendono la progettazione spaziale della classe, la creazione e il controllo di regole condivise con la classe, la gestione del comportamento degli alunni attraverso strategie che rispondono ad atteggiamenti adeguati e inadeguati.

Gli item della dimensione formativa si basano sulla letteratura (Australian Society for Evidence Based Teaching, 2017; Hattie, 2016;) che riconosce un'alta efficacia alla valutazione formativa e al feedback. Le ricerche di Hattie e Timperley (2007) hanno individuato quattro qualità di un feedback efficace: (i) inerente a un obiettivo che deve essere condiviso con la classe; (ii) focalizzato su pochi punti eliminando le informazioni che potrebbero creare sovraccarico cognitivo; (iii) costruttivo esplicitando gli errori compiuti dall'alunno e consigliando una modalità per superarli; (iv) discusso quando le informazioni non sono comprese o condivise dall'alunno.

4. Rilevazione delle credenze didattiche attraverso l'applicazione dell'ETQ

4.1 Raccolta dei dati

Il questionario ETQ è uno strumento da usare nei contesti formativi per elicitarne considerazioni che spesso rimangono nascoste ma che stanno alla base dei comportamenti tenuti in aula dai docenti. Non è un test di valutazione, ma uno

strumento a supporto di analisi e discussioni, per sollecitare una riflessione al fine di migliorare la consapevolezza didattica dei docenti.

È stato sottoposto in primo luogo a soggetti esperti. Hanno partecipato alla validazione cinque persone, tra professori e ricercatori universitari docenti di Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa (settore 11/D2), che hanno competenze specifiche nell'ambito dell'Evidence Based Education e hanno pubblicato lavori in cui esaminano i comportamenti di insegnanti esperti.

L'obiettivo è consistito nel verificare se gli esperti pervenissero ad una valutazione ragionevolmente condivisa, pur tenendo conto che sarebbe davvero ingenuo ipotizzare una uniformità di valutazioni in un ambito così articolato e complesso. Acquisito questo grado di convergenza tra gli esperti, ciò avrebbe consentito successivamente di valutare il gap rispetto alle cornici mentali di altre categorie di formatori.

È stato inoltre opportuno verificare anche alcune caratteristiche più generali del questionario, quali ad esempio i) l'adeguatezza dei contenuti e la corretta attribuzione delle domande alle dimensioni ipotizzate (non sempre i comportamenti rappresentati sono riconducibili ad un'unica dimensione, in ogni caso il questionario attraversa le diverse fasi della lezione utilizzando scenari che si collocano di volta in volta in una dimensione prevalente e riconoscibile rispetto alle altre); ii) la chiarezza delle situazioni proposte con descrizioni non ambigue degli scenari utilizzati (in effetti a seguito della somministrazione agli esperti qualche item è stato leggermente migliorato su questo versante); iii) la sensibilità del test, in modo che le cinque valutazioni previste riescano a discriminare nel giusto grado le diverse posizioni di chi compila il questionario; iv) l'affidabilità, per poter riproporre le stesse domande a distanza di tempo con una ragionevole garanzia di continuare ad ottenere gli stessi risultati a fronte di livelli di competenza invariati.

Dopo la compilazione vi è stato un incontro con gli esperti per la restituzione dei risultati e in alcuni casi, dopo attenta discussione, abbiamo accolto come accettabili anche due valutazioni contigue (vedi Appendice).

Lo stesso questionario è stato applicato successivamente a 188 studenti appena immatricolati a Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze e a 40 docenti in servizio in istituti comprensivi dell'area urbana di Firenze.

Nella valutazione delle risposte è stato attribuito 1 punto ad ogni risposta conforme al modello di didattica efficace, cioè pari alle scelte indicate in Appendice nella colonna "risposte attese", e 0 punti negli altri casi. I risultati sono rappresentati in Figura 1.

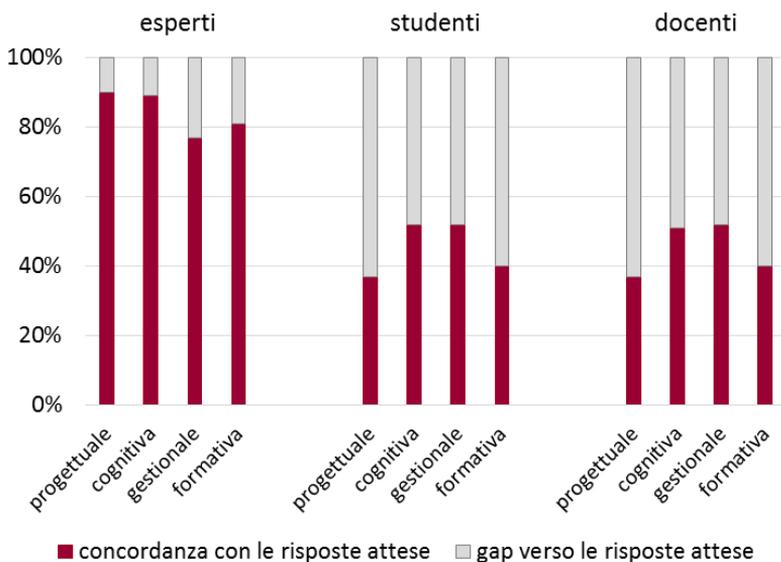


Figura 1. Risultati ottenuti dalle somministrazioni a esperti, studenti di Formazione Primaria, docenti.

La concordanza tra i comportamenti suggeriti dagli esperti e quelli che già apparivano desumibili dalla letteratura come più efficaci si può considerare *ragionevolmente alta*, perché compresa in un range tra il 77% rilevato nella dimensione gestionale e il 90% rilevato nella dimensione progettuale. Ciò conferma la tesi secondo cui gli esperti tendono a riconoscersi in alcuni nuclei fondanti dell’Evidence Based Education relativamente a ciò che significa didattica efficace.

Le credenze degli iscritti a Formazione Primaria arrivano al 52% di concordanza con il modello esperto per le dimensioni cognitiva e gestionale, appena al 37% e al 40% nelle dimensioni progettuale e formativa.

Per quanto riguarda gli insegnanti in servizio, i loro comportamenti nella dimensione progettuale e in quella formativa appaiono in conflitto con il modello esperto: in oltre il 60% delle situazioni proposte i docenti adottano comportamenti diversi da quelli che le evidenze mostrano come più efficaci. E anche per le dimensioni cognitiva e gestionale, quelle per le quali il gap verso il modello esperto è minore, soltanto nel 51-52% dei casi i loro comportamenti sono in linea con quelli attesi. Complessivamente se ne deduce quindi una situazione incerta, in cui molto spesso i comportamenti esperti sembrano disattesi.

Il 58% dei docenti possiede la laurea, ma un’analisi sulla base del titolo di studio non sposta significativamente il risultato. Soggetti laureati o soggetti diplomati ottengono pressoché gli stessi risultati per ogni singola dimensione; i laureati infatti fanno registrare nell’ordine il 38%, il 52%, il 51%, il 43% di corrispondenza con il modello.

Il 55% dei docenti insegna da oltre 25 anni. Considerando questi docenti con un maggior numero di anni di servizio, i risultati migliorano lievemente: nell’ordine si rilevano il 39%, il 56%, il 57%, il 42% di corrispondenza con il modello.

4.2. *Discussione dei risultati*

Come è evidente i campioni a cui è stato sottoposto il questionario non intendono essere rappresentativi, non avendo del resto lo strumento lo scopo di arrivare a valutare dei comportamenti standard. Non si può ignorare però che i punteggi registrati con iscritti al primo anno di Formazione Primaria siano pressoché identici a quelli rilevati con docenti in servizio. Il conseguimento della laurea e gli anni di esperienza sembrano incidere poco, lasciando ipotizzare la presenza di un substrato di credenze profonde, radicate, assimilate da anni di cultura pedagogica.

Un'ulteriore conferma di questa corrispondenza si trova se si vanno a confrontare gli item più critici, quelli che compaiono nell'ultimo quartile per iscritti a Formazione Primaria (21 item) e quelli che compaiono nell'ultimo quartile dei docenti in servizio (altri 21 item). Il confronto fa rilevare che in ben 17 casi su 21 gli item critici sono proprio gli stessi: iscritti a Formazione Primaria e docenti in servizio rispondono in maniera non conforme alle evidenze mostrate dalla letteratura scientifica proprio in relazione agli stessi comportamenti.

In Figura 2 si elencano gli item che per i partecipanti si sono rivelati più critici: per ciascuno sono espresse una sintesi del comportamento proposto nell'ETQ, la dimensione di riferimento, la risposta attesa in linea con la conoscenza esperta, la % di discordanza delle risposte fornite da studenti e docenti rispetto alla risposta attesa.

Numero dell'item e sintesi del comportamento descritto nel questionario ETQ				
dimensione	risposta attesa	gap rispetto alla risposta attesa studenti/docenti		criticità rilevata
59. L'insegnante per verificare gli apprendimenti di un'unità didattica propone una visita di istruzione con intervista a esperti.				
progettuale	1 non condivis.	99%	100%	carente cultura della valutazione
1. Nella presentazione di un nuovo argomento, si ritiene opportuno aggiungere quanti più stimoli possibili, anche con largo uso di multimedialità.				
cognitiva	1 non condivis.	99%	92%	mancata conoscenza della teoria del carico cognitivo
83. Se nella classe è presente un ragazzo particolarmente irrequieto, iperattivo, è bene inserirlo in tutti i lavori di gruppo.				
gestionale	1 non condivis.	98%	95%	mito del lavoro di gruppo
51. Dopo una lezione introduttiva, l'insegnante per approfondire propone un questionario vero/falso o di tipo cloze.				
progettuale	1 non condivis.	98%	90%	carente distinzione tra conoscenza di superficie e conoscenza profonda
60. Per verificare gli apprendimenti sui principali moti della Terra si propone la scrittura di un testo libero sul sistema solare.				
progettuale	1 non condivis.	96%	97%	carente cultura della valutazione
43. Dopo un brainstorming di avvio l'insegnante non ristruttura le idee emerse, ma passa a leggere il libro di testo.				
progettuale	1 non condivis.	92%	92%	carente comprensione dei processi cognitivi
73. In presenza di un'alunna con dislessia/disgrafia e che si vergogna di questo disturbo, l'insegnante le siede accanto e dice che l'aiuterà.				
formativa	1 non condivis. 2 poco condivis.	89%	95%	mancata equità verso la classe
63. In presenza di un bambino con difficoltà di apprendimento, l'insegnante dà alla classe esercizi individuali, poi rimane accanto a lui e lo aiuta.				
formativa	1 poco condivis.	88%	85%	mancata equità verso la classe
18. Il modo migliore per avviare un nuovo argomento consiste nel proiettare un video accattivante.				
cognitiva	1 non condivis. 2 poco condivis.	87%	92%	mancata conoscenza della teoria del carico cognitivo
30. Durante un'interazione veloce con la classe, l'insegnante coinvolge anche chi non alza la mano.				
gestionale	5 pienam. condivis.	87%	87%	mancata equità verso la classe

66. In presenza di un bambino con difficoltà di apprendimento, l'insegnante gli dice che faccia quanto può: non è sempre necessario fare tutto bene.				
formativa	1 non condivis.	85%	80%	processo di autoefficacia inficiato
49. Dopo una lezione sull'area del trapezio, si ottiene una comprensione più approfondita facendo disegni con software tipo Paint.				
cognitiva	1 non condivis.	83%	92%	carente distinzione tra conoscenza di superficie e conoscenza profonda
47. Dopo una lezione sull'area del trapezio, si ottiene una comprensione più approfondita facendo esercizi di calcolo dell'area di trapezi con varie dimensioni.				
cognitiva	1 non condivis. 2 poco condivis.	82%	90%	carente distinzione tra conoscenza di superficie e conoscenza profonda
53. Dopo una lezione introduttiva, l'insegnante per far acquisire una comprensione più profonda fa realizzare un disegno al computer.				
progettuale	1 non condivis. 2 poco condivis.	82%	90%	carente distinzione tra conoscenza di superficie e conoscenza profonda
54. Dopo una lezione introduttiva, l'insegnante per far acquisire una comprensione più profonda fa cercare l'argomento nel web.				
progettuale	1 non condivis.	82%	90%	carente distinzione tra conoscenza di superficie e conoscenza profonda
7. Un bravo insegnante ritiene che sia molto importante mettere il bambino di fronte al problema reale e lasciare che scopra da sé la soluzione.				
progettuale	1 non condivis. 2 poco condivis.	81%	92%	mito dell'apprendimento autonomo
75. Il giorno in cui un bambino con lieve disabilità intellettiva fa un po' meglio del solito l'insegnante gli dice che è stato un campione.				
formativa	1 non condivis. 2 poco condivis.	77%	77%	processo di autoefficacia inficiato

Figura 2. Item in cui è maggiore il gap tra le evidenze di efficacia e le risposte dei docenti in servizio o in formazione.

Come si rileva dalla colonna più a destra della Figura 2, alcune criticità si ripropongono in più di un item, cioè anche al variare dello specifico contesto.

Gli item 51, 49, 47, 53, 54, ad esempio, mostrano una errata interpretazione di che cosa significhi una comprensione profonda. Rispondere ad un questionario con dei cloze può costituire una verifica di nozioni di superficie, fare dei disegni può esprimere creatività intorno ad un argomento, cercare sul web amplia le conoscenze, ma tutte queste rappresentano attività che poco hanno a che fare con il passaggio ad una comprensione profonda. Alimentare una conoscenza profonda invece implica l'esercizio di attività cognitive dinamiche: interagire con i contenuti in maniera strutturata, fare ipotesi, scoprire e verificare relazioni, saper riadattare e trasferire in contesti variati (Calvani & Menichetti, 2015).

Le risposte agli item 59 e 60 denotano una scarsa cultura della valutazione, disattendendo validità e attendibilità, proprietà imprescindibili di una prova di verifica: le attività proposte infatti – visita didattica e testo libero – mostrano una evidente confusione tra attività didattiche e verifiche di obiettivi conseguiti (Domenici, 1992; Hattie & Timperley, 2007).

Gli item 1 e 18 rivelano come non si conosca la teoria del carico cognitivo, alla quale si ricollegano anche i principi per l'apprendimento multimediale (Gagné & Briggs, 1990; Mayer, 2009; Clark, Nguyen, Sweller, 2006), che suggeriscono di abbassare il carico cognitivo estraneo orientando l'attenzione dell'alunno sui concetti rilevanti e di regolare il carico cognitivo intrinseco scomponendo e regolando il compito complesso, senza introdurre distrattori per presunti scopi motivazionali. In parte questa criticità potrebbe risolversi semplicemente con un'azione informativa, rendendo consapevoli i docenti delle evidenze presenti in letteratura.

Negli item 73, 63, 30 il docente si dedica ad un solo alunno perdendo di vista la gestione della classe e non rispettando il diritto ad un equo feedback per tutti (Marzano et al, 2001; Hattie, 2017).

Le convinzioni dei partecipanti in relazione agli item 66 e 75 contrastano con quel clima sfidante che secondo Hattie (2012) deve essere promosso e denotano un uso improprio del rinforzo (Bandura, 1996), che diventa controproducente perché nel suo uso pubblico contribuisce a stigmatizzare davanti alla classe la diversità dell'alunno, inficiando il processo di autoefficacia.

Le risposte date all'item 83 non tengono conto delle evidenze di efficacia a favore di strategie di tipo cognitivo-comportamentale con alunni iperattivi: occorre condividere regole, instaurare routine, ridurre la durata dei compiti, prevedere un compagno di riferimento come mediatore, gestire brevi pause di isolamento e sviluppare un pensiero metacognitivo che permetta all'alunno di autoregolarsi (Cornoldi, De Meo, Offredi, Vio, 2001); viceversa secondo le risposte date si cede al mito del lavoro di gruppo, alimentando così le criticità nella gestione della classe.

L'item 43 è legato alla necessità di ristrutturazione degli schemi mentali come fattore di apprendimento significativo: se la lettura del libro non è progressivamente messa in relazione con le preconoscenze emerse nel brainstorming, ma viene soltanto giustapposta, gli eventuali schemi errati interiorizzati dai bambini riemergeranno (Gardner, 1993, Ausubel, 1978).

Le risposte all'item 7 rinnovano il mito dell'apprendimento autonomo, con un'esplorazione priva di guida. Le evidenze però sottolineano che ciò che può essere valido con soggetti di alta expertise non lo è con bambini e neofiti, per questo le raccomandazioni per l'insegnante privilegiano un modellamento guidato, che consente una prima fase di guida istruttiva a cui far seguire un adeguato coaching e un progressivo fading (Bandura, 1975; Rosenshine, 2002; Hattie, 2009).

All'opposto si possono considerare gli item per i quali vi è maggiore concordanza tra i comportamenti comprovati da evidenze e quelli scelti sia dai docenti in servizio che dai docenti in formazione. Procedendo con lo stesso metodo e selezionando questa volta il primo quartile per gli studenti e il primo quartile per i docenti in servizio, si rileva anche in questo caso un allineamento con 15 item in comune su 21 considerati.

Numero dell'item e sintesi del comportamento descritto nel questionario ETQ				
dimensione	risposta attesa	gap rispetto alla risposta attesa studenti/docenti		positività rilevata
41. Le posizioni degli studenti in una discussione sono sintetizzate con uno schema alla lavagna.				
cognitiva	4 condivis. 5 pienam. condivis.	3%	7%	ristrutturazione degli schemi mentali
57. Alla fine della lezione i concetti principali sono richiamati dai bambini e sintetizzati alla lavagna.				
cognitiva	4 condivis. 5 pienam. condivis.	6%	5%	approccio metacognitivo
6. L'insegnante deve aver chiare le attività che gli alunni devono saper compiere alla fine dell'intervento.				
progettuale	4 condivis. 5 pienam. condivis.	6%	12%	rispetto del progetto didattico
13. L'insegnante procede con le attività anche se l'ambiente non è in ordine.				
gestionale	1 non condivis. 2 poco condivis.	9%	0%	gestione dell'ambiente
23. Quando i bambini si distraggono sono bruscamente rimproverati e additati alla classe.				
gestionale	1 non condivis.	13%	22%	gestione della condotta
16. La lezione si avvia con la posizione di un problema da risolvere.				
cognitiva	4 condivis. 5 pienam. condivis.	14%	12%	ristrutturazione degli schemi mentali
4. Occorre avere a priori un'idea chiara di durata della lezione.				
progettuale	4 condivis. 5 pienam. condivis.	19%	20%	rispetto del progetto didattico
32. L'insegnante sottolinea una nozione errata espressa dell'alunno e dà direttamente la soluzione.				
formativa	1 non condivis. 2 poco condivis.	19%	22%	gestione del feedback
8. Il modello di azione per affrontare un problema complesso è esplicitato passo passo dal docente.				
progettuale	4 condivis. 5 pienam. condivis.	24%	20%	gestione del carico cognitivo intrinseco
5. L'alunno suggerisce argomenti da trattare e tempi				
progettuale	1 non condivis. 2 poco condivis.	25%	20%	rispetto del progetto didattico
58. Alla fine della lezione il docente sollecita strategie per memorizzare.				
cognitiva	4 condivis. 5 pienam. condivis.	25%	22%	approccio metacognitivo
14. Il docente stabilisce turni per la gestione dell'ambiente classe.				
gestionale	4 condivis. 5 pienam. condivis.	27%	30%	gestione dell'ambiente

26. Quando i bambini si distraggono l'insegnante alza il volume della voce.				
gestionale	1 non condivis. 2 poco condivis.	28%	20%	gestione della condotta
67. L'insegnante prende in giro un bambino che disturba la classe.				
gestionale	1 non condivis. 2 poco condivis.	28%	32%	gestione della condotta
55. La lezione si interrompe perché finisce il tempo. Riprenderemo domani.				
cognitiva	1 non condivis. 2 poco condivis.	29%	32%	approccio metacognitivo

Figura 3. Item in cui è minore il gap tra le evidenze di efficacia e le risposte dei docenti in servizio o in formazione.

I formatori a cui è stato sottoposto il test sembrano condividere alcuni aspetti importanti del formato della lezione, soprattutto negli ambiti progettuale, cognitivo e gestionale.

In particolare le risposte agli item 6, 4, 5 mostrano una buona attenzione al rispetto del progetto di intervento didattico con cui il docente ha avviato la lezione: in particolare si ritiene di dover avere chiari e di dover rispettare obiettivi e tempi.

Gli item 57, 58, 55 sottolineano anche la condivisione di un approccio metacognitivo, da introdurre soprattutto al termine della lezione, per migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni e il loro grado di consapevolezza dei processi di apprendimento (Flavell, 1979; Zimmerman, 2001).

Sempre sul versante cognitivo, le risposte agli item 41 e 16 mostrano attenzione alla ristrutturazione degli schemi mentali, ma in ciò sembrano in contrasto con la risposta all'item 43, che cade addirittura nel primo quartile. Pur con tutte le cautele del caso, potremmo osservare che gli item 41 e 16 sono molto più espliciti, mentre nell'item 43 l'incongruenza tra un brainstorming e la sua mancata gestione deve essere dedotta dalla descrizione di una pratica.

Tra gli aspetti gestionali sono positivamente risolti quelli che attengono alla gestione della condotta: negli item 23, 26, 67 l'insegnante non biasima, non usa sarcasmo, non alza la voce. Sono quindi scartati i comportamenti negativi che il docente potrebbe adottare, anche se gli item presenti in questo quartile non ci danno informazioni circa le azioni positive da mettere in atto (Simonsen, 2008).

Gli item 13 e 14 sono allineati circa l'attenzione all'ambiente classe: è un modo per il docente di educare gli alunni al rispetto delle cose che li circondano, ma anche per affermare il suo controllo sulla situazione.

Con l'item 8 si riscontra una buona gestione del carico cognitivo intrinseco, anche se la scarsa conoscenza della teoria del carico cognitivo dimostrata nel primo quartile lascia spazio ad un'indagine ulteriore. Occorre distinguere il procedere "passo passo" nel senso di segmentare i contenuti e metterli in sequenza con i ritmi più adeguati alla classe, verso un "passo passo" inteso solo come un procedere lento.

Con l'item 32 si mostra una corretta gestione del feedback: il docente guida l'alunno al raggiungimento dell'obiettivo, ma non si sostituisce ad esso nell'individuare la soluzione corretta (Hattie, 2009).

Una certa cautela nel generalizzare le considerazioni è necessaria: alcune

risposte ad esempio possono essere giustificate da problematiche di natura strettamente terminologica: termini come valutazione o verifica, comprensione profonda o approfondimento potrebbero essere stati male intesi senza che tuttavia l'insegnante sia privo della sostanza del concetto.

I dati disponibili ci inducono tuttavia ad alcune riflessioni. Considerando la complessiva distribuzione delle risposte e in particolare quelle che cadono nel primo e nell'ultimo quartile e accomunano docenti in servizio e neofiti, sembra che si debba rilevare la presenza di uno strato profondo, consolidato, di assunzioni tacite e assimilate negli anni circa l'insegnamento. Pochi docenti dimostrano di aver fatto uno *scatto* personale attraverso rivisitazioni consapevoli della propria professione, individuando e facendo proprie strategie di migliore efficacia.

Per i dati finora raccolti sembra che le cornici mentali non risultino modificate nemmeno a seguito di un percorso formativo di tipo universitario.

In alcuni casi ciò potrebbe dipendere da percorsi formativi che non mettono in luce sufficientemente gli esiti delle più recenti ricerche, o almeno che non li mettevano, dal momento che i laureati del campione sono già docenti in servizio. Peraltro anche al di là della situazione italiana "non c'è grande evidenza che dimostri che migliorando la formazione universitaria degli insegnanti migliori anche la qualità generale dell'insegnamento [...] abbiamo discusso meravigliosamente di questioni marginali rispetto a quelle che fanno davvero la differenza" (Hattie, 2012, p. 243-244).

La situazione è aggravata da una forte spinta verso l'autonomia didattica senza una preventiva verifica di coerenza o almeno di confronto consapevole con un modello esperto: "Forse la maggiore resistenza al cambiamento del sistema attuale sta nel fatto che abbiamo chiesto a milioni di insegnanti di migliorarlo e loro, mettendo in campo il proprio pensiero creativo, hanno migliorato e tenuto in vita il modello attuale ben oltre la sua data di scadenza" (Hattie, 2012, p. 244). I docenti in servizio sono molto attivi in termini di sperimentazioni, attuano percorsi altamente creativi, continuando però in questo modo a perpetuare e anzi rafforzare i loro modelli didattici e diventa sempre più difficile poter scalfire un'impalcatura che però diventa sempre più autoreferenziale.

In parte occorre tenere presente anche che le cornici mentali sono il prodotto che ogni soggetto si è formato negli anni: a differenza di professioni che si apprendono da adulti e che non trovano una diretta corrispondenza nel vissuto pregresso (da bambini non si sperimentano le professioni di ingegnere o di avvocato), quella dell'insegnante è invece una professione *nota*, che ogni insegnante di oggi ha già visto esercitare nel suo percorso scolastico di ieri, che culturalmente è stata spesso assimilata ad una vocazione, per la quale sembrano occorrere caratteristiche innate più che formazione professionale, che si confonde con la cura materna (da cui anche una forte connotazione di genere), che alla fine attinge più al buon senso che alla preparazione. In questa condizione appare difficile scalfire i mainframe se non si agisce in maniera specifica.

In alcuni casi una semplice informazione sulle evidenze potrebbe essere sufficiente a favorire la soluzione di alcune criticità. Il questionario stesso può essere usato nelle scuole e nelle università ad uso diagnostico, per identificare dimensioni o anche singoli ambiti meno noti di altri o maggiormente critici, e ad uso formativo, sollecitando opportuni feedback da parte di esperti o tra pari¹.

1 In questa accezione è stato usato presso l'Università di Firenze, nel tirocinio di Formazione Primaria, all'interno di un percorso formativo ciclico basato su microteaching e lesson study (Calvani, Menichetti, Micheletta & Moricca, 2014).

5. Conclusioni

Conoscere le cornici mentali all'interno delle quali gli insegnanti collocano le loro decisioni didattiche costituisce un punto di partenza fondamentale per avviare processi formativi e trasformativi rivolti al corpo docente. Molte indagini nazionali e internazionali hanno acquisito dai docenti un'autovalutazione circa i loro processi di insegnamento e le percezioni di efficacia del proprio operato, ma oggi è necessario fare un passo avanti e attivare un processo di cambiamento.

Nel presente lavoro viene presentato il questionario ETQ, che assume come modello alcuni riferimenti ricavati dal consenso emergente creatosi intorno ai principi della didattica efficace, con lo scopo di segnalare agli insegnanti le aree di maggiore discordanza rispetto a tali riferimenti. Lo strumento è strutturato sulla base di scenari esemplificativi da valutare; essi diventano l'elemento su cui fondare una riflessione volta a rivedere le proprie cornici mentali e le credenze che ad esse si possono legare, in rapporto ai comportamenti di insegnanti esperti.

Accanto ad aspetti per i quali gli insegnanti sembrano in linea con posizioni condivise nella letteratura scientifica, emerge un substrato di cattive concezioni e stereotipie in ambiti rilevanti. Vengono alla luce ad esempio le difficoltà che gli insegnanti incontrano nella comprensione della natura più profonda dei processi cognitivi, nell'applicazione dei principi fondamentali per la presentazione delle informazioni messi in evidenza dalle teorie sul carico cognitivo, nella comprensione dell'essenza e della funzione della valutazione.

Ed è interessante notare come disconoscimenti di questo tipo risultino caratterizzare allo stesso modo sia studenti che si preparano a diventare insegnanti sia insegnanti già in servizio, segno questo che un corredo profondo di luoghi comuni relativi al modo di fare didattica sopravvive nel tempo e scarsamente risulta scalfito dalla formazione universitaria o dall'esperienza in situazione, almeno nelle forme attuali.

Si aprono dunque nuove strade per la formazione degli insegnanti; se vogliamo che migliorino la loro efficacia didattica bisogna indurli a portare alla luce le loro cornici mentali e favorire una loro ristrutturazione cognitiva ed attitudinale verso modelli più vicini a quelli propri degli insegnanti esperti.

Riferimenti bibliografici

- Ainley, J., Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework. *OECD Education Working Papers, n. 187*. Paris: OECD Publishing.
- Australian Society for Evidence Based Teaching (2017). *How To Give Feedback To Students: The Advanced Guide*. Andergrove, QLD: Australian Society for Evidence Based Teaching.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 13*(2), 91–101.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 13*(7), 69–84.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci. In corso di stampa per gentile concessione.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivianet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in

- educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.IE. *ECPS Journal*, 18, 311–339.
- Chapman, C., Mujijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddie, C. (Eds). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. London-New York: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2–10.
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., & Vio, C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività*. Trento: Erickson.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169–192.
- Domenici, G. (1992). *Le prove strutturate di conoscenza*. Teramo: Giunti-Lisciani.
- Evidence Based Teachers Networks. <https://ebtn.org.uk/evidence-based-teaching/> (ver. 24.03.2019).
- Gagné, M., & Briggs, L. J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Gagné, R. (1995). *The conditions of learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Torino: Giunti.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson (Original work published 2009).
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*. <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf> (ver. 24.03.2019).
- Hattie, J., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, 16013, 1–13.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. New York, NY: Routledge.
- Kane, J. K., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, O. D. (2013). *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychologist Review*, 37(1), 163–195.
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. J. (2003). The new dynamics of strategy: sense-making in a complex and complicated world. *IBM System Journal*, 42(3), 462–483.
- Marzano, R. J., & Brown, J. L. (2009). *A Handbook for the Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: ASCD Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *ETR&D*, 50, 43–59.
- Mujijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective Teaching. Evidence and Practice* (4th ed.). London-Thousand Oaks: Sage.
- OECD. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2013). *TALIS, Teachers And Learning International Survey*. <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm> (ver. 24.03.2019).
- OECD. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2013). *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.

- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 201-220). New York, NY: Routledge.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Tschannen-Moran, M. (2004). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-785.
- Vertecchi, B. (ed.). (1994). *Formazione e curricolo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci.
- Zierer, K., Lachner, C, Tögel, J., & Weckend, D. (2018). Teacher Mindframes from an Educational Science Perspective. *Education Science*, 8(4), 1-12.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwak, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-65.

Appendice

EFFECTIVE TEACHING QUESTIONNAIRE (ETQ)

La compilazione del questionario richiede circa 25 minuti. Ti invitiamo a leggere le affermazioni, che sono prosezioni dell'incipit in grassetto, e attribuire un punteggio a ognuna:

- 1 = se ritieni che l'affermazione sia non condivisibile
- 2 = se ritieni che l'affermazione sia poco condivisibile
- 3 = se ritieni che l'affermazione sia appena condivisibile
- 4 = se ritieni che l'affermazione sia condivisibile
- 5 = se ritieni che l'affermazione sia pienamente condivisibile

	Un bravo insegnante ritiene che ...	risposte attese	dimensione
1	... si debba cercare di aggiungere quanti più stimoli possibili alle presentazioni di un nuovo argomento, in particolare con strumenti multimediali	1	Cognitiva
2	... nella presentazione di un argomento si debbano mettere a fuoco le informazioni essenziali eliminando ogni fattore di distrazione	5	Cognitiva
3	... nella presentazione di un argomento egli si debba concentrare su come trasformare le conoscenze da trasmettere in domande aperte rivolte ai bambini	4-5	Cognitiva
4	... prima di entrare in classe egli debba avere un'idea chiara della durata delle attività e della sua conclusione, a cui attenersi	4-5	Progettuale
5	... debba essere l'alunno a suggerire l'argomento da trattare, le attività e il tempo da dedicarvi	1-2	Progettuale
6	... egli debba aver chiari gli obiettivi sotto forma di attività che gli alunni devono saper compiere alla fine dell'intervento didattico	4-5	Progettuale
7	... sia molto importante mettere il bambino di fronte al problema reale e lasciare che scopra da sé la soluzione	1-2	Progettuale
8	... sia suo compito mostrare la sequenza di azioni per affrontare un problema complesso, aiutando l'alunno a riprodurla passo passo	4-5	Progettuale
9	... prima di iniziare una nuova presentazione sia importante richiamare le conoscenze già acquisite	5	Cognitiva
10	... si debba eliminare dalla scuola tutto quello che è ripetizione (di esercizi, ripassi ecc.) in quanto attività noiose. Una volta che una cosa è stata trattata è preferibile dedicare tempo a nuove conoscenze	1	Cognitiva

	L'insegnante entra in classe, in terra ci sono alcune cartacce. L'aria è respirabile ma un po' appesantita. L'insegnante...	risposte attese	dimensione
11	... si rivolge a tutti gli alunni: "Che disordine! Che cattivo odore in questa classe"	1	Gestionale
12	... indica agli alunni vicini agli oggetti per terra di buttare le cartacce nel cestino e di raccogliere il libro. Intanto si avvicina alla finestra e la apre	4-5	Gestionale
13	... pensa che la situazione ambientale non sia tale che valga la pena di modificarla. "Ragazzi abbiamo da fare, mettamoci al lavoro"	1-2	Gestionale
14	... si rivolge ai bambini: "Da adesso a turno due bambini controlleranno la pulizia della classe"	4-5	Gestionale

	L'insegnante deve avviare una lezione sul ciclo dell'acqua, quindi ...	risposte attese	dimensione
15	... chiede: "Nell'attività di oggi troveremo delle parole difficili, quali evaporazione e condensazione. Avete mai sentito questi termini? Che cosa possono significare?"	4-5	Cognitiva
16	... porta una vaschetta con un cubetto di ghiaccio. "Che cosa pensate accadrà? Perché?"	4-5	Cognitiva
17	... chiede: "Prima di iniziare vorrei sapere com'è che secondo voi si forma la pioggia? E come si formano le nuvole?"	4-5	Cognitiva
18	... inizia facendo vedere un video che mostra un temporale e l'acqua che ingrossa i torrenti.	1-2	Cognitiva

	L'insegnante inizia "Noi tutti vediamo l'acqua intorno a noi, la beviamo la vediamo cadere dal cielo, la vediamo nel mare, nei fiumi ...". Luigi interrompe: "Maestra il mio babbo pesca nel fiume". I bambini continuano ad intervenire per alcuni minuti sulla pesca. L'insegnante...	risposte attese	dimensione
19	... interviene dicendo: "Mi sembra che l'interesse prevalente oggi sia più sulla pesca, bene parliamo allora di questo, la lezione sul ciclo dell'acqua la svolgeremo un altro giorno"	1	Progettuale
20	... interviene dicendo: "I fiumi sono importanti. Ma secondo voi come si formano i fiumi? Vi siete mai posti questa domanda?"	4-5	Cognitiva
21	... "Va bene bambini ma oggi dobbiamo parlare dell'acqua e delle sue trasformazioni, la pesca è interessante ma ne parleremo in un altro momento"	4-5	Progettuale
22	... "Voi due in fondo non avete ancora parlato. Avete qualcosa da dire sulla pesca?"	1	Progettuale

	Mentre l'insegnante parla Claudio e Maria cominciano a distrarsi e a parlottare tra di loro. L'insegnante ...	risposte attese	dimensione
23	... interrompe la spiegazione e si rivolge ai bambini: "Voi due lo capite o no che dovete stare zitti?"	1-2	Gestionale
24	... interviene volgendo lo sguardo alla classe: "se in classe c'è troppo rumore non possiamo lavorare"	3-4	Gestionale
25	... continua a spiegare a tutta la classe ma nel frattempo si avvicina ai due bambini facendo cenno di star zitti	4-5	Gestionale
26	... fa finta di niente, ma alza il tono della voce per farsi sentire	1-2	Gestionale

	L'insegnante sta presentando l'argomento intervallandolo con domande veloci rivolte alla classe, altre volte lascia parlare chi alza la mano. Dopo 10 minuti, Luisa ha risposto 3 volte, Mario 2 volte, Carlo 1 volta, gli altri bambini non sono mai intervenuti. Alla domanda successiva alzano la mano Luisa, Marta e Giacomo, ma Luisa è la più pronta. L'insegnante...	risposte attese	dimensione
27	... dà la parola a Luisa	1	Gestionale
28	... si rivolge a Marco "Rispondi tu perché non intervieni mai"	1	Gestionale
29	... dà la parola a Giacomo	5	Gestionale
30	... si rivolge a Marco "Marco...?"	5	Gestionale

	L'insegnante fa alcune domande di controllo sulla comprensione dei concetti coinvolti nel ciclo dell'acqua. L'insegnante: "Come si chiama la trasformazione dell'acqua dallo stato liquido a quello gassoso?" Il bambino risponde: "condensazione". L'insegnante...	risposte attese	dimensione
31	... "Vediamo... vediamo... siete anche voi d'accordo?"	4-5	Formativa
32	... "No, hai sbagliato, si chiama evaporazione"	1-2	Formativa
33	... "Uhm... e sapresti dire che cosa è l'evaporazione?"	5	Formativa
34	... "Sbagliato, puoi riprovare"	1-2	Formativa

	Siamo all'interno del percorso di apprendimento del ciclo dell'acqua; gli alunni hanno svolto un esercizio intermedio in cui si chiede di inserire le voci mancanti all'interno di una mappa concettuale che rappresenta il ciclo dell'acqua. L'insegnante ...	risposte attese	dimensione
35	... "Datemi le vostre mappe, le porto a casa e ve le riporto domani con la mia valutazione"	1	Formativa
36	... "Bene controlliamo subito il lavoro. Cominciamo dalla prima freccia. Che voce avete messo accanto alla freccia che dal mare sale in alto?"	5	Formativa
37	... "Bene, avete fatto il vostro compito, conservate la mappa nel vostro quaderno, la esamineremo alla fine"	1-2	Formativa
38	... "Bene avete fatto il vostro esercizio adesso provate a confrontarlo con quello del vostro compagno di banco"	4-5	Formativa

	L'insegnante in una quinta primaria ha avviato una discussione aperta sui problemi maggiori che l'uomo dovrà affrontare nei prossimi anni. L'attenzione si sofferma sull'inquinamento che secondo alcuni bambini sarà il problema più grave mentre altri non sono d'accordo. Dopo 10 minuti l'insegnante interviene ...	risposte attese	dimensione
39	... "Hanno proprio ragione i bambini che dicono che l'inquinamento sarà il problema principale, tutti possiamo vedere le sue conseguenze"	1	Cognitiva
40	... "Bene, adesso avete discusso abbastanza, passiamo a un'altra attività"	1	Progettuale
41	... "Vediamo di fare uno schema alla lavagna: qua scriviamo i problemi più gravi che avete indicato e qui sotto il perché della scelta"	4-5	Cognitiva
42	... "Secondo voi da che cosa dipende questa differenza di opinioni?"	4-5	Cognitiva

	L'insegnante in una terza primaria svolge una lezione sui laghi. Lo scopo è far comprendere come si possono formare e le conseguenze che ne possono derivare. Ha iniziato con un brainstorming (10 min.), chiedendo ai bambini di dire tutto quello che viene loro in mente pensando ad un lago e ha raccolto tutte le idee che emergono dai bambini: immissario / turismo / barca / vulcanico / vacanza / clima / pesca / diga / glaciale ...	risposte attese	dimensione
43	... "Ecco qua raccolte tutte le vostre idee. Vedete quante cose sapete, ora andiamo a leggere cosa dice il libro sui laghi"	1	Progettuale
44	... "Abbiamo raccolto queste idee come ci venivano in mente. Possiamo provare adesso a classificare le risposte. Turismo e pesca che cosa riguardano?"	5	Progettuale
45	... "Adesso prendiamo il libro. Cerchiamo informazioni intorno alle parole che abbiamo raccolto"	4-5	Progettuale
46	... "Ora facciamo un esercizio di composizione: ciascun bambino scriva una sua idea a piacere sul lago"	1-2	Progettuale

	L'insegnante ha dimostrato nella lezione precedente come si calcola l'area di un trapezio e ha fatto fare alcuni esercizi. Adesso vuole portare gli alunni ad una comprensione geometrica più approfondita...	risposte attese	dimensione
47	... fa fare ulteriori esercizi di calcolo presentando altri trapezi di varia dimensione di cui occorre calcolare l'area a partire dalle misure di basi e altezza	1-2	Cognitiva
48	... presenta trapezi in posizioni inconsuete, ad esempio disposti per obliquo, chiedendo di indicare come si possa calcolare l'area in tali circostanze	5	Cognitiva
49	... fa fare disegni di trapezi con un software tipo Paint al computer	1	Cognitiva
50	... chiede ai bambini di costruire un problema che comporti il calcolo dell'area del trapezio	4-5	Cognitiva

	L'insegnante ha trattato negli incontri precedenti il sistema solare attraverso una presentazione descrittiva. Adesso vuole indurre gli studenti ad una comprensione più profonda, quindi...	risposte attese	dimensione
51	... applica un questionario di conoscenza V/F o di completamento per controllare che i bambini abbiano ben compreso i termini e i concetti (ad esempio: "Il movimento della Terra intorno al Sole si chiama...")	1	Progettuale
52	... interviene con domande del tipo "cosa succederebbe se..." Es: "Che cosa succederebbe alla Terra se per qualche strana magia smettesse di girare intorno al Sole? E se non ruotasse più su se stessa?"	5	Progettuale
53	... fa disegnare il sistema solare al computer	1	Progettuale
54	... fa fare una ricerca su internet chiedendo di inserire nel motore di ricerca "sistema solare"	1	Progettuale

	Sta finendo il tempo che l'insegnante può dedicare alla lezione ...	risposte attese	dimensione
55	... "Bene, abbiamo finito. Domani affronteremo un altro argomento"	1-2	Cognitiva
56	... "Bene, oggi abbiamo visto molte cose, ma l'argomento non è ancora finito. Ci sono molte altre cose interessanti da vedere. Domani continueremo ancora"	1-2	Cognitiva
57	... "Che cosa abbiamo imparato oggi? L'insegnante trascrive alla lavagna i concetti principali accogliendo i suggerimenti dai bambini"	4.5	Cognitiva
58	... "Oggi abbiamo incontrato i seguenti termini ... Che cosa possiamo fare per ricordarci?"	4-5	Cognitiva

	In una quinta primaria gli obiettivi dell'unità sul sistema solare erano stati così definiti: acquisire una buona conoscenza dei movimenti di rotazione e rivoluzione, delle forze che ne stanno alla base e delle loro conseguenze. Per una verifica degli apprendimenti l'insegnante propone...	risposte attese	dimensione
59	... una visita a un osservatorio o a un planetario con un'intervista ad un esperto	1	Progettuale
60	... la scrittura di un testo libero: "Parla del sistema solare"	1	Progettuale
61	... un lavoro di gruppo con il supporto del web: "Fai una ricerca sul sistema solare integrando le conoscenze che hai acquisito con quelle che puoi trovare nel web" (3h di tempo)	1-2	Progettuale
62	... un questionario misto con alcune di domande di conoscenza e con altre di comprensione / applicazione (del tipo "Perché a Trento è più freddo che a Palermo?" "Che cosa succederebbe ai pianeti se non esistesse la forza gravitazionale?")	4-5	Progettuale

	Mario è un bambino che ha difficoltà di apprendimento. L'insegnante ha assegnato a tutta la classe gli esercizi individuali. Dopo qualche istante Mario dà manifesti segni di difficoltà.	risposte attese	dimensione
63	... L'insegnante da quel momento si sofferma su Mario rimane accanto a lui, e lo guida verso la soluzione dell'esercizio	2	Formativa
64	... L'insegnante si sofferma su Mario, gli sorride, gli dice "se rifletti di più ce la puoi fare"	1-2	Formativa
65	... L'insegnante si sofferma su Mario, gli sorride, gli mostra la soluzione del primo step "Fai così...prova ora a rifare da te" e torna a scorrere tra i banchi	4-5	Formativa
66	... L'insegnante si sofferma su Mario, gli sorride, gli dice "Fai del tuo meglio, non è sempre necessario fare tutto bene", poi torna a scorrere tra i banchi	1	Formativa

	L'insegnante spiega, un bambino "fa il buffone" eccitando anche i compagni e rende impraticabile il proseguo della spiegazione ...	risposte attese	dimensione
67	... l'insegnante si rivolge al bambino: "Ci sai fare a far ridere, da grande dovresti fare il comico!"	1-2	Gestionale
68	... l'insegnante si avvicina al bambino ma si rivolge a tutta la classe: "Se c'è troppo rumore non sarà possibile finire prima dell'intervallo"	4-5	Gestionale
69	... l'insegnante si rivolge al bambino: "Finiscila, a causa tua non possiamo lavorare"	1-2	Gestionale
70	... l'insegnante si colloca vicino al bambino, gli mette una mano sulla spalla e continua a spiegare alla classe	4-5	Gestionale

	Laura è una bambina in terza primaria con una ricca vita extrascolastica, ma ha problemi di dislessia/disgrafia e se ne vergogna. Quando deve scrivere anche una semplice frase i tempi di esecuzione sono lunghi e in genere la frase è mal scritta e confusa. Anche oggi ha fatto un compito non diverso dalle altre volte, abbastanza disordinato, ...	risposte attese	dimensione
71	... L'insegnante le si avvicina e pensa d'incoraggiarla comunque: "Brava!"	1-2	Formativa
72	... L'insegnante le si avvicina: "Non va troppo bene ma prova di nuovo"	1-2	Formativa
73	... L'insegnante si colloca accanto a lei per aiutarla: "Starò qui con te e vedrai che ce la faremo insieme"	1-2	Formativa
74	... L'insegnante le sorride, le scandisce la parola sbagliata e le dice: "adesso prova a riscriverla"	4-5	Formativa

	Luca è un bambino che ha una lieve disabilità intellettiva. Le sue prestazioni sono spesso al di sotto rispetto a quelle dei suoi compagni e richiedono sempre più tempo. Oggi ha fatto l'esercizio meglio delle volte precedenti, ci sono segni di miglioramento ...	risposte attese	dimensione
75	... l'insegnante: "Sei stato bravissimo, sei un campione"	1-2	Formativa
76	... l'insegnante rivolgendosi alla classe: "Guardate tutti cosa ha fatto oggi Mario!"	1-2	Formativa
77	... l'insegnante: "Ora va bene, adesso hai tempo per fare un'attività a piacere"	3-4	Formativa
78	... l'insegnante: "Sei stato bravissimo adesso proviamo con un compito ancora più difficile, sono convinta che puoi fare ancora di più"	2-3	Formativa

	Marco è un ragazzo particolarmente irrequieto, iperattivo; fa molta difficoltà a rimanere fermo, si alza di continuo. L'insegnante decide di...	risposte attese	dimensione
79	... richiamarlo ad alta voce tutte le volte che si alza dal banco	1	Gestionale
80	... metterlo nel banco insieme al suo migliore amico	1	Gestionale
81	... tenerlo seduto in un posto più vicino alla cattedra	4-5	Gestionale
82	... prevedere durante la sua attività delle pause prestabilite in cui può muoversi	4-5	Gestionale
83	... inserirlo in tutti i lavori di gruppo	1	Gestionale
84	... fargli controllare le attività con un regolatore del tempo (metronomo o simile)	4-5	Gestionale
85	... controllarlo prevalentemente con lo sguardo e con la vicinanza fisica	4-5	Gestionale
86	... metterlo seduto vicino alla finestra perché abbia una migliore illuminazione	1	Gestionale



Testing the Vygotskian Model of Double Stimulation in a Formative Intervention.

The contribution of educational research

Verifica del modello vygotkijano della doppia stimolazione negli interventi formativi. Il contributo della ricerca educativa

Daniele Morselli

Free University of Bolzano - daniele.morselli@unibz.it

ABSTRACT

Double stimulation is currently acknowledged as a foundational issue in contemporary studies, commentaries and interpretations of Vygotsky's work. This paper sheds light on how double stimulation works outside experimental settings. While many authors have advocated for double stimulation as one of the epistemic principles characterising formative intervention, no scholar has tried so far to interrogate this relationship with a detailed analysis of the transcripts of the workshops. This paper applies Sannino's model of double stimulation to formative interventions and tests it to a specific Change Laboratory with in-service teachers. The analyses of the transcripts at the level of the workshops shows the presence of all the four phases of the double stimulation model. Moreover, the findings support the theory of expansive learning that formative interventions are based on.

Il principio della doppia stimolazione è riconosciuto come una questione fondante negli studi e nelle interpretazioni odierne del pensiero di Vygotskij. Questo contributo si propone di chiarire il funzionamento della doppia stimolazione al di fuori di contesti sperimentali. Anche se diversi autori hanno affermato che la doppia stimolazione è un principio epistemico che caratterizza gli interventi formativi, nessuno finora ha basato quest'affermazione su un'analisi dettagliata delle trascrizioni. Questo contributo applica il modello della doppia stimolazione di Sannino agli interventi formativi, e verifica il modello testandolo su uno specifico Laboratorio di Cambiamento effettuato con insegnanti. L'analisi delle trascrizioni dei laboratori mostra le tracce di tutte le quattro fasi del modello della doppia stimolazione. I risultati sembrano supportare la teoria dell'apprendimento espansivo su cui gli interventi formativi sono basati.

KEYWORDS

Teacher Training, Formative Interventions, Cultural Historical Activity Theory, Double Stimulation, Vygotsky, Collective Transformative Agency. Formazione Insegnanti, Interventi Formativi, Teoria Storico Culturale Dell'attività, Doppia Stimolazione, Vygotskij, Agentività Collettiva Trasformativa.

Introduction

It is now acknowledged that agency is a mediating element in educational change (Kumpulainen, Kajamaa, & Rajala, 2018); it is considered important to address active learning in relation to the diverse levels that exist in each school, later in work life, as well as in teacher education (Juutilainen, Metsäpelto, & Poikkeus, 2018; Tao & Gao, 2017). Students ready for the future need to exert agency to act responsibly in the world and influence individuals, events and circumstances with good intentions (OECD, 2018). In these circumstances, the practitioners' agency to search for alternative solutions and set the most promising innovative path is key (Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2018). Agentic teachers go beyond the mere delivery of the curriculum to support their professional growth and the learners' competencies, to inspire lifelong learning (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Moreover, teachers need to develop a relational agency to collaborate with colleagues and other professionals as they increasingly cross professional boundaries, use the support given by colleagues and become themselves a resource for others to draw from (Edwards 2011). In this context, training the practitioners results key to develop their agency (Hökkä, Vähäsantanen, & Mahlakaarto, 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Tao & Gao, 2017). Double stimulation is therefore vital to understand how individuals agentively transform their circumstances, and is acknowledged to be as a foundational issue in contemporary studies, commentaries and interpretations of Vygotsky's work (Sannino 2016). It aims at stimulating aims at eliciting expansive forms of agency in the individuals to make subjects masters of their lives (Engestrom, 2007). Contemporary literature, however, has seldom gone beyond brief accounts of it (Sannino & Laitinen, 2015).

Double stimulation is key within the interventionist legacy of Cultural Historical Activity Theory. Change Laboratory is based on such principle as a means to trigger collective transformative agency (Haapasaari & Kerosuo, 2015), which is defined as breaking away from the given frame of action and taking an initiative to transform it (Virkkunen, 2006). Englund and Price (2018), for example, have used the Change Laboratory in higher education as a specific instrument to build the participants' agency for collaborative sustainable development. While many authors advocated for double stimulation as one of the epistemic principles characterising formative interventions (Engeström, 2011; Engeström & Sannino, 2010; Haapasaari & Kerosuo, 2015; Virkkunen & Newnham, 2013), no scholar has tried so far to trace the process of double stimulation in the transcripts of formative interventions. This paper aims to contribute to this scholarship by shedding light on how double stimulation unfolds outside experimental settings and operationalises the model for formative interventions. A group of teachers in an Italian vocational high school engaged in a Change Laboratory as in-service training, to find ways of increasing the number of students enrolled.

1. Literature Review

For Sannino and Laitinen (2015) Vygotsky's principle of double stimulation is key to understand how individuals make volitional actions in situations of uncertainty and cognitive conflict. A task is never just the task that the experimenter designed. Instead, each subject interprets and reconstructs creatively the tasks they are set, and this process can be hardly controlled externally (Sannino, 2015). Vygotsky (1978) describes a situation entailing this principle:

«The task facing the child in the experimental context is, as a rule, beyond his present capabilities and cannot be solved by existing skills. In such cases, a neutral object is placed near the child, and frequently we are able to observe how the neutral stimulus is drawn into the situation and takes on the function of a sign. Thus, the child actively incorporates these neutral objects into the task of problem solving» (p. 74).

In relation to this principle, Vygotsky refers to an experiment called waiting experiment or meaningless situation (Vygotsky 1987; 1997). A subject is invited to take part to an experiment but is simply left alone in a room with no task and no instruction. Research has shown that the individual tends to hesitate until he or she finds an object in the room such as a clock, which is used to make a decision. When the hands of the clock will move to an established position, the subject will leave the room. In Vygotsky's explanation, the wait in the empty room represents the first stimulus while the clock becomes the second stimulus. In so doing, the clock is transformed into a meaningful sign, and characterises the individual's will to break from the ambiguous situation. Vygotsky (1978) comments:

«Tying a knot as a reminder, in both children and adults, is but one example of a pervasive regulatory principle of human behaviour, that of signification, wherein people create temporary links and give significance to previously neutral stimuli in the context of their problem-solving efforts. We regard our method as important because it helps to objectify inner psychological processes» (pp. 74–75).

Double stimulation is therefore key to understand how individuals agentively transform their circumstances (Sannino 2015). It includes a conflict of motives, which constitutes a clash between opposite aspirations or tendencies, which occur in situations involving uncertainty. Together with the problematic situation, a conflict of motives represents the starting point with which individuals intentionally enact their behaviour and influence the world around them. This form of conflict is evident in subjects asking for the courage to make a deliberate choice: an action is volitional only when there are obstacles to carry it out (Leont'ev 2005).

Contemporary literature, however, has seldom gone beyond brief accounts of double stimulation, as most experiments are designed to focus on two stimuli that are tested by variables across a few domains of investigation (Sannino, 2015). An exception was Sannino and Laitinen (2015) who tested the model in an experimental setting with both single individuals, and Sannino (2016) with small groups. Figure 1 illustrates the model of Double Stimulation that Sannino (2015) hypothesised drawing from (Vygotsky, 1978; 1997).

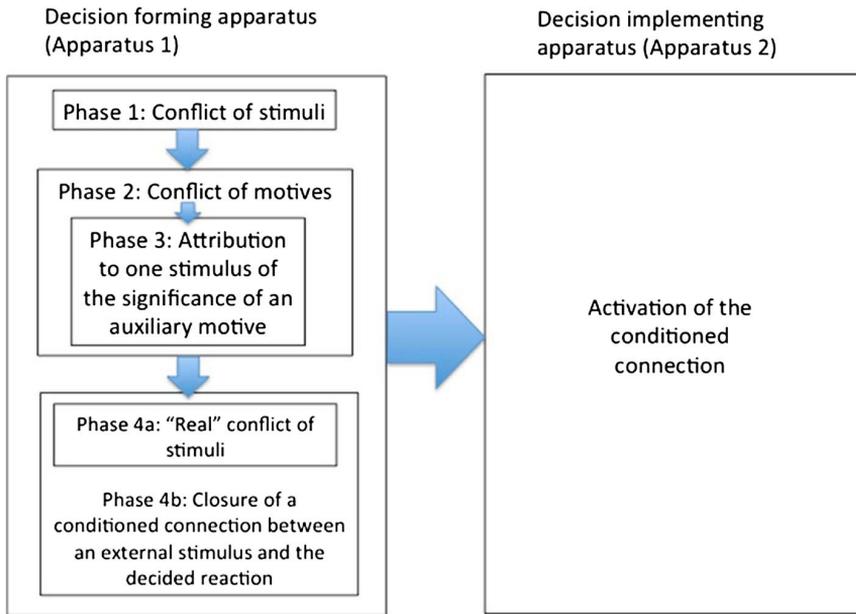


Figure 1. The double stimulation model of the emergence of volitional action (Sannino, 2015).

Apparatus 1 consists of the formation of a decision to act in a certain way by means of an auxiliary motive. Apparatus 2 consists of the implementation of the decision formed in the Apparatus 1. Apparatus 1 is made of 4 phases. In Phase 1 the individual is confronted with conflicting stimuli. In the case of the waiting experiment, for instance, the conflict of stimuli is to wait in a room with no reason. In Phase 2, conflicting stimuli activate a conflict of motives. In the case of the waiting experiment, the conflict of motives is represented by staying in the room and wanting to leave it. Phase 3 involves the selection of one stimulus and its conversion into an auxiliary motive; in the case of the waiting experiment, this action can be embodied in how the clock is treated. Phase 4 consists in establishing a connection between the decided reaction and the direct appearance of the auxiliary stimulus. In the case of the waiting experiment, the subject decides to take action and to leave the room when hands of the clock reach a certain position. Figure 1 illustrates Sannino's model of double stimulation.

1.1 The theory of expansive learning

Within the Vygotskian legacy, Activity theory has developed tools to study networks of interacting activity systems, dialectics and multiple perspectives Engeström (2015). The focus is on communities seen as learners, hybridisation and horizontal movement, creation and transformation of culture, in addition to the development of theoretical concepts (Engeström & Sannino, 2010). The theory of expansive learning accounts for innovation and change of practices: when the contradictions of an activity system worsen, some of its members start questioning and disagreeing with the established norms. As a result, they engage in a collective and meaningful effort to change and innovate. This behaviour can result in an ex-

pansive transformation when the practitioners reconceptualise the motive and the object of their activity. Ideally, a cycle of expansive learning is composed of seven learning actions, as shown by Figure 2 (Engeström, 2015).

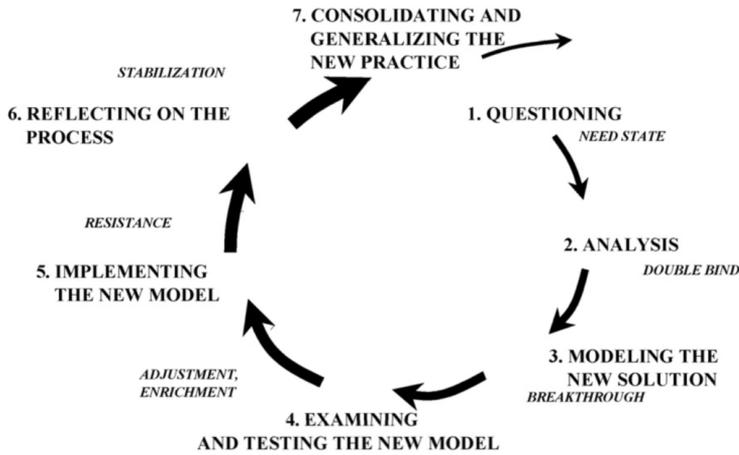


Figure 2. The ideal type cycle of expansive learning.

The phases logically follow from one another, and are described as following (Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013):

1. Questioning, criticising or rejecting aspects of the present wisdom or current practices.
2. Analysing the situation with ‘why’ questions. The participants find the internal contradictions of the activity system through a double analysis: an historical investigation of the changes occurred in the structure of the activity; and an actual investigation of the manifestations of contradictions.
3. Modelling the new explanatory relationship in a way that can be shared with the other members of the activity system. This part of the cycle entails presenting a clear-cut model of the idea.
4. Examining the new model and experiment with it to evaluate its limitations, potentials and functioning.
5. Applying the model and enhancing it during the application.
6. Reflecting on the model and assessing the learning process. The goal is summarising the learning that has taken place during the process and finding further learning needs.
7. Consolidating the model to make it an established practice, by generalising it to other working units within the same organization or other organisations.

1.2 Formative interventions

Within the Vygotskian legacy, which owns an activist and interventionist history, formative interventions were developed to break away from linear interventions. These include design experiments typical of the ‘gold standard’ thinking in educational research (Engeström, 2011). Linear interventions tend to suffer from the following weaknesses: the unit of analysis is left vague; the research process is

depicted as linear (with the researchers designing, the teachers implementing, and the students learning better); the issue of causality is often unquestioned. By way of contrast, formative interventions are based on Vygotsky's process of double stimulation. The result is the participants face a contradictory object embedded in their life activity, and the contents of interventions are subject to negotiation. A key outcome of these interventions is the development of their agency; the researcher is actively involved by backing the expansive learning process.

The Change Laboratory is a type of formative intervention designed to trigger cycles of expansive learning (Engeström, 2007; Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996). Typically, it involves 15 to 20 practitioners who meet once a week for a couple of hours for roughly eight to twelve intensive workshops plus follow-up. Helped by a researcher who acts as a process facilitator, the participants deal with a contradictory and problematic object concerning their activity, which they analyse and develop by designing a new concept (Engeström, 2011). The main instrument is a 3x3 set of writing surfaces (such as flipcharts) to display work activity. The writing surfaces are used according to a horizontal and a vertical dimension. The vertical dimension accounts for different levels of abstraction and generalisation, while the horizontal dimension represents the historical perspective. The Change Laboratory has been applied in various type of organisations (Virkkunen & Newnham, 2013) such as libraries (Sannino, Engeström, & Lahikainen, 2016), service companies (Haapasaari et al. 2018), as well as in universities (Englund & Price, 2018) and schools (Botha, 2017; Teräs, Lasonen, & learning, 2013).

A diverse body of authors (Engeström, 2011; Engeström & Sannino, 2010; Haapasaari & Kerosuo, 2015; Virkkunen & Newnham, 2013) have claimed double stimulation to be a foundational principle in formative interventions to trigger expansive learning. While Vygotsky (1999) experimented with double stimulation at the individual level, the design of formative interventions brings about change in collectives. When used in a joined activity, the process of double stimulation operates distributed between individuals and time (Virkkunen, 2006). Virkkunen and Newnham (2013, p. 48) suggests that double stimulation operates on several levels, and describes the level of presenting the participants with problematic aspects of the current practices (first stimuli) and using the general model of activity as a possible mediation for the second stimulus. In longstanding collaborative activities such as in Change Laboratory workshops, double stimulation is composed of long chains of first and second stimuli. Similarly, Engeström (2011) finds that that double stimulation is a longitudinal and layered process, in which both first stimulus (the initial problematic situation) and the second stimulus (the mediating conceptual tool) undergo different reformulations.

For Engeström, Sannino, and Virkkunen (2014) double stimulation is used systematically in formative interventions to find personally experienced conflicts of motives and to identify potential second stimuli. Engeström (2011) explains that problems and critical incidents in the work practice serve as first stimuli to trigger conflict of motives, and for Penuel (2014) the first stimulus can be a challenging situation or obstacles in the accomplishment of a certain objective in work practice. In trying to cope with the problem, an individual or a collective may employ external artefacts and a concept, that is second stimuli, which could be turned into meaningful signs to gain control of the problematic situation (Engeström 2011). In the intervention, the researcher facilitates the analysis of the problems by introducing conceptual tools as a second stimulus, such as the cycle of expansive learning (showed above) or the triangular model of activity

(Engeström 2015, p.63). During the process, however, the participants tend to construct their own second stimulus. They acquire agency by taking the lead of the workshops and by inventing or reshaping their second stimulus, a sketchy artefact that is step-by-step filled with content.

2. Methodology

This paper seeks to operationalise the model of double stimulation (Figure 1) as developed by Sannino for formative interventions. As such, it searches for instances of double stimulation at the level of conversations in a fully transcribed Change Laboratory made of 11 workshops fully recorded and transcribed. It adopts a similar methodology to Engeström, Rantavuori, and Kerosuo (2013), who searched for occurrences of expansive learning actions, and Haapasaari and Kerosuo (2015) as well as Englund and Price (2018), who looked for instances of transformative agency. In doing so, it makes use of mixed methods as it combines quantitative and qualitative methods as part of the research, with an explorative design that makes use of sequential phases, first qualitative and then quantitative (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015).

The first methodological step was, with the help of the literature review above, to apply the model of double stimulation to formative interventions. Apparatus 1 corresponds to the design of a new idea, concept or practice that tackles the important challenge that can only be solved by collective action. Apparatus 2 corresponds to the implementation of this idea, concept, or practice. Apparatus 1 can be traced within a formative intervention, while Apparatus 2 corresponds to the implementation of the new concept or idea in between and after the workshops. The analysis coded the four different phases of Apparatus 1 applied to the conversation analysis of a formative intervention as following:

1. Conflict of stimuli, when a participant or the researcher expresses a problematic issue related to the organisation taken as activity system. The triangular model of activity (Engeström 2015) finds different elements composing an activity system: a community, rules, division of labour, tools and object, and each of these or their relationship can represent a source of conflict.
2. Conflict of motives, which is defined by a participant or the experimenter pointing out a conflict between opposite aspirations or tendencies, ranging from dilemmas to double binds that require action (Engeström 2011).
3. Possible auxiliary motives, where a participant or the researcher proposes a solution or concept that could potentially mediate the problematic situation towards a solution.
4. Closure, which eventuates when a participant details the implementation of the new idea, concept or practice that was developed during the formative intervention.

The intervention upon which the analysis was made is a Change Laboratory organised as in-service teacher training in an Italian secondary state technical institute. It was carried out at the beginning of 2016 with eight workshops and one follow-up workshop; another two follow-up workshops were organised the following school year to support the implementation of the new practice. The participants were 22 teachers and workshop assistants of a surveying course. The important challenge that the teaching body tackled was the constant and dramatic decrease of their students' enrolments from 104 students in 2008 to 26 students

in 2016. The surveying course was bound to close on this trajectory; The teaching staff knew that something had to be done do deal with such a catastrophic decline and decided to engage in a formative intervention.

The concept collectively developed during the workshops was that in the two Grade 5 classes, 6 technical teachers (3 for each class) helped by the workshop assistants taught around a common interdisciplinary project. This project would be used to advertise the surveying course outside the school through open days and word of mouth, thus possibly attracting more enrolments. The multidisciplinary project was delivered in school year 2016/2017, and an improved version was planned and executed the following school year. So far it has contributed to raise the number of enrolments to 37 in students for the school year 2018/19 from 26 of 2016.

At the level of the overall intervention, this study identified the first stimulus as the dramatic fall of enrolments in surveying over 10 years. The second stimulus developed over the workshops was an interdisciplinary project involving vocational subjects that was used to promote the surveying course in the open days (see Morselli 2019). At the level of the double stimulation model applied to formative interventions, Apparatus 1 corresponds to workshops, while Apparatus 2 corresponds to the implementation of the multidisciplinary project the following school years. The analysis of double stimulation therefore concentrated on Apparatus 1, that is, the goal was to look for instances of the 4 phases of Apparatus 1 within the transcripts of the intervention.

The second methodological step was to apply the general model of the first phase to the specific Change Laboratory. The analysis identified the following four phases of Apparatus 1 in the transcript:

1. A problem related to the school taken as activity system.
2. A conflict of motives expressed by a participant or the researcher and dealing with the school taken as activity system.
3. An idea, a concept, a proposal of solution of the problems evidenced in phase 1.
4. Details on the implementation of the multidisciplinary project: approvals of school councils, coordination of the project who starts first, who to involve, the role of each individual and group.

Phase	Quote	Workshop	Line
1	We come from a tradition where we used to have four Grade 1 classes, sometimes even five. From five Grade 1 classes we have arrived at a situation where we'll have perhaps two Grade 1 classes next year, while this year and the year before we had only one. As such, there has been a dramatic drop of enrolments.	1	7
	The objective would be to find a balance of students within our school, if we have three courses of Graphics and 1 of Surveying this is not our balance.	5	97
	That's what I just said: we can't proceed in a scattered order.	7	875
2	Our problem was what do we do now and what is our role? What type of students do we train? What will they do after the end of their study? They can't do anything, they can't do this, they can't do that. I think that these dilemmas have conditioned us in a negative way.	1	78
	We are aware that our students will find a job, and we knew already the things that the experts of the industry told us. (My wonder is) how can we have make the world understand that, even though there is a crisis in the building sector, the technician that we train is still essential (for the industry)?	5	69
	It is clear that the students' group work is useful only when each component does their job and then shares with the other components, so they all share responsibilities. This has been done, and I don't know how I could have done it differently (better).	11	83
3	In practice the first four ideas can be summarised, we always end up there, isn't it? The technician is not known about, therefore the broader public don't know it exists, which is why people don't know what such professionals can do.	1	181
	I would do this exercise: who are the students that could be entrepreneurs in the future? And who are the students that could only be employees? Can we find them?	5	20
	Yes, but know that what I can understand from the outside world is the surveyor does not design tower houses anymore. S/he carries out small interventions of various types and various types of certifications. We should therefore train students to become flexible consultants.	9	330
4	We (the teachers) organise the timeline of the project so that it starts with topography, then design, and then land valuation, and you (the workshop technicians) will manage it. Since you guys are temporary, during the summer we (the teachers) will plan a project that you will deliver during the school year, for three hours each week.	6	225
	If we want to start straight away (at the beginning of the school year) perhaps it is better that we make decisions today.	8	120
	The topography teacher will pass me the material so that my class can start working on the multidisciplinary project.	9	11

Table 1. shows three examples for each phase translated into English.

The entire body of data (available on Zenodo at <https://zenodo.org/record/838015#.XHf1loj0mM8>) consists of 6967 speaking turns, which were analysed according to the four phases of Apparatus 1 described above. From the methodological point of view, following that of Sannino and Laitinen (2015), the transcripts were read and annotated several times, with the aim of detecting the model phases and to reflect on their possible relationship with the double stimulation model. Following these steps, the analysis coded the data and calculated the occurrences of the model phases.

Concerning the validity of this explorative study (Ravitch and Carl, 2015), the person that analysed the data was the same that facilitated the formative intervention, and therefore was intimately acquainted with the data and the outcomes. The four phases and examples of coding in the transcripts were discussed with two major experts in qualitative research in Cultural Historical Activity Theory, one of which also supervised the intervention's workshops. Moreover, the data coding followed the guidelines for analysing qualitative data suggested by Ravitch and Carl.

3. Results

Table 2 illustrates the occurrences of the four phases of Double Stimulation across the 11 workshops. While the first column illustrates the number of the workshop, the second column shows the expansive learning actions that characterised each workshop. Although the analysis identified the main learning phase triggered for each workshop, diverse expansive learning actions can be present in the same workshop, as found in the analysis of Rantavuori, Engeström, and Lipponen (2016).

Workshop	Expansive learning action	1ph	2ph	3ph	4ph	Total Occurrences Double Stimulation	Speaking Turns Total
1	Question	92	31	34	0	157	616
2	Historical Analysis	33	25	12	0	70	869
3	Empirical Analysis	117	8	83	0	208	1105
4	Question	43	2	44	0	89	365
5	Question	106	17	64	0	187	596
6	Model the new practice	35	19	108	31	193	705
7	Examine the model	67	3	169	36	275	949
8	Reflect on the process	23	1	35	5	64	305
9	Reflect on the process	19	7	83	11	120	487
10	Examine the model	23	4	60	6	93	504
11	Reflect on the process	35	9	64	5	113	466
Total		593	126	756	94	1569	6967
Total %		8	2	11	1	22	
% only double stimulation		38	8	48	6	100	

Table 2. Occurrences of the four phases of Double Stimulation in the corpus of data.

The criteria to select whether a speaking turn belonged to a phase of double stimulation was restrictive, and only 22.5% of the whole corpus matched the conditions of the categorisation of Apparatus 1, which converts to 1569 turns out of 6967. The four phases of Apparatus 1, however, are evenly distributed across the whole body of data, in 1569 speaking turns. In total, the data display occurrences of all the 4 phases, as displayed in Figure 3. However, the fourth phase only appears after the sixth workshop, and this phenomenon is because the participants only start shaping their second stimulus, the interdisciplinary project, later in the workshop sequence.

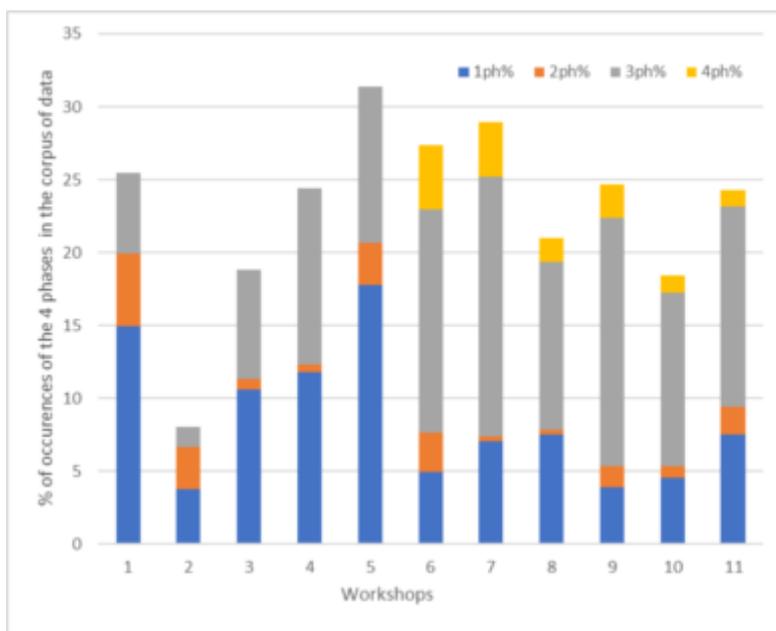


Figure 3. Occurrences (in %) of Double Stimulation in the whole corpus of data.

When only the 1569 instances of double stimulation are considered, almost half of the mentions concern the third phase (48%), the possible auxiliary stimuli with ideas and solutions. The second most represented phase is the conflict of stimuli (38%), with problems connected to the challenge the teachers want to tackle. Only few occurrences of conflict of motives (8%) and the closure of action (6%) could be found in the transcript.

Figure 4 focuses only on the 4 phases (in %) to look for possible trends of double stimulation.

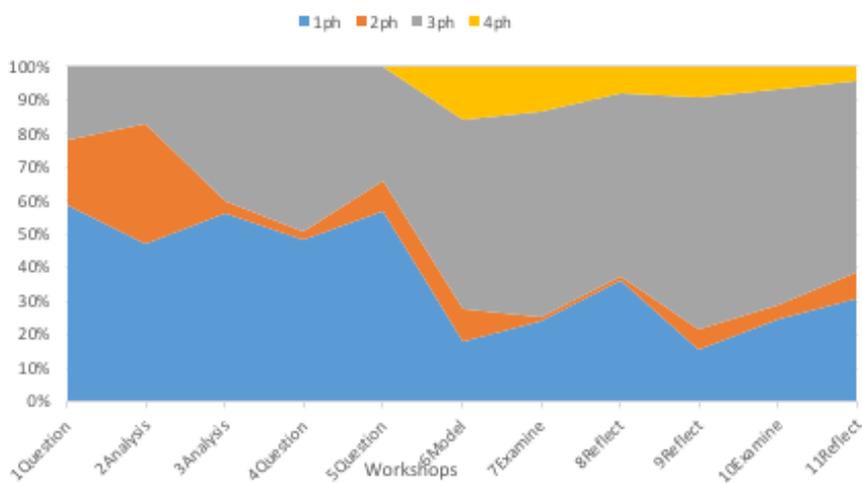


Figure 4. Occurrences (in %) of the four phases throughout the workshops.

When making a descriptive analysis of Figure 4, it appears that the first five workshops are characterised by the first phase, with the participants talking about problems and the challenge they are confronted to with. The first phase tends to decrease throughout the workshops, but never disappears. A similar trend characterises the second phase, the conflict of motives. An opposite trend can be observed for the third phase, possible auxiliary stimuli, with ideas, proposals and concepts increasing throughout the formative intervention. Concerning the fourth phase of closure, this phenomenon only appears starting from the sixth workshop, when the participants start designing the multidisciplinary project and decide what the steps are to have it running the following school year: who does what, and when. The participants discuss further implementation details (fourth phase) even when the project is already ongoing (workshops 10 and 11).

Discussion and Conclusions

The results can be interpreted globally according to the theory of expansive learning. The four phases of the apparatus 1 of double stimulation characterise the workshops to a different extent. The first phase of apparatus 1 characterises the first five workshops with participants discussing problems relevant to the challenge or the school. This first phase, however, never disappears throughout the workshops; Rather, from the sixth to the eleventh workshop the participants discuss the problems that the design and implementation of the new idea/model brings, and this trend aligns well with the hypothesis made by Engeström (2011), that second stimuli are progressively filled with content, but are open ended and therefore never fully stabilised. Similar to the first phase, the second phase is always present throughout the workshops, although in limited figures. This evidence could be compatible with Sannino (2015), who found that conflict of motives are the energising force of double stimulation. The third phase indicates possible auxiliary stimuli, including proposals of solutions and new ideas, and accounts for almost half of the instances where double stimulation is found in the transcripts. This regularity demonstrates that formative interventions (Sannino, Engeström, & Lemos, 2016) are places where new ideas are generated, discussed, and turned into collective action. Finally, the fourth phase characterises the second half of the workshops, with discussion on how to implement collectively the idea (the interdisciplinary project): who does what, when and how. The fourth phase bridges the occurrence of Apparatus 1 in the workshops, with Apparatus 2 being situated between and after the workshops with the implementation of the new idea or model. Most importantly, the finding that first and third phase are always massively present seem to align with the hypothesis made by Virkkunen and Newnham (2013) and Engeström (2011) that the Change Laboratory is characterised by chains of first and second stimuli.

The results can be further analysed by looking for connections between the phases of Apparatus 1 and the expansive learning actions characterizing the 11 workshops. The questioning and analysing expansive learning actions characterise the first 5 workshops with a conflict of stimuli (first phase), while the participants point out and discuss the many problems that affect the school course and look for the main cause of it – the main contradiction (Virkkunen and Newnham, 2013). The fourth phase of double stimulation concerning the new model/idea characterises expansive learning phases such as modelling, examining, implementing and reflecting.

This paper has tested the practice Sannino's model of double stimulation outside experimental environments in collaborative settings. While many authors posited that double stimulation is a foundational principle of formative interventions, for the first time this paper sought to trace empirical instances of double stimulation in a specific Change Laboratory delivered as in-service teacher training. This explorative analysis focused on Apparatus 1 of double stimulation concerning the formation of will to act in a certain way (Sannino 2015), and start to shed light on how collectives agentively transform their situation. Overall, the results seem to back the presence of double stimulation as being the trigger of formative interventions.

Developing a personal agency to influence people and events for the good is becoming more and more important in education as witnessed by OECD (2018), which in a position paper called *OECD Learning Framework 2030* developed a new competence framework, where developing a personal agency is key for students. Moreover, teachers "should be empowered to use their professional knowledge, skills and expertise to deliver the curriculum effectively. This requires interdisciplinary and collaborative learning alongside mastery of discipline-based knowledge" (p. 7). The study of agency from a pedagogical point of view has a longstanding contribution stemming from Sens and Nussbaum's capability approach, with authors such as Costa (2014).

Testing the model of double stimulation in collaborative settings, however, is important beyond the bounds of the Vygotskian studies. While previous international study of agency have been merely descriptive¹, the principle of double stimulation is a triggering mechanism for agency. Through double stimulation in educational research, researchers can now promote agency in professional contexts such as teacher training, and study how agency develops from resistance to collaboration and committing to change and innovation. As principle, double stimulation shows the generativity (Margiotta, 2017) of formative interventions. The generativity comes from the possibility to work together to envision new solutions, to turn them into action and to create value for their communities.

The main limitation of this study is that the analysis has been explorative and based on one particular case. Future analysis will have to prove to what extent the dynamics of double stimulation found in this study can be retrieved in other formative interventions.

Acknowledgements

The author would like to thank David Nally for the proofreading service. This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie Grant Agreement No. 654101.

1 For a literature review on agency and professional identity, see Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, and Paloniemi (2013).

References

- Botha, L. R. (2017). Changing educational traditions with the Change Laboratory. *Education as Change*, 21(1), 73-94.
- Costa, M. (2014). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83-108.
- 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. (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. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6(1), 81-106.
- 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., & 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.
- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2018). From initiatives to employee-driven innovations. *European Journal of Innovation Management*, 21(2), 206-226.
- Haapasaari, A., & Kerosuo, H. (2015). Transformative agency: The challenges of sustainability in a long chain of double stimulation. *Learning, culture and social interaction*, 4, 37-47.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A.-M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116-125.
- Kumpulainen, K., Kajamaa, A., & Rajala, A. (2018). Understanding educational change: Agency-structure dynamics in a novel design and making environment. *Digital Education Review*, 33, 26-38.
- Leont'ev, A. N. (2005). *Will Journal of Russian East European Psychology*, 43(4), 76-92.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11-16.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills Education 2030. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Penuel, W. R. (2014). Emerging Forms of Formative Intervention Research in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 97-117.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. J. I. J. o. E. E. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. 1(1), 111-135.
- Rantavuori, J., Engeström, Y., & Lipponen, L. (2016). Learning actions, objects and types of

- interaction: A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research*, 4(3), 1-27.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Los Angeles: Sage.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 6, 1-15.
- Sannino, A. (2016). Double stimulation in the waiting experiment with collectives: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(1), 142-173.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lahikainen, J. (2016). The dialectics of authoring expansive learning: tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning*, 28(4), 245-262.
- 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.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355.
- Teräs, M., Lasonen, J., & learning. (2013). The development of teachers' intercultural competence using a Change Laboratory method. *Vocations and Learning*, 6(1), 107-134.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 44-66.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In A. S. Carton & R. W. Rieber (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol 4. The history of development of higher mental functions* (pp. 207 - 219). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. In *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 6, pp. 3-68). New York: Plenum.



Deficit di abilità sociali, motivazione, cooperative learning: nuovi scenari per le prassi didattiche.

Analisi e riflessioni su un progetto di ricerca

Social skills deficit, motivation, cooperative learning: new scenarios for teaching practices.

Analysis and reflections on a research project

Anna Maria Murdaca

Università degli Studi di Messina - amurdaca@unime.it

Oliva Patrizia

Università degli Studi di Messina - poliva@unime.it

Roberta Martelli

Università degli Studi di Messina - martelli.roberta@virgilio.it

ABSTRACT

The present study aims to investigate the positive effects of cooperative learning on the learning and implementation of positive interactive behaviors and the most self-determined levels of study motivation in students with ADHD. Twelve students with ADHD diagnosis included in 6 different classes participated in the research. Some classes have been assigned to the condition of cooperative learning (group CL) others to the condition of direct education (control group). The Academic Self-Regulation Questionnaire, a learning questionnaire and classroom observation were used for the detection of the interaction behaviors implemented during the teaching activities. The results of the research have highlighted the importance of setting up and designing motivating and efficient educational activities in terms not only of achieving cultural objectives but rather of implementing adequate levels of study motivation and functional behaviors to be in relationship with the others. The results of the research confirm the greater effectiveness of cooperative learning, associated with educational software, compared to the traditional method used in the control group.

Il presente studio si propone di indagare gli effetti positivi del cooperative learning sull'apprendimento e sull'implementazione di comportamenti interattivi funzionali e di livelli di motivazione allo studio più autodeterminati in studenti con ADHD. Hanno partecipato alla ricerca 12 studenti con diagnosi di ADHD inseriti in 6 classi differenti. Alcune classi sono state assegnate alla condizione di cooperative learning (gruppo CL) altre alla condizione di istruzione diretta (gruppo di controllo). Sono stati utilizzati il Academic Self-Regulation Questionnaire, un questionario di apprendimento e l'osservazione in classe per la rilevazione dei comportamenti di interazione messi in atto durante le attività didattiche. I risultati della ricerca hanno messo in evidenza l'importanza di impostare e progettare attività didattiche motivanti e efficienti in termini non soltanto di raggiungimento di obiettivi culturali quanto piuttosto di implementazione di livelli di motivazione allo studio adeguati e di comportamenti funzionali allo stare in relazione con gli altri. I risultati della ricerca confermano la maggiore efficacia del cooperative learning, associato a software didattici, rispetto al metodo tradizionale utilizzato nel gruppo di controllo.

KEYWORDS

ADHD, Cooperative Learning, Educational Software, Social Skills, Motivation.
ADHD, Apprendimento Cooperativo, Software Didattici, Abilità Sociali, Motivazione.

* Murdaca ha supervisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 1, 2, 4.1, 4.5, 4.6 e 4.7; Oliva ha contribuito alla stesura dei paragrafi: 3, 4.2, 4.3, 4.8, e Conclusioni; Martelli ha contribuito alla stesura del paragrafo 4.4.

1. Introduzione

Nella scuola odierna, tesa sempre più a realizzare politiche inclusive attraverso progettazioni individualizzate e personalizzate per meglio rispondere all'eterogeneità degli studenti, di diversa natura cognitiva, emotiva, sociale, non si può non evidenziare come gli insegnanti spesso siano chiamati a mettere a dura prova le loro competenze magistrali. Ciò perché l'interrelazione di variabili personali e contestuali che accompagnano il funzionamento scolastico degli studenti in generale e nello specifico, quelli con disturbi emotivi e comportamentali è così complessa da descrivere e osservare - che richiede - uno sforzo riflessivo e teso sempre più a individuare modelli efficaci sottoposti a evidence-based (Bonaiuti et al., 2014) per identificare quegli effetti barrieranti che possono inficiare le prestazioni scolastiche e la trama dei rapporti interpersonali. Quanto sopra va in direzione della ricerca nazionale (Rivoltella, Rossi, 2013) e internazionale (Hattie, Clarke, 2018) che con modalità interpretative diverse ma convergenti sottolinea come gli insegnanti esperti e flessibili nell'utilizzo di diverse strategie didattiche integrate possono fare la differenza nonostante le circostanze che possono impedire l'apprendimento e il successo scolastico. Ciò calza bene ancor di più con i soggetti del nostro campione osservativo, posto che costoro adottano comportamenti imprevedibili, dirompenti, egocentrici, difficoltà ad attendere il proprio turno nei giochi e nelle conversazioni, basso livello di tolleranza alla frustrazione anche se tutti espressione di fragilità e sofferenza. Una sofferenza agita attraverso vari deficit di controllo comportamentale, scarsa pianificazione, insufficienza nella memoria di lavoro e soprattutto scarsa motivazione (Mostofsky et al., 2002). Indicatori questi che ci fanno comprendere la vulnerabilità e l'incapacità di costoro a sostenere e affrontare ciò che comporta il vivere la quotidianità della scuola, a mettere in campo strategie di coping come presidio per la costruzione adattiva alla realtà circostante (Pelham, Milich, 1984). Infatti da più parti si sostiene che aggressività, insicurezza, modalità comportamentali disfunzionali sono linguaggi narrativi di una socialità e di una affettività disagiata che di sicuro ostacolerà il cammino dei nostri ragazzi verso l'autonomia, l'autoefficacia e l'autorealizzazione. Di qui discende l'importanza per gli insegnanti di saper interpretare tali feedback attraverso le modalità del "formative assessment" (Hattie, Clarke, 2018). Si appalesano così gli indicatori utili alla costruzione della tanto auspicata cultura del benessere; una cultura basata su azioni riflessive all'insegna della reciprocità, cooperazione, condivisione se si vuole produrre un cambiamento nella scuola, identificandola come luogo esistenziale di incontro "e di convivenza delle diversità", dove in pratica si vanno a identificare e a far emergere tutte le capability del soggetto adottando metodologie psicopedagogiche e didattiche più relazionali e cooperative; nello specifico, per arginare, ripetiamo, le noxae apprenditive (non collegabili al deficit di intelligenza ma ad alterazione dei processi di base dell'apprendimento) oltre che il raggiungimento di una solida vita sociale e lavorativa. In siffatto scenario si auspica che quanto su indicato rappresenti i punti di forza per trasformare realmente la scuola e le classi in una comunità di apprendimento, in uno spazio di crescita dove si mettono in atto degli idonei correttivi ed efficaci fattori di protezione contro quei condizionamenti che inficiano l'evolversi di armoniche identità.

2. Comprendere, osservare l'ADHD e le cornici metodologiche relazionali inclusive

Ma cosa devono conoscere gli insegnanti per realizzare una didattica inclusiva onde evitare di adottare atteggiamenti discriminatori e stigmatizzanti? Forse uno dei maggiori ostacoli dell'insegnante è quello proprio di operare generalizzazioni sul comportamento, sulle prestazioni, di questi soggetti senza conoscere il loro funzionamento, quindi deve sapere che l'ADHD è un disturbo del neurosviluppo e indica una condizione clinica con esordio nell'infanzia ma può trovare continuità anche nell'adolescenza e in età adulta. È una sindrome caratterizzata da una sintomatologia che si riconduce all'alterazione di tre grandi aree: l'attenzione, l'iperattività e l'impulsività. Si presenta precocemente e con pesanti ricadute che inficiano il funzionamento individuale, socio-relazionale e accademico. È proprio il contesto scolastico quello che, in maniera sempre più crescente e diffusa, si confronta con bambini e ragazzi con Deficit di attenzione iperattività/impulsività. Soggetti che presentano sfide importanti non solo per i genitori ma anche per gli insegnanti, in quanto l'imprevedibilità e l'impossibilità di gestire i comportamenti problematici creano ambienti caotici e disfunzionali dal punto di vista relazionale. Il soggetto non è in grado di rispondere in maniera adeguata alle richieste del contesto esterno e trova difficoltà nell'orientare efficacemente le sue azioni e i suoi comportamenti nella relazioni con i pari, con i genitori e con gli adulti; manifesta difficoltà in ambienti ludici e nell'ambito scolastico e più in generale evidenza problematicità ai fini di un sereno inserimento nel contesto sociale e di vita (Zentall et al., 2011; Mikami et al, 2013). Da quanto su detto si evince come il quadro clinico sia piuttosto eterogeneo e come tra i modelli esplicativi che si sono succeduti vi è una sorta di integrazione ben affrontata dal modello multifattoriale presentato da Fedeli (2013) e costruito da tre aree di problematicità, quali: deficit da inibizione cognitiva, che si manifesta attraverso un ridotto linguaggio interno, una scarsa tolleranza alla frustrazione ed una rigidità cognitiva; limitato orientamento e ridotta persistenza nel compito, che si mostrano attraverso una difficoltà nella memoria di lavoro, una ridotta pianificazione delle attività ed un'alterata percezione temporale; deficit di controllo motorio, che si traduce in aggressività, oppositività ed irrequietezza motoria (Fedeli, 2013, p.19).

Descrivere, dunque come intervenire e quale strategia didattica scegliere per coinvolgere nel sistema classe i soggetti che presentano le disfunzionalità di cui sopra, rappresenta una sfida difficile proprio perché tali repertori comportamentali disfunzionali non sono tipicamente identificati in tenera età ma molto più avanti nello sviluppo e quindi quasi cronicizzati in modalità comportamentali problematiche e poco inclini all'utilizzo di flessibilità e di adattamento. Infatti, sia letteratura nazionale (Corbo et al., 2002; Cornoldi et al., 1996, 2001; Fedeli, 2006; Marzocchi, 2003; Perticone, 2005) sia internazionale (Tabassam, Grainger, 2002; Barkley, 2006; DuPaul, Stoner, 2003; DuPaul, Weyandt, 2006) hanno cercato di attenzionare l'interazione tra i problemi di apprendimento e di comportamento arrivando alla conclusione che tale interazione sia molto complessa e probabilmente caratterizzata da molteplici influenze, compresi i fattori contestuali in classe (Sutherland et al., 2008), che richiedono per essere analizzati azioni di didattica mediativa, il cui focus è proprio la modificazione attiva del soggetto nello "stare insieme" e nel "saper fare insieme"; nel sapere, infatti, ricevere e dare feedback che implicano autocontrollo, autonomia, consapevolezza di sé e delle regole, riduzione dell'ansia prestazionale e maggior coinvolgimento in attività apprenditive. La premessa di cui sopra è importante per introdurre l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo con ragazzi che presentano comportamenti socio deficitari, scarsa motivazione, per veder appunto come tutta l'architettura del coo-

perative learning, associata all'uso della tecnologia informatica ed ai giochi interattivi per computer o giochi da tavolo cooperativi testata efficacemente in altri contesti e situazioni (Piper et al., 2006) potrebbe inserirsi nei training di potenziamento delle abilità sociali del nostro gruppo target (Capodiecì et al., 2019; Cornoldi et al., 2016), come presidio all'autocontrollo comportamentale e ancor di più contribuire al potenziamento delle relazioni interpersonali posto che i compagni spesso nutrono pregiudizi nei riguardi di coloro che presentano comportamenti aggressivi, conflittualità di isolamento, ma anche di onnipotenza (de Boo, Prins, 2007). Ciò inficia tutta la dimensione che afferisce alla prosocialità intesa come comportamento volontario atto a favorire altre persone (Batson, 1998; Eisenber et al., 2006). Intuire, comprendere, accogliere e rispondere alle richieste altrui sono elementi di promozione che incidono sul senso di riconoscimento e riconoscenza ed attivano l'empatia, ovvero la capacità di sintonizzarsi cognitivamente ed emotivamente con gli altri.

3. Potenziale d'uso della strategia didattica cooperativa, strumenti digitali: dal potenziamento delle abilità interattive a pattern comportamentali adeguati

La strategia didattica cooperativa è stata a lungo analizzata e, ormai da tempo, è stato dimostrato il suo impatto positivo nello sviluppo sociale, affettivo e psicologico, in quanto migliora di fatto la capacità di sostegno sociale, la qualità delle relazioni interpersonali dello studente, l'atteggiamento nei confronti dello studio, la capacità di apprendimento e l'autostima (Van Dat, Ramon, 2012). Questo punto di vista è condiviso da Lord (2001), il quale sostiene che gli studenti, inseriti in situazioni di cooperative learning, imparano a condividere le loro diversità e i loro background in modo positivo, dando maggiore valore al lavoro di squadra. In tal senso, infatti, il cooperative learning proprio in quanto crea un ambiente di apprendimento amichevole, sembra favorire negli studenti una maggiore motivazione all'apprendimento e allo studio; infatti, gli alunni si rivelano più sicuri e più propensi a porsi domande e a discutere sull'argomento, con evidenti positive ricadute sulla comprensione del compito assegnato (Bilesanmi, Oludipe, 2012). In più, un'attività di didattica cooperativa, associata a strumenti digitali adeguatamente progettati sembra agire anche sullo sviluppo di comportamenti prosociali e sul senso di autoefficacia dello studente, favorendo una più elevata motivazione intrinseca all'apprendimento della disciplina, una partecipazione più attiva alle attività in classe e uno stile di apprendimento più autoregolato (Rogers, Lindley, 2004; Alessi, Trollip, 2001; Benassi, 2013; Gee, 2003; 2005; Jenkins, 2007; Prensky, 2001; Thomas, 2009).

Le caratteristiche strutturali del cooperative learning, al cui interno si possono attivare una o più sessioni di tecnologia interattiva lo rendono, pertanto, un metodo valido a insegnare, a livello disciplinare, concetti teorici e abilità operative e, a livello cooperativo/sociale, abilità sociali, assunzione di responsabilità, rispetto del turno, interdipendenza, collaborazione, interazione e valutazione di gruppo. La creazione di situazioni strutturate e di legami forti tra studenti li aiuta a relazionarsi in modo più efficace, li responsabilizza di fronte al compito e ai compagni e agevola la partecipazione e l'interazione faccia a faccia. Inoltre, gli studenti ottengono migliori risultati, lavorano di più e sviluppano una maggiore motivazione, si crea uno spirito di squadra e di sostegno reciproco tra di loro, a vantaggio di un maggiore benessere psicologico, migliore senso di autoefficacia, autostima e immagine di sé; e come conseguenza un maggiore processo decisionale cooperativo, attraverso l'equa partecipazione dei membri del gruppo, che ben sappiamo

manca e/o particolarmente difficile nei soggetti con disturbo di attenzione e iperattività.

Per questo motivo, il presente lavoro intende valutare gli effetti di tale metodologia didattica associata a strumenti digitali (software Cmap tools), oltre che sull'apprendimento di conoscenze, anche sulla motivazione allo studio degli studenti partecipanti e sul potenziamento di abilità interattive e pattern comportamentali adeguati, soprattutto in quegli alunni che presentano gravi deficit in ambito sociale come i soggetti con ADHD.

4. La ricerca

4.1. Ipotesi

Il presente studio si propone di indagare gli effetti positivi del cooperative learning sull'apprendimento e sull'implementazione di comportamenti interattivi funzionali e di livelli di motivazione allo studio più autodeterminati in studenti con ADHD. In particolare, si intende valutare eventuali differenze nel livello di prestazione raggiunto, in termini di apprendimento, nella motivazione intrinseca allo studio e nella qualità delle interazioni tra compagni e con l'insegnante in classi in cui si sperimenta il cooperative learning e classi che adottano un metodo didattico tradizionale.

4.2. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 12 studenti con diagnosi di ADHD inseriti in 6 classi differenti, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni ($M=12.3$; $SD=1.387$). Alcune classi sono state assegnate alla condizione di cooperative learning (gruppo CL) ($N=6$ studenti ADHD), mentre le restanti alla condizione di istruzione diretta (gruppo di controllo) ($N=6$ studenti ADHD).

4.3. Strumenti

- *Academic Self-Regulation Questionnaire - SRQ-A* – (Ryan & Connell, 1992): è una scala che indaga le motivazioni che spingono gli studenti a compiere determinate attività legate allo studio. È composta da 4 item seguiti da diverse opzioni di risposta che rappresentano i 4 stili di regolazione (regolazione esterna, introiettata, identificata e motivazione intrinseca). Il punteggio è espresso su scala Likert a 4 punti (4= molto vero; 1= per niente vero). Elevati punteggi in una scala indicano una maggiore propensione verso quella specifica regolazione comportamentale.
- *Questionario di apprendimento*: prova criteriale di verifica degli obiettivi formativi di apprendimento. Si tratta di 10 domande a risposta multipla con 3 opzioni di risposta.
- *Osservazione in classe*. I bambini con ADHD sono stati osservati durante le attività di classe, annotando, su un'apposita scheda, tutti i comportamenti di interazione che ciascuno di loro ha messo in atto sia nei riguardi dei coetanei sia nei riguardi degli insegnanti. È stata utilizzata una check-list costituita da una lista di comportamenti riferiti a due macrocategorie di interazioni: positive e negative. In modo specifico, sono state distinte due sottoclassi di interazioni positive, orientate alla collaborazione e alla prosocialità e due sottoclassi di comportamenti antagonisti (rifiuto/ignoramento e oppositività/aggressività) (Filippello, et al 2010).

4.4. Procedura

La ricerca ha previsto 3 fasi: inizialmente è stato verificato il livello di partenza (baseline) degli studenti circa le competenze possedute, lamotivazione allo studio e le abilità sociali (pre-training); successivamente è stata avviata la fase di insegnamento/apprendimento (training) durata circa 3 settimane (15 ore), nelle due diverse condizioni (cooperative learning e lezione frontale). Nelle classi CL, sono state costruite insieme ai docenti unità didattiche relative alle disciplina "Storia" da sottoporre agli studenti per realizzare la presentazione finale del materiale. Per la condizione di istruzione diretta, i docenti incaricati hanno predisposto una lezione tradizionale sullo stesso argomento, seguendo gli standard di efficacia previsti per la lezione frontale. In entrambe le condizioni, è stato previsto l'utilizzo di un programma per mappe concettuali (Cmap tools) che ha consentito di sostenere alcuni processi carenti riscontrati negli alunni ADHD, in particolare memoria di lavoro e processo di pianificazione. Tale strumento rappresenta un valido aiuto in quanto permette: 1) di mantenere visibili gli elementi centrali di quanto appreso supportando in tal senso la memoria di lavoro e evidenzia i rapporti logici, temporali, causali che intercorrono fra i vari nodi concettuali supportando in tal senso il processo di pianificazione. Gli alunni hanno sperimentato in prima persona la creazione di mappe concettuali create on line, nello specifico nel gruppo CL gli alunni hanno lavorato in gruppi al fine di realizzare una mappa concettuale dell'argomento attraverso l'utilizzo di Cmap tools, mentre nel gruppo di controllo tale attività è stata svolta individualmente sempre utilizzando lo stesso software. Tali metodologie permettono di sostenere la motivazione dell'allievo iperattivo e disattento, ma anche di tutti gli altri alunni favorendo una certa automaticità nel ricorrere a tali strategie di apprendimento. Al termine della fase di training, si è rivalutato il livello di apprendimento degli studenti, sia attraverso la valutazione qualitativa dell'elaborato di gruppo da parte dei docenti sia attraverso delle prove criteriali individuali sui contenuti specifici (post-training). Durante la fase di training, il docente monitorava l'andamento della classe e il lavoro dei gruppi nel caso della condizione CL, mentre un operatore esterno focalizzava la sua osservazione più sistematica sulle dinamiche relazionali degli studenti.

4.5. Risultati

L'analisi statistica dei dati è stata effettuata utilizzando il programma statistico SPSS 19.0 for Windows. Considerata la natura dei dati e le caratteristiche del campione, si è preferito utilizzare una statistica non parametrica. Sono state effettuate analisi comparative attraverso confronti tra gruppi indipendenti (gruppo CL vs. gruppo di controllo), applicando il test U di Mann-Whitney, per verificare le eventuali differenze tra le condizioni in tutte le variabili prese in esame; mentre per le analisi intragruppo, su campioni relazionati, è stato applicato il test di Wilcoxon per due fattori (pretest vs. posttest).

4.6. Motivazione allo studio

Per indagare le differenze tra il gruppo CL e il gruppo di controllo nella motivazione allo studio, sono stati confrontati i punteggi ottenuti da entrambi i gruppi nelle diverse sottoscale del questionario *Academic Self-Regulation Questionnaire*, nelle diverse fasi della ricerca. La tabella 3 mostra le medie (M) e le deviazioni

standard (DS) dei punteggi ottenuti al questionario e i risultati dei confronti tra i gruppi e entro i gruppi.

	Gruppo CL		Gruppo controllo	
	Pre	Post	Pre	Post
Motivazione	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Regolazione esterna	26.15 (2.54)	22.16 (4.45)	25.98 (3.121)	26.9 (5.175)
Regolazione introiettata	23.93 (3.501)	24.01 (4.21)	24.13 (5.395)	25.53 (2.47)
Regolazione identificata	23 (3.875)	26.5 (3.556)	21.8 (5.124)	22.01 (3.13)
Motivazione intrinseca	18.54 (2.153)	20.05 (3.56)	17.57 (4.17)	16.9 (4.592)

Tabella 1 – Statistiche descrittive relative al ASQ

Nel gruppo CL, emergono differenze significative tra i punteggi ottenuti nella fase del pre-test e quelli ottenuti nel post-test nei livelli di regolazione esterna [$p < .05$] e di regolazione identificata [$p < .05$]; mentre non si registra alcuna differenza significativa nella regolazione introiettata e in quella intrinseca, sebbene comunque si registri un innalzamento in quest'ultima nella fase successiva al training che tuttavia rimane ancora nei limiti di non significatività. In particolare, le analisi indicano, per gli studenti che hanno partecipato ai gruppi cooperativi, una diminuzione della regolazione meno autodeterminata e un incremento della forma identificata, ovvero più autonoma, dopo aver sperimentato il cooperative learning. Ciò conferma la capacità di agire sulla motivazione e sull'autodeterminazione di metodi didattici attivi, quali appunto il gruppo cooperativo.

Nel gruppo controllo, non si riscontrano differenze significative tra il pre e il post training in nessuna delle dimensioni indagate, sebbene leggere variazioni si registrano nella fase post-test a livello della regolazione identificata che tuttavia si accompagna anche ad una diminuzione della motivazione intrinseca. Per cui gli studenti sottoposti a lezione frontale sembra non ricevano grossi benefici a livello motivazionale, anzi il loro atteggiamento nei confronti dello studio sembra quasi essere ulteriormente a rischio.

Il confronto tra i gruppi non mostra alcuna differenza significativa nei livelli di regolazione esterna, regolazione identificata, regolazione introiettata e motivazione intrinseca valutati nella fase di assessment (pre-test). Nella fase di post-test, invece diventano significative le differenze nei valori della regolazione esterna [$p < .05$], nella motivazione identificata [$p < .05$] e nella motivazione intrinseca [$p < .001$]. I risultati indicano, da un lato, l'effetto deleterio del metodo tradizionale sull'autodeterminazione degli studenti nello studio; infatti, nel gruppo controllo vi è un aumento maggiore della regolazione esterna, molto poco autonoma, rispetto ai coetanei del gruppo CL. Dall'altro, i dati confermano l'efficacia motivazionale del CL; infatti tale esperienza provoca nel gruppo un incremento della motivazione intrinseca e di quella identificata, cioè della capacità di autoregolare il proprio comportamento nei confronti dello studio, alimentato in questo caso da fattori interni e autonomi.

4.7. Livello di apprendimento

Per indagare le differenze tra il gruppo CL e il gruppo di controllo nel livello di apprendimento, sono stati confrontati il numero di risposte corrette fornite alla prova criteriale realizzata appositamente per valutare la comprensione dei contenuti inerenti l'unità didattica svolta in entrambe le condizioni di insegnamento/apprendimento (cooperative learning e lezione frontale). Nel gruppo CL, si evidenziano differenze altissimamente significative nel numero di risposte corrette al questionario tra la fase iniziale (pre-test) e la fase di post-test [$p < .001$]. Analogamente, nel gruppo controllo, le analisi mostrano differenze altissimamente significative nei risultati al questionario di verifica tra la fase pre-test e la fase post-test [$p < .001$]. Anche nel caso del metodo didattico tradizionale, si assiste ad un aumento del livello di apprendimento negli studenti dopo aver assistito alla lezione frontale. Infine, dal confronto tra i gruppi, nella fase pre-test non si evidenziano differenze significative nel numero di risposte corrette fornite al questionario; tale confronto diventa significativo nella fase post-test [$p < .001$]. L'analisi comparativa tra i gruppi, indica, tuttavia, che nonostante ci sia miglioramento nell'apprendimento dei contenuti della lezione in entrambi i gruppi, gli studenti CL apprendono di più rispetto ai compagni di controllo.

4.8. Osservazione in classe

Le analisi si riferiscono esclusivamente ai comportamenti registrati durante l'osservazione in classe effettuata nelle sessioni di cooperative learning per il gruppo CL e corrispondenti ore di lezione tradizionale per il gruppo di controllo. Il tempo di osservazione era uguale per entrambe le condizioni e anche l'osservatore esterno era identico. Nella fase preliminare della ricerca, è stato chiesto ai docenti di riferire, nella maniera più dettagliata possibile, circa i comportamenti (positivi e negativi) che gli alunni presi in considerazione (con ADHD) emettevano solitamente durante le ore di lezione. Non è stato possibile, in questa fase iniziale, far compilare la medesima check list utilizzata per la rilevazione, in quanto risultava alquanto complicato al singolo docente focalizzare l'attenzione su alcuni studenti tralasciando il resto della classe. È bene sottolineare che ricorrere a osservazioni e giudizi più informali se da un lato rimanda all'inevitabile scontro del rigore della ricerca con i tempi e i ritmi della scuola, dall'altro sottolinea comunque il tentativo di adattamento al contesto nell'intento di far convivere, senza pesare, rigore e programmazione con pratica e spontaneità.

Ciò a parte, dai resoconti dei docenti di entrambe le condizioni emerge una situazione di partenza alquanto stabile, con una prevalenza di condotte negative (negazione di aiuto, critica, rifiuto a collaborare, disturbo dei compagni, comportamenti disturbanti, ecc) rispetto a quelle positive (scambi reciproci, incoraggiamento, elogio, collaborazione, richieste pertinenti, ecc.) e tale andamento viene riferito sia nei confronti dei compagni sia verso l'insegnante.

La tabella 2 mostra medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti attraverso l'osservazione delle interazioni degli studenti ADHD, condotta in classe durante le attività didattiche, relativamente al gruppo cooperative learning (CL) e al gruppo lezione tradizionale.

				M	SD
Gruppo CL	Interazioni tra pari	Positive	Collaborazione	7	.85
			Prosocialità	8.9	.96
	Negative		Rifiuto/ignoramento	.8	.61
			Aggressività/oppositività	1	.72
Interazioni verso insegnante	Positive		Collaborazione	6.9	1.56
			Prosocialità	8	.31
	Negative		Rifiuto/ignoramento	.9	.89
			Aggressività/oppositività	.9	.51
Gruppo controllo	Interazioni tra pari	Positive	Collaborazione	3.8	1.84
			Prosocialità	.7	.69
	Negative		Rifiuto/ignoramento	5.5	1.14
			Aggressività/oppositività	14.1	.54
Interazioni verso insegnanti	Positive		Collaborazione	2.8	.75
			Prosocialità	.4	.55
	Negative		Rifiuto/ignoramento	5.6	.81
			Aggressività/oppositività	10,5	1.23

Per quanto riguarda le relazioni tra pari, dal confronto tra il gruppo CL e il gruppo tradizionale, emerge che gli alunni ADHD inseriti in un contesto di apprendimento attivo mostrano maggiore collaborazione rispetto ai coetanei [$p < .001$] e una più elevata frequenza di comportamenti finalizzati alla prosocialità [$p < .001$]. I soggetti con ADHD inseriti in un contesto di apprendimento tradizionale esibiscono un repertorio di comportamenti socialmente meno adeguato e prevalentemente più caratterizzato da modalità aggressive/oppositive [$p < .001$] e interazioni negative di rifiuto e ignoramento [$p < .001$] rivolte ai compagni durante le attività svolte in classe.

Per quanto riguarda le interazioni rivolte agli insegnanti, gli studenti inseriti nel gruppo CL esprimono un maggior numero di comportamenti di collaborazione [$p < .001$] e mostrano più spiccate abilità prosociali rispetto al gruppo di studenti che segue lezioni tradizionali [$p < .05$]. Inoltre, l'attività di cooperative learning sembra fungere da contenimento nei confronti di pattern relazionali disfunzionali; infatti, coloro che beneficiano di tale condizione di apprendimento si impegnano in interazioni con il docente significativamente meno aggressive [$p < .05$] e più accoglienti [$p < .05$].

Sembra, quindi, che la situazione cambi solo dopo l'introduzione del training cooperativo; infatti, proprio negli studenti che possono usufruire di tale metodologia si può osservare un incremento dei comportamenti positivi e una netta diminuzione di quelli negativi. Si crea, pertanto, una sorta di effetto forbice e di netta separazione tra le due tipologie di condotta. Di conseguenza, mentre la situazione per gli studenti ADHD di controllo si mantiene sostanzialmente stabile per cui il docente non nota alcun cambiamento/miglioramento nello stile comportamentale registrato in aula durante la lezione, gli studenti ADHD inseriti nella condizione CL mostrano una quantità di condotte positive in aumento e al contempo un netto calo di quelle disfunzionali durante le attività di apprendimento di gruppo.

Conclusioni

I risultati della ricerca hanno messo in evidenza l'importanza di impostare e progettare attività didattiche motivanti e efficienti in termini non soltanto di raggiungimento di obiettivi culturali quanto piuttosto di implementazione di livelli di motivazione allo studio adeguati e di comportamenti funzionali allo stare in relazione con gli altri. A tal fine, la ricerca ha inteso valutare l'efficacia dell'utilizzo di modalità didattiche interattive e supportive quali il cooperative learning abbinato all'uso di strumenti di apprendimento informatici sui livelli di motivazione e sul mantenimento di abilità sociali positive soprattutto in studenti ADHD.

I risultati della ricerca confermano la maggiore efficacia del cooperative learning, associato a software didattici, rispetto al metodo tradizionale utilizzato nel gruppo di controllo. Sebbene nel gruppo sottoposto a lezione frontale si registra un significativo cambiamento, tra il livello di partenza e la fase finale della ricerca a conferma del fatto che comunque si tratta di un metodo didattico che conserva le sue potenzialità educative, l'ampiezza di tale efficacia, tuttavia, si riduce se si confrontano gli outcomes dei gruppi nelle diverse variabili prese in esame. In pratica, nei due gruppi, è medesima la direzione del cambiamento attivato dalla didattica, ciò che li differenzia è il cambiamento di livello, che è decisamente superiore nel gruppo CL, in molti degli aspetti indagati.

Inoltre, si è rilevato particolarmente efficace, nei confronti degli alunni con ADHD l'uso delle mappe concettuali interattive. Come è noto, la sua costruzione permette all'allievo con ADHD, di utilizzare quelle abilità esecutive che risultano carenti. La mappa concettuale è uno strumento grafico che serve a mettere in evidenza i concetti principali di un argomento e i legami che esistono fra questi concetti. La presenza di immagini collegate con l'argomento di studio aiutano il ragazzo nella fase di comprensione e memorizzazione delle informazioni e incrementano il suo interesse e la motivazione. L'uso del colore inoltre può facilitare la fluenza e la rapidità della lettura oltre che favorire una maggiore attenzione e concentrazione sul compito. La mappa creata con l'applicazione Cmap Tools, utilizzata nella presente ricerca, è una tipica mappa a "raggiata" particolarmente utile per schematizzare le singole informazioni e creare più speditamente collegamenti interdisciplinari, senza risultare eccessivamente carica e disorientante. Tale strategia di apprendimento, supportata dalla modalità informatica, è risultata quindi particolarmente gradita agli studenti, con e senza deficit, e ha mostrato la sua efficacia in entrambe le condizioni, rivelando però gran parte del suo potenziale nella condizione CL, in quanto la condivisione e la collaborazione tra pari sembra aver ulteriormente amplificato la valenza didattica della mappa concettuale quale strumento di organizzazione e rappresentazione di conoscenza. Inoltre, la modalità interattiva faccia a faccia sperimentata durante le attività cooperative funziona non solo sul profitto ma maggiormente sulle abilità sociali incoraggiando i soggetti con ADHD a verbalizzare meglio o ancor di più ad arrivare a apprendimenti efficaci attraverso la negoziazione e l'assunzione di prospettive diverse.

Riferimenti bibliografici

- Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barkley, R. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A hand- book for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Benassi, A. (2013). Videogiochi e apprendimento collaterale. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(3), 141-144.
- Bilesanmi, A. J. & Oludipe, D. I. 2012. Effectiveness of cooperative learning strategies on Nigerian secondary school students' academic achievement in basic science. *British journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2 (3), 307-325.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., & Vivinet, G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 231-244.
- Capodiecì, A., Rivetti, T., & Cornoldi, C. (2019). A Cooperative Learning Classroom Intervention for Increasing Peer's Acceptance of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 282-292. <https://doi.org/10.1177/1087054716666952>.
- Corbo, Marolla, Sarno, Torrioli & Vernacotola (2002). *Il bambino iperattivo e disattento. Come riconoscerlo ed intervenire per aiutarlo*. Milano: Franco Angeli.
- Cornoldi, C., Gardinale, M., Pettenò, L. & Masi, A. (1996). *Impulsività e autocontrollo*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. & Vio C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva*. Trento: Erickson.
- de Boo, G. M., Prins, P. J. M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible mediators and moderators in social skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78-97.
- DuPaul, G., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- DuPaul, G., & Weyandt, L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, & behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 161-176.
- Fedeli, D. (2006). *La sindrome di Pierino. Il controllo dell'iperattività*. Giunti Editore.
- Fedeli D., Vio, C. (2016). *ADHD e disattenzione a scuola*. Firenze: Giunti.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY, USA: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85 (2), pp. 33-37.
- Hattie, J., Clark, e S. (2018). *Visible Learning: Feedback*, NY, Routledge.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano, IT: Apogeo.
- Lord, T. (2001). 101 reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology teacher*, 63 (1), 30-38.
- Marzocchi, G. M. (2003). *Bambini disattenti e iperattivi*. Bologna: Il Mulino.
- Mikami, A. Y. et al. (2013). Collateral effect of a peer relationship intervention for children with ADHD on typically developing classmates. *Review of Psychology*, 42(4), 458-476.
- Mostofsky, S. H., Cooper, K. L., Kates, W. R., Denckla, M. B., and Kaufmann, W. E. (2002). Smaller prefrontal and premotor volumes in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 52, 785-794.
- Pelham, W. E., & Milich, R. (1984). Peer Relations in Children with Hyperactivity/Attention Deficit Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 560-567.
- Perticone, G. (2005). *Deficit dell'attenzione iperattività e impulsività: linee guida per la conoscenza e l'intervento*. Roma: Armando.
- Piper, A. M., O'Brien, E., Morris, M. R., & Winograd, T. (2006). *SIDES: A cooperative tabletop computer game for social skills development*. In Proceedings of the 20th Anniversary ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW 2006 (pp. 1-10) <https://doi.org/10.1145/1180875.1180877>.
- Prentsky, M (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2013). *L'agire didattico*. Brescia: La scuola.

- Rogers, Y. and Lindley, S. (2004). *Collaborating Around Large Interactive Displays: Which Way is Best to Meet? Interacting with Computers*, 16(6), 1133-1152.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151. <https://doi.org/10.2307/1511280>.
- Thomas, D., Brown, J. S. (2009). Why virtual worlds can matter. *International Journal of Learning and Media*, 1 (1), 37-49.
- Van Dat, T. & Ramon, L. (2012). The Effects of Jigsaw Learning on Students' Attitudes in a Vietnamese Higher Education Classroom. *International Journal of Higher Education*, 1(2).
- Zentall, S. S., Kuester, D.A., Craig, B.A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at-risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104, 28-41.



Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane

Educare al rispetto. National Guidelines in vocabulary of a sample of Italians schools' PTOF

Giordana Szpunar

Università di Roma "Sapienza" - giordana.szpunar@uniroma1.it

Patrizia Sposetti

Università di Roma "Sapienza" - patrizia.sposetti@uniroma1.it

Sara Marini

Università di Roma "Sapienza" - sara.marini@uniroma1.it

ABSTRACT

Gender education is an important tool to promote equal opportunities and respect for differences. In line with this perspective, the Ministry of Education, University and Research (MIUR) has recently issued the National Guidelines "*Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*" (2015). According to the Comma 16 of the Law 107/2015, the Guidelines aims at implementing the principle of equal opportunities in the schools by promoting its adoption in the Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

The paper presents an exploratory study concerning the text analysis of 100 causally selected PTOF. In particular, we have used the T-LAB software (version 9.1.5) to compare these texts with some key lexical features of the National Guidelines. Collected data suggest that exists a partial overlap between the National Guidelines and the actions for equal opportunities realized by the schools and described in their PTOF. This overlap becomes relevant if we consider not only the thematic content concerning the expression "equal opportunities", but also the one concerning the expression "discrimination".

Il tema dell'educazione di genere rappresenta un importante terreno di intervento nella direzione della promozione delle pari opportunità e del rispetto delle differenze. Attraverso le *Linee guida nazionali: Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* per l'attuazione dell'articolo 1, comma 16 della legge 107/2015 il MIUR recepisce tale istanza sociale e culturale invitando le scuole ad accogliere nei PTOF il principio di pari opportunità. Esplorare il testo dei PTOF consente di ottenere informazioni su quanto le scuole recepiscono le indicazioni presenti nelle Linee guida. Il contributo presenta alcuni risultati di una indagine esplorativa condotta su un campione di 100 PTOF di Istituti Comprensivi, equamente distribuiti sul territorio nazionale. Il vocabolario dei PTOF è stato confrontato con alcuni tratti lessicali delle Linee guida. L'analisi è stata condotta utilizzando il software T-LAB (versione 9.1.5). I dati evidenziano una presenza parziale nei PTOF analizzati del termine "pari opportunità", laddove risulta invece ben recepito il tema della discriminazione nelle sue diverse e ampie accezioni di senso.

KEYWORDS

Promoting Respect, Equal Opportunities, Lexical Analysis, Discrimination, Gender Equality. Educare al Rispetto, Pari Opportunità, Analisi Lessicale, Discriminazione, Parità di Genere.

* Il lavoro è da ritenersi frutto della collaborazione delle autrici. Per quanto riguarda le singole attribuzioni: paragrafo 1, Giordana Szpunar; paragrafo 2, Giordana Szpunar e Sara Marini; paragrafo 3, Patrizia Sposetti; paragrafo 4 Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar.

1. Educazione di genere e parità tra i sessi

Il genere è un costrutto sociale all'interno del quale la sessualità è continuamente ridefinita e risignificata in modo dinamico nel processo di negoziazione tra individui e società che concorre alla costruzione delle rappresentazioni di sé e degli altri (Taurino, 2005; Ryle, 2015; UNESCO, 2015). Si tratta di un concetto che si riferisce ai comportamenti, ai ruoli, alle attività, alle caratteristiche che definiscono la femminilità e la mascolinità in una determinata società (Burgio, 2015; Rinaldi, 2016; Baiocco, 2019; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017). La costruzione dell'identità di genere e la consapevolezza dell'appartenenza alla corrispondente categoria sociale è il complesso risultato dell'influenza e della interazione tra fattori biologici, cognitivi e socio-culturali (Ruble et alii, 2006; Blakemore et alii, 2009; Martin & Ruble, 2009) e rappresentano un elemento fondamentale nel processo più generale di sviluppo del concetto del sé personale e sociale (Ruble et alii, 2004). La società in cui viviamo è organizzata in modo gerarchico e vede un'ineguaglianza di distribuzione del potere tra uomo e donna, strettamente connessa a una visione binaria ed eteronormativa della realtà che dà per scontata la relazione chiara e univoca tra le caratteristiche sessuali biologiche, il genere e l'orientamento sessuale (Butler, 1990; Abbatecola, Stagi, 2017).

Le ricerche relative all'acquisizione della consapevolezza della categoria di genere mostrano che il bambino e la bambina assumono, fin da piccolissimi, un ruolo attivo nel processo di apprendimento delle caratteristiche associate alla categoria e dell'uso che è opportuno farne per poter guadagnare una posizione nel sistema di categorizzazione condiviso dal proprio gruppo sociale (Ruble et alii, 2006). In questa direzione il bambino e la bambina acquisiscono abbastanza precocemente la capacità di utilizzare anche gli elementi stereotipici associati ad alcune categorie (soprattutto quelle di genere e quelle etniche) affidandosi a essi e rendendoli, almeno inizialmente, molto resistenti al cambiamento (Bigler & Liben, 1992; Signorella et alii, 1993; Nelson, 2009).

Nei primi mesi di vita i bambini e le bambine mostrano già di saper discriminare volti (3-4 mesi) e voci (6 mesi) femminili e maschili (Miller, 1983; Leinbach & Fagot, 1993; Quinn et alii, 2002) e di saper stabilire associazioni stereotipiche (10 mesi) tra visi di uomini e donne e oggetti "gender-typed" (Levy & Haaf, 1994).

La capacità di riconoscere ed etichettare verbalmente la propria identità sessuale interviene tra i 18 e i 24 mesi (Martin & Ruble, 2009) e, dunque, la conoscenza degli attributi associati alle categorie di genere si sviluppa sostanzialmente nel corso del secondo anno di vita (Martin, Ruble, and Szkrybalo, 2002; Ruble et alii, 2004).

Sebbene l'identificazione sessuale si stabilizzi solo intorno ai 3 anni (Thompson, 1975), la comprensione piena del concetto di genere intervenga dopo i 5 anni (Yee & Brown, 1994) e la costanza della categoria di genere si acquisisca contestualmente all'acquisizione del principio di conservazione (Ruble et alii, 2004), si può affermare che già prima dei 3 anni il bambino e la bambina possiedono una certa competenza nell'uso della categoria di genere (Yee & Brown, 1994), avendo appreso e interiorizzato alcune rudimentali associazioni stereotipiche che poi, nelle diverse fasi di età, si raffineranno e acquisteranno una maggiore o una minore flessibilità (Berndt & Heller, 1986; Signorella et alii, 1993).

Il senso di appartenenza a una categoria sociale stimola l'attivazione di processi valutativi orientati a formulare giudizi tendenzialmente più positivi nei confronti dei membri della propria categoria e più negativi nei confronti dei membri della categoria esterna e, quindi, la comparsa di atteggiamenti discriminatori verso i membri dell'*outgroup* (Ruble et alii, 2004; Yee & Brown, 1994; Martin & Ruble,

2009). In particolare, nel caso della categorizzazione di genere, si assiste a un vero e proprio fenomeno di progressiva segregazione che raggiunge il massimo grado di favoritismo per l'*ingroup* intorno ai 5-6 anni di età (Maccoby, 1990; Baumgartner, 2010 e 2018). A partire dai 10 anni gli stereotipi e i pregiudizi di genere iniziano ad acquisire una maggiore flessibilità (Bigler & Liben, 1992; Signorella et alii, 1993). Tuttavia, l'interiorizzazione delle associazioni stereotipiche e la conseguente discriminazione intergruppo permangono anche in età adulta, manifestandosi in quello che viene definito come sessismo ambivalente (Glick & Rudman, 2013, Swim & Hyers, 2009) e traducendosi in tutta una serie di discriminazioni sociali e istituzionali e di forme di violenza di genere, simbolica e non. La discriminazione sessuale, che deriva anche del fenomeno della segregazione di genere, rende particolarmente importante e urgente intervenire nei contesti educativi e formativi, in particolare quelli scolastici che rappresentano i luoghi non solo della riproduzione sociale e culturale, ma anche della (co)costruzione di conoscenza e di rinnovamento e di sviluppo di valori e di significati. Proprio in ragione del picco del processo di segregazione, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria rappresentano contesti privilegiati di intervento.

Dagli anni '70, in Italia, la Pedagogia di genere riflette sulla necessità di progettare un'educazione di genere che miri al raggiungimento di una reale parità tra i sessi. Tale riflessione ha vissuto fasi diverse (Leonelli, 2011; Burgio, 2015) esordendo con una decisa "tensione verso l'uguaglianza" (Gianini Belotti, 1973), passando per la "valorizzazione della differenza" (Ulivieri, 1995), giungendo a una "complessificazione della categoria di genere" (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). Le politiche educative, europee e nazionali, hanno recepito, sebbene molto gradualmente e ancora solo parzialmente, questa esigenza e, da qualche anno, raccomandano alle istituzioni scolastiche di dedicare una specifica attenzione agli interventi orientati alla promozione del rispetto delle differenze di genere. Le pratiche educative dovrebbero tradurre le indicazioni formali in interventi orientati alla decostruzione e alla riduzione degli stereotipi, nel rispetto della complessità dell'identità personale e sociale degli individui. In particolare si parla di educazione di genere quando si prevedono percorsi volti a superare la rigidità degli stereotipi di genere e a «promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità» (Leonelli, 2011, p. 3).

2. Il quadro normativo nazionale: ultimi sviluppi

A partire dalla fine degli anni '70 gli organismi politici internazionali e, per quel che interessa segnalare in questa sede, l'Unione Europea, recepiscono le istanze relative alla parità tra uomini e donne attraverso l'emanazione di alcuni documenti specifici¹, nei quali educazione e istruzione sono considerati ambiti di intervento

1 Nel 1979 L'Assemblea generale delle Nazioni Unite approva la Convenzione Cedaw (*Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna*, https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_donna.pdf); nel 1995 la Quarta Conferenza mondiale delle donne emana la Dichiarazione di Pechino (www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/.../0821_Dichiarazione_di_Pechino.pdf); nel 2007 attraverso il Trattato di Lisbona (https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/it_lisbon_treaty.pdf) la parità fra uomini e donne è posta al centro dell'agenda dell'Unione Europea; nel 2011 è varata la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei

strategici per il contrasto a ogni forma di discriminazione e per la riduzione di stereotipi e pregiudizi.

L'Italia, in quanto Stato membro, ha ratificato i documenti emanati dalla UE² e, per quel che riguarda in modo specifico le politiche educative, nel 2011, con la Circolare *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*³, il Dipartimento per le Pari Opportunità e il MIUR invitano congiuntamente le scuole a promuovere progetti di educazione di genere, di rispetto delle pari opportunità e di contrasto agli stereotipi. Nel 2013 la legge n. 119⁴ «in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza sessuale e di genere» prevede un piano di prevenzione che investe sul cambiamento culturale e, in particolare, sulla scuola, promuovendo «un'adeguata formazione del personale» e «la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti». Nello stesso anno viene messa in atto la *Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (2013-15)*⁵, coordinata dall'UNAR-Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali e messa a punto nell'ambito del programma promosso dal Consiglio d'Europa *Combattere le discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere*. Uno dei quattro assi prioritari della strategia è quello relativo a *Educazione e istruzione*. Due anni dopo entra in vigore la legge 107/2015, che all'art. 1, comma 16, specifica che l'attuazione dei principi di pari opportunità è assicurata dal piano triennale dell'offerta formativa attraverso la promozione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'«educazione alla parità tra i sessi» e della «prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate» nella legge del 2013.

Per l'attuazione del comma 16 il MIUR istituisce un tavolo tecnico che nel 2017 rende pubbliche le *Linee Guida Nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*⁶. Tali *Linee guida*, insieme alle *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole*, fanno parte del *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*, voluto dal MIUR e «finalizzato a promuovere nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado un insieme di azioni educative e formative volte ad assicurare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, che rientrano nel più ampio concetto di educazione alla cittadinanza attiva e globale»⁷.

Le *Linee guida* assumono come quadro di riferimento generale l'educazione al rispetto delle differenze e ai principi di uguaglianza sanciti nell'articolo 3 della Costituzione e nei documenti europei e internazionali sui diritti dell'uomo,

confronti delle donne e la violenza domestica (http://www.parlamento.it/application/xmanager/projects/parlamento/file/repository/affariinternazionali/osservatorio/approfondimenti/85_CeSPI_Convenzione_Istanbul.pdf).

- 2 Per una recente rassegna della ricezione italiana delle politiche comunitarie in tema di educazione di genere si veda Cretella (2018).
- 3 http://www.ricercainternazionale.miur.it/media/2962/protocollo-miur-dpo-diffusione_cult_genere.pdf
- 4 <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2013-10-15;119!vig=>
- 5 <http://adapt.it/adapt-indice-a-z/dipartimento-pari-opportunita-unar-29-aprile-2013-strategia-nazionale-per-la-prevenzione-e-il-contrasto-delle-discriminazioni-basate-sullo-rientamento-sessuale-e-sullidentita-di-ge/>
- 6 <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0>
- 7 <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Nazionale+ER+4.pdf/7179ab45-5a5c-4d1a-b048-5d0b6cda4f5c?version=1.0>

nonché riportati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012. Nel documento il principio di pari opportunità, è considerato «un principio trasversale che investe l'intera progettazione didattica e organizzativa» e il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta formativa) deve declinarlo nelle «diverse aree di intervento mediante la promozione dell'educazione alla parità tra i sessi, della prevenzione della violenza di genere, della prevenzione di ogni forma di discriminazione» (ivi, pp. 16-17). La pianificazione strategica per l'attuazione del comma 16 non deve tradursi solo in enunciazioni di principio, ma anche nella «previsione di azioni concrete da realizzarsi nel corso del triennio sia sul piano dell'informazione, sia su quello della sensibilizzazione, coinvolgendo i diversi attori della comunità scolastica» (ivi, p. 17). L'educazione al rispetto deve essere interconnessa ai contenuti di tutte le discipline, alla scelta dei libri di testo e può concretizzarsi in attività progettuali «valorizzando l'apporto del territorio e della comunità educante (famiglie, mondo associativo, istituzioni)», realizzando «percorsi anche in orario extra-curricolare [...], privilegiando la didattica laboratoriale e l'apprendimento cooperativo». È richiesta, infine, un'attenzione particolare all'uso del linguaggio in particolare dei libri di testo di tutte le discipline.

In quanto documento di indirizzo le *Linee guida* costituiscono uno strumento utile a orientare l'azione delle scuole, ma non ne predeterminano la progettazione didattica, che i singoli istituti mettono in campo in autonomia.

3. Una prima analisi lessicale in un campione di PTOF

Se il PTOF rappresenta un luogo privilegiato per lo sviluppo del principio di pari opportunità nelle scuole, esplorarne il testo permette di ottenere informazioni su quanto le scuole recepiscono le indicazioni presenti nelle *Linee guida* in materia di pari opportunità. Partendo da tale considerazione nel 2018 abbiamo condotto un'indagine esplorativa su un campione di 100 PTOF di Istituti Comprensivi, distribuiti in modo bilanciato sul territorio nazionale⁸, analizzandone alcuni tratti lessicali con il software T-LAB (versione 9.1.5).

Il campione è stato costruito a partire dall'elenco completo delle scuole primarie statali, fornito dal MIUR per l'anno scolastico 2017-2018⁹; nel quale le scuole sono suddivise in 5 macroaree geografiche (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Isole). Da questo elenco è stato tratto un campione casuale di 100 Istituti Comprensivi (20 per ogni area geografica) dei quali sono stati raccolti i PTOF in vigore esclusivamente nell'anno 2017/2018 attraverso "Scuola in Chiaro", la piattaforma predisposta dal MIUR per rendere accessibili le informazioni relative agli istituti scolastici¹⁰. La collezione di testi è stata sottoposta a una fase di preparazione divenendo un corpus tale da poter «essere trattato con opportuni metodi e tecniche allo scopo di fare inferenze sui suoi contenuti» (Lancia, 2004, p. 32). Nel nostro

8 L'indagine si colloca all'interno della ricerca dottorale di Sara Marini, che ha selezionato il campione e costruito il corpus (tutor: Pietro Lucisano, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar - Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale dello Sviluppo e della Ricerca Educativa XXXIII ciclo, "Sapienza", Università di Roma).

9 <http://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1?area=Scuole>.

10 Nonostante l'obbligo rendere accessibile il PTOF tramite "Scuola in chiaro" nel caso di 22 scuole è stato necessario reperire il documento sul Sito web dell'istituto o contattando direttamente le segreterie.

caso, abbiamo cercato di rintracciare quanto i suggerimenti, sul piano lessicale, alla promozione dei principi delle pari opportunità e dell'educazione al rispetto presenti nelle *Linee guida* trovassero un rispecchiamento nel lessico utilizzato per redigere il PTOF¹¹.

Il corpus sul quale abbiamo condotto l'analisi presenta un'ampiezza 20239 parole lemmatizzate per 40826 forme e oltre due milioni di occorrenze (2.091.015). Il software che abbiamo utilizzato permette di scomporre il testo in unità di analisi, di classificarle e categorizzarle e di stabilire tra esse relazioni. Il risultato è la possibilità di analisi quantitative e qualitative che nel nostro caso hanno posto al centro l'analisi lessicale condotta isolando un nucleo di 795 parole chiave, con una soglia pari o superiore alle dieci occorrenze, dalle quali sono state escluse parole vuote, sigle, nomi propri, sigle e parole ritenute non significative ai fini dell'indagine (per esempio: *abilitare, abilitazione, privacy, privatista*).

In questa sede presentiamo parte dei risultati della ricognizione del vocabolario del corpus, selezionati tenendo conto di alcune indicazioni presenti nelle *Linee guida*, che propongono alle scuole in modo esplicito di lavorare sulla parità di genere attraverso parole chiave quali: 'pari opportunità', 'violenza' e 'discriminazione'. Parallelamente le scuole sono invitate a porre una grande attenzione alla dimensione relativa all'uso del linguaggio. Nell'analisi abbiamo isolato queste parole tematiche esaminandone le occorrenze, i contesti e le parole con cui co-occorrono. Osservando in via preliminare le occorrenze delle parole in oggetto, una prima riflessione riguarda la bassa distribuzione all'interno del corpus (Tab.1); si tratta, infatti, di numeri molto bassi in rapporto anche solo al dimensionamento delle parole chiave, che vedono il primo lemma 'scuola' presentare oltre ventitremila occorrenze (23.399), seguito a una certa distanza da 'alunno' (13.578) e 'classe' (10.587). Osservando la distribuzione delle occorrenze per area geografica possiamo osservare che se la parola 'discriminazione', tra le tre la più frequente con 157 occorrenze, è presente nei PTOF di tutte le cinque aree geografiche e nella maggior parte dei documenti esaminati, lo stesso non avviene nel caso di 'pari opportunità' e 'violenza'. La prima occorre 117 volte nel corpus, ma solo 15 nei documenti provenienti dalle 20 scuole o istituti collocati nel Centro Italia; laddove la parola 'violenza' occorre 69 volte, ma mai nei PTOF di scuole del Nord Est e solo 10 in quelle del Centro.

	Numero occorrenze per area geografica					
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Isole	Totale
Discriminazione	29	27	22	41	38	157
Pari opportunità	14	14	15	39	35	117
Violenza	22	0	10	14	23	69

Tabella 1. Occorrenza di parole chiave nel Corpus di analisi

11 La definizione di corpus di Lancia (2004) si discosta dal significato generalmente attribuito al termine dalla ricerca linguistica che lo intende in quanto «insieme di testi (o di parti di testi) che si assume essere rappresentativo dello stato di una lingua o di una varietà di essa al fine di ottenerne una descrizione complessiva» (Freddi, 2014, p. 10). Essa è stata da noi ritenuta più adatta in ragione dell'obiettivo dell'analisi esplorativa.

La lista delle occorrenze rappresenta un primo indicatore di superficie del modo in cui è accolto il lessico delle *Linee guida*. Per approfondirne il valore tematico specifico, abbiamo proceduto a individuare i contesti chiave di queste tre parole-chiave (Tab. 2). In tutti e tre i casi, le parole chiave sulle quali ci soffermiamo compaiono in associazione e con i lemmi: 'donna', 'genere' e 'sesso', a indicare che, quando sono presenti nel PTOF, questi termini sono collocati in un campo semantico che sembra costruire un discorso che vede come oggetto di riflessione e di intervento il genere, individuabile come campo dell'azione educativa. Un altro lemma presente nelle unità di contesto delle tre parole chiave è 'pregiudizio', riconducibile in parte alle tematiche di genere (e in particolare nel caso di 'pari opportunità'), ma soprattutto alla questione del pregiudizio etnico. Le tre parole chiave, infine, co-occorrono tra loro sempre nel caso di 'pari opportunità', presente sia quando nel corpus ci si riferisce a 'discriminazione' (ma non viceversa) e a 'violenza', e parzialmente nel caso di 'violenza', presente nei riferimenti alle 'pari opportunità', ma non alla 'discriminazione'.

Discriminazione	Pari opportunità	Violenza
cellulare; cittadinanza; competenze; comunità; consapevole; cyberbullismo; democratico; democrazia; difesa; differenza; diritti; diritto; donna ; educativo; etnia; etnico; genere ; inclusione; interculturale; linguistico; ludico; mediatore; memoria; metodologia; motivi; offensivo; pace; pari opportunità; pensiero; percorrere; percorso; pregiudizio ; psicofisico; razza; razzismo; sensibilizzare; sesso ; sessuale; sociale; socio; socio-; socioeconomico; socio-sanitari; sofferenza; solidarietà; studente; unione; valorizzazione; valutazione.	cittadinanza; cittadini; classe; competenze; comprendere; conoscenza; curriculare; cyber; democratico; diritti; diritto; diversità; donna ; educare; educativo; equità; etica; etnia; formativo; genere ; identità; insegnamento; insegnamento-apprendimento; istituto; istituzione; liberi; libertà; organico; orientamento; pace; partecipazione; persona; pregiudizio ; presidente; Profilo; psicologico; razza; recuperare; scuola; semplice; sensibilizzare; sesso ; sociale; socio; socio-culturali; socio-economiche; studente; uniformità; valorizzazione	adolescente; aiuti; cellulare; cittadini; civico; cyber; cyberbullismo; democratico; democrazia; difesa; digitale; diritti; discriminazione; donna ; educare; etica; etnia; genere ; giudiziario; grave; gravi; incolumità; insegnamento; memoria; offensivo; pace; pari opportunità; pensare; pericolo; pericoloso; persona; personale; pregiudizio ; protezione; provvedimento; psicologico; razzismo; recepire; sanzioni; scorretto; sensibilizzare; sesso ; sessuale; sociale; solidarietà; sottrazione; studente; valori; verbale.

Tabella 2. Contesti tematici di parole chiave nel Corpus di analisi

4. Discriminazione, pari opportunità, genere: un approfondimento tematico

Nel caso particolare della parola 'discriminazione' citata nel titolo stesso delle *Linee guida*, l'analisi delle co-occorrenze all'interno delle frasi del corpus evidenzia che, quando occorre, il lemma 'sesso' (38 occorrenze) si presenta in associazione molto forte (coefficiente del coseno pari a 0,265) con i discorsi relativi alla 'discriminazione', meno con 'pari opportunità' (coefficiente del coseno pari a 0,17) (Fig.1). Un'analisi qualitativa dei contesti elementari nei quali occorrono insieme i lemmi 'sesso' e 'discriminazione' evidenzia tuttavia che nella maggior parte dei

casi la formulazione richiama il dettato costituzionale utilizzando espressioni che di fatto sono variazioni sul tema della seguente: «Gli insegnanti agiscono secondo criteri di obiettività, equità ed imparzialità, offrono un servizio scolastico che prescinde da ogni **discriminazione** di **sex**, razza, etnia, lingua, religione opinioni politiche, condizioni psicofisiche e socioeconomiche» (codice prova 61, area NO). Solo in un numero limitato di casi l'associazione fra i due termini si concretizza in specifiche indicazioni relative all'educazione di genere come nel caso del seguente PTOF che arriva a un livello di dettaglio articolato, delineando azioni basate sul rispetto della differenza di genere e sul superamento degli stereotipi legati ai sessi. A tal fine il nostro Istituto Scolastico intende contribuire alla crescita formativa ed educativa degli studenti e delle famiglie. Pertanto, tenuto conto di quanto detto, vengono esplicitate le azioni che la nostra scuola intende promuovere: Partecipare a convegni, seminari, cineforum organizzati dalla Scuola o da altri enti presenti sul territorio, su temi quali **discriminazione**, violenza, ruolo della donna nella storia e nella società, **pari opportunità**, **eliminazione degli stereotipi di genere** e così via. Realizzare percorsi progettuali di studio e approfondimento in classe, finalizzati al riconoscimento della **parità tra i sessi** e il **superamento degli stereotipi di genere** in tutti gli ambiti di vita, per arrivare alla **valorizzazione delle differenze**. Dedicare la giornata dell'8 marzo ad attività di classe o di interclasse su temi di stringente attualità connessi con la ricorrenza e le sue implicazioni sociali e storiche (codice prova 74, area IS).

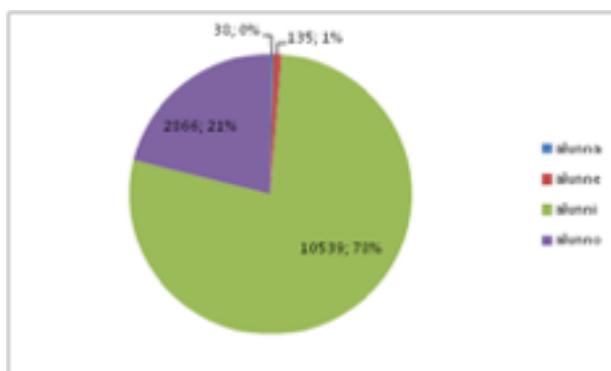
Assumendo l'appartenenza al medesimo campo semantico di 'sex' e 'pari opportunità', emerge che quando nei PTOF sono presenti parole riconducibili all'educazione di genere è presente un riferimento alla discriminazione. Certamente si tratta di numeri piccoli e i contesti di occorrenza coprono poco meno di un quinto (17 contesti per 'discriminazione'/'sex') o un quarto (23 contesti per 'discriminazione'/'pari opportunità') del totale dei PTOF analizzati, a indicare una limitatezza della presenza del tema nel corpus. L'adesione all'invito porto dalle *Linee guida* verso le pari opportunità risulta abbastanza diffusa ed è richiamata nella maggior parte, ma non in tutti i PTOF; spesso peraltro l'espressione ricorre una sola volta.

I dati delle analisi lessicali sulle parole selezionate e sui loro contesti chiave sembrano certamente indicare una generale attenzione al tema della discriminazione, che desumiamo però assumere in un numero rilevante di casi l'accezione della discriminazione etnica e, in misura minore, quella della discriminazione di genere. Le associazioni di parole per il lemma 'discriminazione' nel corpus evidenziano in modo chiaro questo aspetto.



Figura 1. Associazioni di parole per 'discriminazione' nel Corpus di analisi

Un'ulteriore riflessione che qui presentiamo riguarda l'uso della forma femminile e della forma maschile nel corpus. Le *Linee guida* dedicano al tema un intero paragrafo (§2) con questo esordio: «Un'altra forma di violenza simbolica è cancellare la differenza in nome di una presunta uguaglianza che è in realtà un adeguamento al modello maschile» (p. 7). L'analisi delle forme maschili e femminili dei lemmi "alunno" e "bambino", soggetti delle azioni educative, permette di ottenere un primo dato relativo all'assoluta predominanza d'uso della forma maschile (Fig. 2). Nel caso di 'alunno' a fronte di 13.578 occorrenze del lemma nel corpus, il 99% (13.405) si riferiscono alla forma maschile, nel caso di 'bambino' (2.355 occorrenze) tale percentuale si abbassa un poco, passando al 98% (2.297 occorrenze).



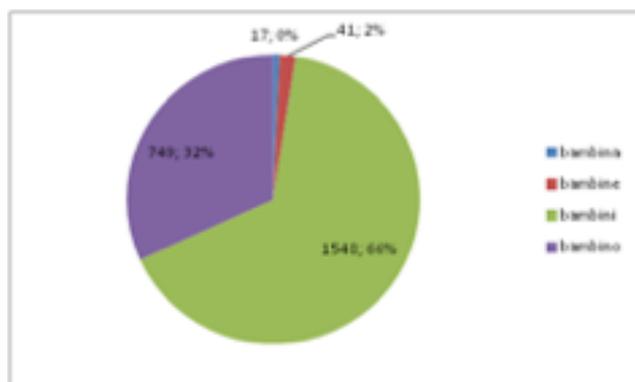


Figura 2. Uso delle forme maschili e femminili per i lemmi 'alunno' e 'bambino' nel Corpus di analisi

Questo aspetto lascia intravedere, nei PTOF esaminati, una ricezione parziale delle specifiche indicazioni delle *Linee guida* su questo tema:

Come è noto [...] la lingua italiana possiede solo il genere grammaticale maschile e quello femminile e non ha il genere neutro. Qualsiasi buona grammatica italiana ne chiarisce l'uso, la funzione e la distribuzione, e ad essa rimandiamo. Qui ci limitiamo brevemente a ricordarne i punti principali: un termine di genere grammaticale maschile indica una persona ('referente') di sesso maschile, uno di genere grammaticale femminile indica una persona di sesso femminile. Il genere grammaticale si riconosce dalla forma della parola, es. *alunno* (m.) e *alunna* (f.) (p. 8).

D'altra parte il basso numero di occorrenze in parte rispecchia la tipologia testuale del PTOF, in quanto documento di indirizzo molto ampio e caratterizzato dalla presenza di parole chiave generali, destinate a trovare un concreto sviluppo nei progetti realizzati dai singoli Istituti. La stessa tipologia del documento potrebbe costituire una spiegazione alla quasi totalità di forme maschili impiegate, nella misura in cui esso tenderebbe a un uso ergonomico della lingua e alla preferenza che la norma accorda al maschile nel caso della presenza di nomi di genere diverso.

Questa prima ricognizione certamente non permette di trarre indicazioni generali su modo in cui le scuole affrontano concretamente il tema dell'educazione di genere nei progetti educativi e nella progettazione didattica che richiede un'indagine sul campo. In questa stessa direzione, tuttavia, i risultati che abbiamo presentato permettono di individuare con una certa rapidità alcuni contesti formalmente più sensibili al tema. In questi casi la pura lettura delle indicazioni contenute nel PTOF offre la possibilità di avvicinarsi alle azioni formative e didattiche messe in atto dalla singola scuola.

Il percorso che il nostro Istituto intende realizzare si sviluppa in un curriculum in verticale fra la scuola dell'Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di primo grado. In una cornice sociale caratterizzata da continui e mutevoli processi di globalizzazione e migrazione, è fondamentale avviare momenti interattivi di riflessione, informazione e formazione sull'origine culturale e storico-sociale delle differenze di genere. Il concetto di Pari opportunità si basa sulla necessità di uguaglianza giuridica e sociale fra uomini e donne, al fine di rivendicare la propria

differenza di genere e di stabilire un giusto rapporto fra i sessi. L'obiettivo è quello di avviare gli allievi a superare gli stereotipi sessuali che di fatto impediscono la realizzazione di pari opportunità, attraverso l'elaborazione di strumenti educativi e "azioni positive", e far riflettere gli studenti in merito alle differenze di genere orientandoli a considerare la propria Identità di genere come risorsa e come ricchezza piuttosto che come barriera e come chiusura. La scuola intende a tal fine sensibilizzare sull'importanza di promuovere la parità di genere, l'educazione alle differenze, l'uguaglianza dei diritti; di contrastare espressioni stereotipate che facciano prevalere la superiorità o l'inferiorità di un sesso sull'altro; di combattere la violenza, le discriminazioni e i pregiudizi. Fondamentale diviene il far emergere nei minori la consapevolezza di sé e del proprio genere, già nei primi anni di frequenza scolastica, per garantire le pari opportunità fra uomo e donna (come da normativa europea) (codice prova 74, area IS).

Questo estratto lascia ben cogliere non solo la pluralità e ricchezza di azioni che la scuola intende realizzare sul terreno dell'educazione alle pari opportunità, ma anche e soprattutto un profondo livello di consapevolezza e riflessione sul tema nella direzione delineata dagli studi sul genere. Ci sembra di poter richiamare in questo contesto i concetti chiave di "valorizzazione della differenza" (Ulivieri, 1995) e di "complessificazione della categoria di genere" (Gamberi, Maio, Selmi, 2010) precedentemente richiamati.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Baiocco, R. (2019). *Rosa, azzurro, arcobaleno. Identità di genere e orientamento sessuale*. Roma: GEDI, Gruppo editoriale.
- Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Baumgartner, E. (2018). *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Berndt, T. J., & Heller, K. A. (1986). Gender stereotypes and social inferences: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 889-898.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Burgio, G. (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, vol. 6, n. 2, 183-190.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York-London: Routledge.
- Cretella, C. (2018). "L'Europa, politiche e buone prassi. La ricezione italiana delle politiche comunitarie in tema di educazione di genere". In Murgia A. e Poggio B. (Eds). *Saperi di genere*. Università degli studi di Trento. Reperibile presso https://webmagazine.unitn.it/alfresco/download/...6008.../E-book_SaperidiGenere.pdf. [ultima consultazione: 21/01/2019].
- Freddi, M. (2014). *Linguistica dei corpora*. Roma: Carocci.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Glick, P., & Rudman, L. A. (2013). Sexism. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 328-344). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi*. Roma: Armando.
- Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.
- Leonelli, S. (2011). La *Pedagogia di genere* in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 6, 1, pp. 1-15.
- Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17, 457-459.
- Maccoby, E. (1990). Gender and Relationships. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2009). Patterns of gender development. *Annual review of psychology*, 61, 353-81.
- Martin, C. L., Ruble D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-33.
- Miller, C. L. (1983). Developmental changes in male/female voice classification by infants. *Infant Behavior and Development*, 6, 313-330.
- MIUR (2017). *Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0> [ultima consultazione: 23/01/2019]
- Nelson, T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Quinn, P. C., Yahr J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. *Perception*, 31, 1109-1121.
- Rinaldi, C., *Sesso, Sé e Società. Per una sociologia delle sessualità*. Milano: Mondadori 2016.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Coll, C. G., & Rhee, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.). *The development of the social self* (pp. 29-76). New York, NY, US: Psychology Press.
- Ryle, R. 2015. *Questioning Gender: A Sociological Exploration*. 2nd ed. London: Sage.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: a meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Swim, J. K. & Hyers, L. L. (2009). Sexism. In T. Nelson (Ed.). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 407-430). New York: Psychology Press.
- Szpunar, G, Sposetti P., Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *LLL*, vol. 13, n. 29, pp. 13-30.
- Taurino, A. (2005). *Psicologia della differenza di genere*. Roma: Carocci.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.
- Uliviero, S. (1995). *Educare al femminile*. Firenze: Pisa.
- UNESCO (2015). *A guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646> [ultima consultazione: 21/01/2019].
- Yee, M. D. & Brown, R. J. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.



Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale

Outdoor Education: Body, Learning, Nature

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Federica Guerra

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - federicaguerra.fg@libero.it

Giovanna Troiano

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - giovy.tro@gmail.com

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - ario.federici@uniurb.it

ABSTRACT

In present day society there are strong contradictions concerning the concept of environment. Environmentalism, with its sustainability, and the protection of animals are much emphasized, but the occasions for contact with nature are few especially in the young generations in that they are often associated with the concept of danger. Public areas, limited by social and environmental restrictions, especially those in urban areas, are not child-friendly and generate fear and anxiety in parents, carers and teachers. Restrictions, advice and suggestions interfere with a free and direct relationship of the child's body with nature. This paper of bibliographical research aims at focusing on the enormous benefits, for all, of contact with a natural environment in the educational and social field and in the development in health and wellbeing. It is essential therefore to cultivate from an early age the innate affinity that exists between children and nature. Through Outdoor Education (OE), analyzing educational solutions that demand the action of an educational system that is integrated between schools and other educational agencies, reflections will be made, comparing and assessing the data gathered here, both in school and outside, on the consequent social and cognitive effects on knowledge, skills and competences.

Nella società contemporanea sono presenti forti contraddizioni circa il concetto di ambiente. Sono molto enfatizzati l'ambientalismo, la sostenibilità, l'animalismo ma le occasioni di contatto con la natura sono pochissime soprattutto nelle giovani generazioni in quanto associate spesso al concetto di pericolo. Gli spazi pubblici, ostacolati da vincoli sociali e ambientali, specialmente quelli urbani, non sono alla portata dei piccoli e generano paure ed ansie nei genitori, educatori ed insegnanti; divieti, consigli e suggerimenti disturbano il rapporto libero e diretto del corpo del bambino con la natura. Questo lavoro di ricerca bibliografica vuole soffermarsi sugli enormi benefici, per tutti, del contatto con l'ambiente naturale in campo educativo, sociale, di sviluppo in salute e benessere. È determinante allora coltivare, sin dalla tenera età, l'innata affinità tra bambini e natura. Attraverso l'Outdoor Education (OE), analizzando soluzioni educative che richiamano l'azione di un sistema formativo integrato tra scuola e altre agenzie formative, si rifletterà, confrontando e valutando i dati raccolti in questa revisione, a scuola e nell'extrascuola, sulle conseguenti ricadute sociali, cognitive, su conoscenze, abilità e competenze.

KEYWORDS

Infancy, Development, Nature, Integrated Educational System.

Infanzia, Sviluppo, Natura, Sistema Formativo Integrato.

* Contributo equamente distribuito: Manuela Valentini: coordinatore scientifico. Federica Guerra: ricerca bibliografica. Giovanna Troiano: coordinatore ricerca bibliografica. Ario Federici: coordinatore progetto.

Introduzione

Vogliamo riflettere con questo lavoro, su ricerche, studi atti a promuovere, investire su scelte metodologiche, educative, didattiche non più alternative ma essenziali, naturali in quanto appartenenti da sempre alle giovani generazioni e non solo. È auspicabile incentivare sperimentazioni, protocolli volti alla ri-scoperta dell'umano attraverso il naturale. Un antico-nuovo modo di apprendere che ci appartiene da sempre ma dimenticato o meglio accantonato ormai da troppo tempo. Una metodologia educativa che si presenta come mezzo per raggiungere quanto descritto è l'Outdoor Education (OE). L'OE si traduce letteralmente come Educazione fuori dalla porta. Tale definizione pone in evidenza il luogo dell'apprendimento; è proprio -il fuori- il fulcro del significato di questo approccio educativo. Si sceglie di lasciare gli ambienti ordinari dell'educazione e con essi anche le didattiche tradizionali, per spostarsi fuori da tutto ciò, in luoghi in cui l'apprendimento avvenga in stretto contatto con le esperienze ad esso legate, esperienze che siano specifiche e situate (Dahlgren & Szczepanski, 1998, p. 27).

È soltanto nel dialogo con il territorio che l'Outdoor Education può essere la chiave del sistema formativo integrato (Frabboni e Minerva, 2003). Quanto più sarà ricco e stimolante il contatto con il contesto, tanto più sarà vario il flusso di informazioni fra soggetto e ambiente e, quindi, tanto più sarà ricca la sua vita spirituale (Semeraro, 1992).

1. Research Problem

Per tanto tempo l'apprendimento umano è avvenuto spontaneamente in ambiente naturale. Tale contesto, però, nel tempo, ha perso d'importanza. Attraverso nuove ricerche si ritorna alla valorizzazione delle esperienze in ambiente naturale. Il quadro teorico però nasce con scarsità di dati scientifici, studi empirici e con ricerche qualitative poco strutturate (Ewert, 1983, p. 27). Le fonti citate, gli studi e le teorie pedagogiche sono sostenute da esperienze sperimentali ed hanno motivato nuove indagini sul campo. Pertanto, attraverso una revisione di ricerche scientifiche, procederemo nel comparare studi sui benefici dell'OE sia a scuola che nell'extrascuola, analizzando le conseguenti ricadute sul piano sociale e degli apprendimenti, su conoscenze, abilità e competenze.

2. Search Strategy

La ricerca bibliografica si è concentrata sull'utilizzo della Rete bibliotecaria Università di Urbino, Scuola di Scienze Motorie. Il primo passo si è direzionato verso lo studio di riviste specifiche disponibili in Ateneo. Attraverso Trovariviste (PublisherFinder), in Library Publications, inserendo come keywords "outdoor education" sono emerse tre riviste disponibili appartenenti a due cataloghi online:

- Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership (SPORTDiscus);
- Association of Outdoor Recreation & Education Conference Proceedings (SPORTDiscus);
- Teaching & Evaluating: Outdoor Ethics Education Programs (Environment Complete).

Successivamente si è proceduto con una ricerca delle parole chiave “outdoor education” presenti nel titolo delle singole pubblicazioni presenti nel totale dei database online cui aderisce la Rete Bibliotecaria dell’Università di Urbino. È risultato un totale di 9.762 articoli.

La ricerca è stata raffinata attraverso l’utilizzo di limitatori quali “età” e “link al testo completo”: accesso a 3.434 articoli.

Per quanto riguarda l’indicatore Età, si è osservato che la discriminazione attraverso fasce avrebbe drasticamente ridotto la ricerca, limitando i risultati a 26 articoli per “childhood (birth-12 yrs)”, 22 articoli per “school age (6-12 yrs)”, 7 articoli per “preschool age (2-5 yrs)”. Per ottenere un quadro generale della storia e della portata dell’outdoor education è stata quindi effettuata una scelta metodologica poiché non sarebbe stato esaustivo limitare la ricerca in funzione del range d’età indagato. Si è proceduto con la selezione manuale sul totale degli articoli trovati attraverso la lettura degli abstracts. Aggiungendo la parola chiave “movement”, il totale dei risultati della ricerca si è ridotto a 91 articoli, alcuni dei quali si discostano, però, fortemente dagli scopi del presente lavoro. Non è stata quindi presa in considerazione quest’ultima discrimina. Partendo dagli articoli che trattano in maniera puntuale l’argomento, si è proceduto tramite ricerca degli articoli e monografie citate nelle bibliografie di questi ultimi e che presentano nell’abstract elementi di affinità e collateralità al tema. Tale letteratura è stata ricercata attraverso motori quali: Eric; Sage Journals; National Center for Biotechnology Information; PMC: US National Library of Medicine National Institutes of Health; Science Direct; BioMed Central; Research Gate; NAAEE- North American Association for Environmental Education; Science and Education- Sciepub;Oxford Academic.

Come integrazione ai lavori elencati finora, sono state considerate diverse pubblicazioni utili alla comprensione degli argomenti e del quadro teorico, citate in bibliografia, unitamente alle conoscenze sviluppate in altri contesti formativi. Alla luce della letteratura analizzata, sono stati selezionati gli articoli più importanti e rappresentativi in merito ai punti nodali, in OE, fissati.

3. Methodology

Sono stati selezionati 16 articoli-protocolli, suddivisi secondo tre campi di indagine: il primo gruppo offre una review in merito alle prime ricerche su Adventure Education e Outdoor Education; il secondo gruppo indaga gli effetti di programmi di OE dal punto di vista della salute e del benessere che l’ambiente naturale può offrire; il terzo gruppo è composto da studi che evidenziano i tra-guardi e le barriere dell’OE a scuola.

Ricerche su Adventure Education e Outdoor Education

Titolo	Autori Data	Paese	Quesito	Caratteristiche partecipanti	Metodo di raccolta dati
A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents	Cason, D. and Gillis, H. L. (1994)	USA	I programmi di Adventure Education sono efficaci, generano un cambiamento in coloro che vi hanno preso parte? Quali sono le variabili che influiscono su tale cambiamento?	Adolescenti, giovani dagli 11 anni	43 studi su OAE, Programmi di Avventura
Adventure education and Outward Bound: out-of-class experiences that make a lasting difference	Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. & Edwards, G. E. (1997)	Australia	Quali risultati generano i programmi OAE, in riferimento a concezione di sé, locus di controllo e leadership?	Adolescenti e giovani (età media 22 anni)	96 studi empirici su OE
A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control	Hans, T.A. (2000).	Usa e Australia	Il Locus of control è moderatore del cambiamento in OAE? Come interviene?	Adolescenti e giovani	24 studi su OAE
Beyond "The Outward Bound Process". Rethinking Student Learning	Mckenzie M., (2003)	Canada	Quali componenti del corso hanno contribuito a risultati positivi/negativi nello specifico? Come le caratteristiche degli studenti hanno influenzato i risultati?	Giovani, adulti, gruppi di popolazione a rischio e vittime di abusi	Case study realizzato attraverso questionari, interviste e osservazioni

Fonte: Elaborazione propria

Vantaggi dell'elemento naturale in OE su salute e benessere

Titolo	Autori Data	Paese	Quesito	Caratteristiche partecipanti	Metodo di raccolta dati
At home with nature: effects of "greenness" on children's cognitive functioning	Wells, N. (2000)	USA	Può la vista di elementi naturali influenzare il funzionamento cognitivo e la capacità di attenzione del bambino e di conseguenza l'apprendimento e il rendimento scolastico?	17 partecipanti (bambini appartenenti a famiglie in difficoltà, destinatari di un programma di sostegno abitativo)	Test su funzionamento cognitivo
Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism	Wells, N. and Kristi S. (2006)	USA	Quali sono le connessioni tra un'infranzia legata alla natura e un atteggiamento ambientalista come filosofia di vita adulta?	2000 partecipanti adulti (18-90 anni)	Questionario di 108 domande
Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity	Dyment, J. E., & Bell, A. (2008)	Canada	Come i cortili delle scuole "green" (con una grande differenza di paesaggio e di attrezzature) influenzano la quantità e qualità dell'attività fisica dei bambini?	27 scuole urbane, 21 suburbane e 11 scuole rurali	Questionario rivolto a insegnanti, genitori e dirigenti
A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments	Bowler et al. (2010)	USA	Quali effetti positivi, in termini di salute e benessere, ha l'ambiente naturale rispetto all'ambiente non naturale durante attività fisiche e di movimento?	Gruppi di giovani a rischio, bambini 3-6 anni, bambini con ADHD	25 studi su OAE
School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools	Wells, N., Myers, B., & Henderson, C. (2014)	USA	Progetti di OE nei giardini scolastici riducono la sedentarietà?	Alunni di 12 scuole primarie	Analisi dei gruppi comparato a un gruppo di controllo nel corso di 2 anni

Fonte: Elaborazione propria

Traguardi e barriere per l'OE a scuola

Titolo	Autori Data	Paese	Quesito	Caratteristiche partecipanti	Metodo di raccolta dati
Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context for learning	Lieberman G.A. and L. Hoody. (1998)	USA	Quali sono le aree di successo, le maggiori caratteristiche e le strategie dei programmi EIC (Environment as Integrating context of learning)?	Studenti, insegnanti, dirigenti di 40 scuole	Interviste
Environment-based Education - creating high performance schools and students	Glenn, (2000)	USA	L'OE, secondo il modello EIC, motiva gli studenti nell'apprendimento e apporta alla loro esperienza scolastica nuova linfa e significato?	Studenti di scuole primarie, insegnanti, dirigenti	Analisi dei case-study presentati
Influence of teaching in an outdoor classroom on kindergarten children's comprehension and recall of a science lesson	Dietz (2002)	USA	Come l'OE influenza la capacità dei bambini di comprendere e richiamare alla memoria i concetti di una lezione di scienze?	Bambini della scuola dell'infanzia (5-7 anni), 72 partecipanti totali	Somministrazione di pre-test e post-test
Engaging and Learning with the Outdoors: the Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project	Dillon, et al. (2004)	UK	Apprendimento in ambiente naturale (OE): quali benefici scolastici, sociali e personali? Quali strategie per superare le barriere e permettere l'apprendimento in questi contesti? Quali apprendimenti inerenti al curriculum?	Alunni di scuola primaria e secondaria	Analisi dei case-study presentati
Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum	Higgins et al. (2006)	Scotia, UK	Come incoraggiare gli insegnanti a introdurre più attività di OE legate al curriculum? Quali barriere possono ostacolare gli insegnanti nello scegliere occasioni di OE?	Insegnanti di ogni grado scolastico di due distretti scolastici, uno rurale e uno urbano	Questionari rivolti agli insegnanti

Fonte: Elaborazione propria

4. Analisi review

Quali sono dunque gli effetti dell'Outdoor Education?

La ricerca è iniziata analizzando le prime meta-analisi su Outdoor Education e sui programmi di Adventure Education effettuate a partire dagli anni '60 nel mondo anglosassone e che definiremo "programmi esperienziali di Outdoor Adventure Education" (OAE) (Hattie et al., 1997).

Molti protocolli mancano di misure di efficacia nei gruppi di controllo, di randomizzazione e di adeguati follow-up. Anche la mancanza di un metodo chiaramente definito per la conduzione dei programmi Adventure pregiudica un lineare confronto tra studi. Data la differente natura, le variegata attività dei programmi di avventura e la debolezza degli studi metodologici su di essi, è difficile ottenere una uniforme opinione riguardo la loro efficacia. In letteratura sul tema è neces-

saria dunque una sintesi quantitativa dei risultati degli studi disponibili in una area di indagine; attraverso la Meta analyses si confrontano i risultati di ogni studio convertendoli in un effect-size (ES). L'ES è una misura statistica che può essere relativa alla differenza tra i gruppi o all'associazione tra variabili. Negli studi qui confrontati l'ES è la misura della differenza tra le valutazioni su se stessi in due momenti rispetto all'evento di OE. Riprendendo lo studio di Cason e Gillis (1994), l'ES indica la grandezza del cambiamento successivo ad un'esperienza di OAE: più grande è l'ES più forte è l'effetto. Un ES negativo denota un peggioramento nel gruppo conseguente al programma, mentre un ES uguale a 0 indica che non è avvenuto nessun cambiamento. Il "significato" dell'ES può essere categorizzato ed ordinato: per esempio un ES di .50 è un cambio di significato pratico mentre .25 è educativamente significante (Wolf, 1986).

Comparando le tre meta-analisi, si hanno i dati e la certezza di poter asserire che l'OE funziona.

I risultati della più ampia meta-analisi considerata (Hattie et al., 1997) ha rilevato un ES di .34. Tale valore è basato su oltre 12000 partecipanti in 96 differenti studi ed è traducibile come un cambiamento di grandezza da piccola a media (Wolf, 1986). Esso indica che il 65% di coloro che hanno partecipato a questi programmi ne ha tratto beneficio (Neill & Richards, 1998). Anche le altre due meta analisi riportano risultati simili: Cason e Gillis (1994) analizzano 43 studi su programmi di OAE rivolti a adolescenti, evidenziando un ES di .31. Hans (2000) esamina 24 studi sul cambiamento di locus of control e riporta un ES di .38.

Tali risultati dimostrano che mediamente i programmi di OE hanno un impatto positivo sulla percezione di se stessi.

Analizzando il risultato dello studio di Cason e Gillis (1994), tale risultato, il più basso tra gli studi, è il riflesso della mancanza di standardizzazione, di protocolli accettati e condivisi per la conduzione e la valutazione dell'efficacia di un'esperienza di OAE. L'ES .31, indicante in cambiamento da piccolo a medio, potrebbe essere dovuto al fatto che strumenti quantitativi in questo campo possono non essere sensibili a cambiamenti qualitativi che avvengono nei programmi di avventura. Questa meta analisi, con i suoi limiti, riflette i limiti esistenti nella ricerca nel campo della valutazione dell'OAE. I ricercatori dovrebbero descrivere in maniera più accurata cosa avviene durante i programmi di avventura e le specifiche sessioni, nonché la formazione dei leader e lo stile di conduzione, anche maggiori dettagli sui partecipanti, non solo, le informazioni demografiche tradizionali, potrebbero aprire interessanti spunti di ricerca (Neill & Richards, 1998).

Lo studio sopracitato di Hattie et al. (1997), evidenzia un altro parametro da considerare: il tempo. I programmi di OE hanno effetti a lungo termine?

Tale studio riporta un ES addizionale di .17 nelle valutazioni effettuate 18 mesi dopo la fine del programma. Sommando i due ES si raggiunge un notevole valore di .51. Ciò significa che a termine dell'esperienza i partecipanti continuano a beneficiarne nel tempo.

Indagando gli effetti di tali programmi nel dettaglio, Hattie et al. (1997), identificano 40 maggiori obiettivi dell'OAE che possono essere racchiusi in sei grandi categorie: leadership, immagine di sé, conoscenze, personalità, capacità interpersonali, "avventurosità". I programmi di avventura hanno grandi effetti immediati su: leadership, conoscenze, indipendenza, assertività, stabilità emozionale, competenza sociale, gestione del tempo e flessibilità. In questo studio si delinea anche come l'ES aumenti con il passare del tempo. L'indicatore ES nel secondo periodo, ci può indicare effetti nascosti, dormienti. Infatti l'ES riferito a concezione di sé (self-concept) nella prima valutazione è solo .28, ma andrà sommato all'ES del secondo periodo, che è .23 rivelando un ES totale ben più alto del primo.

C'è da evidenziare inoltre il valore di ES 1.05 per quegli studi che riguardano programmi intensivi e specializzati per categorie con bisogni speciali, con difficoltà emotive, comportamentali o psicologiche. Nello studio di Cason e Gillis (1994) si evidenzia come attività di OE possano essere di grande importanza se organizzate in maniera individualizzata e strutturata.

I tre studi considerati indicano ciò che genera i migliori risultati: l'organizzazione/ente che conduce tali programmi (Hattie et al., 1997); la lunghezza dei programmi (Cason & Gillis, 1994) e (Hattie et al., 1997) specificando che sono preferibili programmi di più di 20 giorni; l'età dei partecipanti (ES degli adulti erano maggiori di quelli degli adolescenti, anche se la volontarietà dell'adesione al programma potrebbe influenzare tale dato) (Hattie et al., 1997); i programmi con obiettivo terapeutico prima che ricreativo e i programmi residenziali e semi residenziali ottengono maggiori ES (Hans, 2000).

C'è ancora molto da indagare e per analizzare correttamente i risultati ed i cambiamenti prodotti sono necessarie maggiori informazioni sui partecipanti, sulle attività, sull'istruzione e la gestione del gruppo e altri aspetti che potrebbero influenzare i risultati. Solo un approccio quantitativo e allo stesso tempo qualitativo rappresenta la via di indagine di tale campo (Neill & Richards, 1998).

Lo studio di McKenzie (2003) che entra in contatto con 92 studenti durante i programmi del Outward Bound Western Canada, include la "descrizione densa" (Denzin, 1989) catturando più significati rispetto alla descrizione superficiale, una descrizione facilmente trasferibile fornendo tutte le informazioni necessarie per promuovere un confronto tra diverse situazioni e che analizza il significato dietro a ciò che si osserva ed esperisce. Lo studio raccoglie questionari, interviste ed osservazioni. Il questionario è composto di una parte di tipo quantitativo e da una parte di tipo qualitativo con domande aperte. Le categorie dei risultati scelti erano rappresentative dei risultati associati alle attività di OE in letteratura: "immagine di sé" (sicurezza di sé, resilienza, autostima), "motivazione" e "abilità interpersonali". Insieme al gruppo, che influenza i risultati nell'ordine della qualità del lavoro di gruppo (interazione tra i membri, fiducia reciproca e cura gli uni degli altri), anche gli istruttori determinano il corso del programma e sono fondamentali nel raggiungimento degli obiettivi o nell'ostacolare tali positivi risultati. La ricerca indaga anche come le caratteristiche dei partecipanti influenzino i risultati. Sebbene la popolazione di questo studio fosse composta da adulti e giovani, i risultati conseguenti in merito al genere possono essere presi in considerazione anche per la popolazione in età scolare. La popolazione femminile dello studio mostra che in media l'impatto di tali attività nelle aree del "immagine di sé", "motivazione" e "abilità interpersonali" è maggiore che per la popolazione maschile, inoltre le attività di arrampicata, escursionismo, il prendersi cura degli altri e l'accettare le sfide sono state maggiormente stimolanti e positive per la popolazione femminile che non per quella maschile. Ciò può essere determinato dalla possibilità di vivere attività fisiche lontane dalle più comuni abitudini della popolazione femminile. Guardando a questo dato con gli occhi di chi lavora con l'infanzia non si può negare che la popolazione femminile sia ancora legata a stereotipi di genere che bloccano la sperimentazione di attività nuove e avventurose.

Ritornando allo studio considerato, i risultati dei programmi di OE vengono racchiusi in tre categorie: le attività proposte, l'ambiente fisico e le dinamiche di gruppo. Le ricerche indicate prendono in considerazione le attività tipicamente condotte in programmi di avventura (OAE) mostrando risultati in linea con i modelli supportati dalla letteratura. In questo modello il cambiamento generato dall'OAE contribuisce a creare uno stato di dissonanza o un costruttivo livello di ansia (Walsh & Golins, 1976) spingendo il partecipante ad uscire dalla propria comfort

zone entrando in una zona di challenge, di sfida. Per Walsh e Golins (1976) i partecipanti, per superare questo stato di dissonanza e raggiungere un successo devono generare nuove abilità associate alle attività proposte. Molti studi hanno dimostrato come questa combinazione di sfida, padronanza e competenza, successo, possa guidare la crescita dei partecipanti (Witman, 1995).

La teoria indica anche che le sfide presenti in queste attività debbano essere olistiche, comprendere cioè tutte le componenti dell'individuo, coinvolgendo le risorse mentali, emozionali e fisiche (Walsh & Golins, 1976). Le attività devono essere ben organizzate per promuovere nei partecipanti esperienze educative. In accordo con Dewey (2000) per assicurarsi che le esperienze siano educative vanno considerate le condizioni interne del partecipante quando si decide come strutturare le condizioni esterne dell'esperienza. Una esperienza si può definire di successo quando è capace di creare il sentimento di efficacia personale e di efficacia sull'ambiente. Si devono dunque scegliere attività che possano massimizzare il potenziale dei partecipanti. Allo stesso modo anche gli insuccessi hanno carattere educativo: insegnano che il successo solitamente necessita uno sforzo. È da evidenziare inoltre come i partecipanti siano più motivati se possono poi elogiarsi per i risultati ottenuti, perché hanno raggiunto i goal che loro stessi si erano proposti. La scelta personale degli obiettivi permette loro di scegliere il proprio livello di partecipazione, crea un ambiente rispettoso e di supporto nei quali viene dato valore a ogni performance (Witman, 1995).

L'ambiente fisico in cui si realizzano le attività contribuisce enormemente ai risultati del programma. Walsh e Golins (1976) suggeriscono che un ambiente non familiare generi un contrasto capace di spingere i partecipanti a raggiungere nuove prospettive, rispetto al contesto familiare da cui provengono. Oltre a portare il partecipante fuori dalla propria comfort zone, un ambiente non familiare offre anche la possibilità e la libertà di sperimentarsi con nuove strategie psicologiche e un nuovo senso di identità (Kimball & Bacon, 1993).

Queste condizioni possono realizzarsi in molti tipi di ambienti ma l'ambiente selvaggio incoraggia la consapevolezza e la responsabilità di sé dal momento che il partecipante vive le conseguenze naturali delle sue scelte ed azioni (Hattie et al., 1997). Si osserverà, nei prossimi studi analizzati, come in ambito educativo l'ambiente naturale sia utilizzato sia nella forma selvaggia sia nella forma antropizzata, indagando così l'efficacia dei programmi inseriti in ambiente selvaggio, in ambiente antropizzato ma non familiare o in contesti familiari come per esempio la classe.

La dimensione del gruppo è un'altra importante caratteristica che determina la validità di un programma di OAE. Walsh e Golins (1976) indicano come ideale, un gruppo di circa 10 partecipanti, ossia dalle 7 alle 15 persone. Con questa grandezza il gruppo è sufficientemente grande per accogliere diversità e conflitti, ma abbastanza piccolo per evitare sottogruppi e cerchie ristrette e per risolvere eventuali conflitti. La reciprocità che si sperimenta in un gruppo di queste dimensioni è un fattore di crescita personale e insegna a cooperare e dare importanza alle forze e caratteristiche positive di ogni membro del gruppo, promuovendo quel senso di supporto per l'altro e di cura reciproca. La coesione del gruppo promuove la condivisione e l'espressione onesta dei sentimenti, che può portare ad un vero e proprio senso di famiglia (Kimball & Bacon, 1993). L'autonomia resta comunque presente ed evidente nei risultati: prendere decisioni in modo autonomo, apprendere nuove abilità individuali e riflettere sui propri apprendimenti (Walsh & Golins, 1976).

Lo studio di Bowler et al. (2010) conferma la positività dell'OE sulla salute e sul benessere del soggetto. L'attività motoria in ambiente naturale è più efficace del-

l'attività motoria svolta in ambiente non naturale. Tale meta analisi evidenzia maggiori effetti positivi nella permanenza in ambiente naturale rispetto agli ambienti artificiali. Il semplice risiedere ad esempio in ambiente naturale ha effetti sulla sfera psico-emotiva quali: lieve diminuzione della fatica percepita, dell'aggressività e della tristezza, aumentata sensazione di energia avvertita, riduzione degli stati d'ansia. Alcuni tra gli studi considerati prendevano in considerazione alunni in età scolare, due studi dei quali, con attenzione a bambini con sindrome ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività). Lo studio di Kuo e Taylor (2004) dimostra come le attività in ambiente naturale riducano significativamente i sintomi dell'ADHD, più delle attività condotte in altri ambienti e setting. Tali risultati restano coerenti in tutti i target group di età, gender, diagnosi, estrazione sociale, provenienza geografica.

Lo studio di Dymont e Bell (2008) indaga invece come gli spazi verdi delle scuole, i giardini ed i luoghi pubblici adiacenti possano influenzare l'attività fisica degli alunni. Si sottolinea come attraverso il verde, i cortili delle scuole diversifichino il repertorio di gioco degli alunni, creando opportunità per bambini di tutte le età, interessi e abilità per essere fisicamente più attivi. Giochi con regole, in campi appositi, cortili verdi, giardini, invitano a saltare, arrampicarsi, scavare, costruire, a favorire il role playing, in generale a muoversi in modo da nutrire diversi aspetti: salute e sviluppo. Tali attività sono in grado di attivare quei soggetti con un basso o moderato livello di attività fisica. Anche la promozione di progetti di orto scolastico e di cura degli spazi verdi scolastici offrono occasioni per aumentare il livello di attività fisica e la sperimentazione di un maggior numero di movimenti, sequenze motorie e posture (Wells et al., 2014). Lo studio esamina gli effetti di un progetto di orto scolastico sui livelli di attività fisica degli alunni. Nel corso dei due anni di studio, i bambini coinvolti nelle attività di orto riportano un'ampia riduzione della loro sedentarietà quotidiana e aumentano il livello di attività fisica da moderata a intensa, maggiormente rispetto al gruppo di controllo. Lo stare bene generato dal contatto della natura non deriva soltanto dall'attività fisica ma è associato alla forza dell'ambiente naturale di generare spazi di relax e connessione intima con se stessi. È interessante ritornare allo studio compreso nella meta analisi di Bowler et al. (2010), focalizzato sulla relazione tra il contatto con la natura e la riduzione dei sintomi dell'ADHD. Kuo e Taylor (2004) e Taylor e Kuo (2001, 2009) evidenziano come attività outdoor semplici come una passeggiata di venti minuti nel parco offre benefici ai bambini con ADHD, aumentando il loro livello di concentrazione e riducendo generalmente i sintomi della patologia. Inoltre tali sintomi sono meno severi per quei bambini che hanno la possibilità di giocare in ambiente naturale (Taylor et al., 2001). Anche lo studio riportato da Wells (2000) evidenzia gli stessi risultati su bambini con ADHD, inoltre riporta che se vivono a contatto con la natura o con vista su ambienti naturali, hanno migliori risultati nei test sull'attenzione e auto disciplina (il «greenness» verde, migliora i risultati). Lo studio mostra proprio come il grado di contatto con la natura nell'ambiente quotidiano del bambino, sia legato al livello di funzionamento cognitivo (Wells, 2000).

I bambini possono vivere esperienze outdoor in una natura più o meno antropizzata. In aggiunta agli spazi verdi urbani e ai parchi pubblici, l'utilizzo dell'Outdoor si riferisce all'utilizzo di spazi naturali non antropizzati, selvaggi, quali foreste, campagne. In riferimento all'influenza positiva a lungo termine degli spazi naturali più selvaggi, è stato evidenziato che il prendere parte in età infantile e in gioventù ad esperienze outdoor in ambienti non antropizzati influenzi il legame con il mondo naturale maggiormente rispetto ad esperienze outdoor in ambienti verdi ma urbani (Wells & Kristi, 2006). Tale legame spinge ad un atteggiamento

mento ambientalista e a scelte di vita consapevoli. Ecco che la riscoperta del naturale, attraverso attività outdoor significative e variegata, avrà ripercussioni sugli uomini/cittadini del futuro.

Lo studio di Lieberman e Hoody (1998), indaga l'educazione ambientale a scuola attraverso l'EIC (Environment as Integrating context of learning) descrivendone le aree di successo, identificandone le maggiori caratteristiche e strategie ed analizzando le implicazioni del modello EIC. Lo studio evidenzia i benefici educativi generali dell'OE in otto settori-chiave: linguaggi, arte, matematica, scienze, studi sociali, abilità di ragionamento, abilità interpersonali e metodi di insegnamento.

I risultati ottenuti evidenziano che gli studenti apprendono in maniera più efficace in programmi di OE che in un contesto educativo tradizionale. Sviluppando il coinvolgimento personale degli alunni, questi si dimostrano più motivati e partecipativi, riducendo i problemi dovuti a cattive condotte e si considerano maggiormente responsabili dei loro risultati (Glenn, 2000). La percezione di sé e la motivazione in queste esperienze influenzano l'area affettiva, una delle quattro aree coinvolte nell'esperienza in ambiente naturale. Le aree coinvolte, secondo lo studio di Dillon et al., (2004), sono: l'area cognitiva, gli studenti raggiungono maggiori conoscenze e comprensione; l'area affettiva, appunto, si riferisce a attitudini, valori, credenze e percezione di sé; l'area interpersonale e sociale, abilità di comunicazione, leadership e lavoro in gruppo; l'area fisica e comportamentale, fitness, condotta personale e azioni sociali.

Proseguendo con lo studio di Lieberman e Hoody (1998), nel settore dei linguaggi e arte, il 93% degli studenti in EIC curricula sviluppano competenze migliori dei loro pari in contesti scolastici tradizionali. Gli studenti che lavorano su grandi temi reali ed interconnessi apprendono più facilmente, con più interesse e conservano più a lungo quanto appreso. Attraverso l'ambiente, gli apprendimenti prendono una connotazione interdisciplinare e si rinforzano in tre importanti direzioni: leggere con una migliore comprensione di ciò che si legge; scrivere più efficacemente; parlare con maggiore abilità e sicurezza (Lieberman & Hoody, 1998).

L'"esperienzialità" dell'OE permette di guardare anche al mondo della matematica non in maniera astratta ma considerandola come strumento per quantificare, categorizzare, analizzare e riconoscere le connessioni tra il mondo naturale e il sistema socio-economico. I benefici si possono ricollegare a: migliore comprensione di concetti matematici, migliore padronanza, mantenimento delle abilità matematiche, valutazione e aumento del proprio valore, entusiasmo rispetto alle abilità in matematica. Altri studi evidenziano come il rurale e l'economia che ruota intorno al settore primario possano offrire spunti e esperienze per toccare con mano l'utilità della matematica e motivare gli studenti, oltre a favorirne gli apprendimenti (Smeds et al., 2011).

Allo stesso modo gli studenti si dimostrano più abili nel comprendere le interrelazioni tra individui, comunità e società quando hanno la possibilità di applicare i loro studi sociali in contesti reali e vicini. L'approccio aiuta a generare cittadinanza attiva sviluppando maggiormente la presa di coscienza del proprio ruolo e delle responsabilità come membri della società democratica.

Considerando che le scienze naturali hanno come campo di indagine la natura stessa e l'ambiente, l'apprendimento fuori dalle aule risulta essere il più scontato e diretto facilitatore degli apprendimenti.

L'ambiente contribuisce in modo determinante allo sviluppo nell'età della Scuola dell'Infanzia unitamente al fatto che in questa fascia di età si apprende principalmente attraverso i sensi e la manipolazione dei materiali. L'apprendimento di concetti che avvengono naturalmente in ambiente esterno, si ha at-

traverso l'esplorazione attiva dell'ambiente naturale, usando i sensi. Lo studio di Dietz (2002), esamina l'influenza che l'outdoor può avere nella capacità dei bambini di comprendere e richiamare alla memoria i concetti di contenuti di scienze. Si rileva che l'ambiente in cui avviene l'apprendimento ha una influenza sulla memorizzazione e il richiamo dei concetti presentati, nello specifico, i bambini che hanno partecipato ad un insegnamento outdoor hanno risultati più alti nei post-test. I benefici che l'OE può dare nel campo delle scienze, non sono solo legati alle scienze naturali. Nelle scuole che inseriscono programmi di OE integrati al curriculum, gli alunni non studiano concetti astratti ma passano attraverso esperienze ed esperimenti concreti maggiormente rispetto ai metodi tradizionali. Nello specifico è riportato che aumenta le conoscenze e la comprensione dei concetti, contenuti, processi e principi; migliora abilità di trasferire la scienza negli avvenimenti del mondo reale; aumenta la predisposizione ad apprendere scienze in termini di coinvolgimento, entusiasmo e interesse; si ottiene anche una più profonda e personale comprensione dell'utilità delle scienze. Inoltre tali programmi aiutano gli studenti a sviluppare conoscenza dei metodi scientifici ed applicarli pensando a situazioni reali in maniera critica (Lieberman & Hoody, 1998).

L'OE incoraggia il ragionamento e l'abilità di prendere decisioni. Gli studenti sono migliori nel sintetizzare le informazioni e pensare strategicamente. L'apprendimento in questo contesto ha un'ampia varietà di effetti sui ragionamenti di ordine superiore; aumenta la creatività ed il ragionamento creativo; competenze nel problem-solving e un rafforzamento delle abilità di ragionamento. Si sviluppa inoltre l'abilità di fare connessioni e trasferimenti di conoscenze dal contesto familiare a quello formale (Glenn, 2000).

Le attività basate su progetti, attraverso il cooperative learning ed il team teaching creano un'atmosfera di collaborazione tra studenti e insegnanti. L'OE offre la possibilità di lavorare costantemente attraverso il mentoring tra pari o verso i più giovani, permette agli insegnanti di lavorare insieme, offre l'opportunità di sviluppare capacità interpersonali utili per tutta la vita. Si sviluppa così un forte senso di appartenenza, di amicizia, di cura e di comunità. Gli stessi insegnanti contribuiscono e imparano dagli altri insegnanti indipendentemente dalle conoscenze accademiche individuali. Gli studenti a rischio, così come quelli di alto livello crescono sia in termini di risultati scolastici sia nello sviluppo di senso di appartenenza alla comunità sociale e dei pari (Lieberman & Hoody, 1998). Le abilità interpersonali sviluppate includono migliore adattamento nelle dinamiche di gruppo e migliore comunicazione tra studenti e sviluppo di un positivo senso di appartenenza. L'impatto positivo in queste aree unitamente al miglioramento della motivazione, comportamento e sicurezza di sé, si ha nei bambini con bisogni educativi speciali (Rickinson et al., 2012).

Parte degli studi raccolti indagano la posizione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici rispetto ai programmi di OE e alla loro integrazione nel curriculum. Nello studio di Lieberman e Hoody, (1998), dirigenti ed insegnanti hanno rilevato che il programma li abbia resi soddisfatti sia in termini personali che di insegnamento e hanno riportato che il programma ha fatto crescere il loro coinvolgimento ed entusiasmo verso l'insegnamento, ha alimentato il livello e la qualità dell'interazione con studenti e colleghi, ha ampliato le possibilità di crescita personale e professionale, ha stimolato in loro la volontà di utilizzare strategie innovative e di instaurare un maggiore confronto e supporto con la parte amministrativa della scuola. Emerge anche in altri studi la mancanza di preparazione avvertita dagli insegnanti, ritenuta invece necessaria per attuare programmi di OE. Si richiede anche che questo tipo di formazione venga inserita nel programma di studi per diventare insegnanti (Smeds et al., 2011). D'altra parte solo

chi ha a disposizione personale qualificato nell'OE potrà beneficiare veramente di questo tipo di risorse. Il contesto scolastico è ciò che influenza di più le attività di OE: tali programmi non dipendono dal contesto urbano o rurale, dagli spazi outdoor disponibili o meno, né dalla natura socio demografica degli studenti, quanto più dal contesto scolastico e dalla sicurezza e competenza dell'insegnante (Rickinson et al., 2012).

Ecco allora che si deve prendere atto dei limiti e riflettere su come il contesto scolastico possa rinnovarsi per far sì che i benefici dell'OE possano raggiungere il maggior numero di bambine e bambini.

Conclusioni

Lo scopo di tale ricerca è stato quello di indagare nella letteratura scientifica evidenze che dimostrassero i benefici e le ricadute che attività motorie ed educative in ambiente naturale hanno su adulti ed in particolar modo su bambini in età prescolare e scolare. I risultati positivi ottenuti rispondono alle sfide educative di oggi: garantire obiettivi, contenuti che non si esauriscano al termine delle attività stesse ma che lascino un segno, un cambiamento ed una nuova percezione di sé, che generino altri duraturi cambiamenti e miglioramenti.

L'OE può essere la chiave per ripensare il sistema formativo integrato, traducendosi in una sinergia di progetti e aree di intervento tra le varie agenzie formative per promuovere davvero un apprendimento globale dell'alunno. Perché ciò avvenga, la relazione tra scuola e extrascuola va sviluppata, non come un pacchetto preconfezionato e per tutti identico, ma come un processo dinamico e in evoluzione. La volontà di realizzare una scuola che collabora attivamente col territorio e integrata nei saperi, si traduce con una rete di attività e di percorsi che si intersecano con l'obiettivo comune di una scuola di qualità e promotrice del benessere dei bambini, ben-essere inteso anche come stare bene con sé, con gli altri, con le cose, con l'ambiente, natural-mente!

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *ECPS Journal*, 9, 287-396.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M. & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10, 456.
- Cason, D. & Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17 (1), 40-47.
- Dahlgren, L., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education: Literary Education and Sensory Experience*, University of Sweden.
- Denzin, N. K. (1989). *Interactive interactionism*. London: Sage. Cit in McKenzie (2003).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dietz, K. A. (2002). Influence of teaching in an outdoor classroom on kindergarten children's comprehension and recall of a science lesson. LSU Master's Theses. 222. Disponibile 02 Settembre, 2017, in http://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/22.
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M. and Scott, W. (2004). *Engaging and Learning with the Outdoors: the Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. Slough: NFER.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962.

- Ewert, A. W. (1983). *Outdoor adventure and self-concept: A research analysis*. Center of Leisure Studies, University of Oregon. Cit. in Mckenzie M., (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved? A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5 (1), 19-28.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. GLF editori Laterza.
- Glenn, J. L. (2000). *Environment-based Education - creating high performance schools and students*. National Environmental Education and Training Foundation: Washington. Disponibile 02 Settembre, 2017, in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451033.pdf>.
- Hans, T.A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1); 33-60.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. & Edwards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67 (1), 43–87.
- Higgins, P., Nicol, R. and Ross, H. (2006). *Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum*. Perth:Scottish Natural Heritage.
- Kimball, R. O. & Bacon, S. B. (1993). *The wilderness challenge model*. In M. A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 11-41). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580–1586.
- Lieberman, G.A. & Hoody, L. (1998). *Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context for learning*. Sacramento, CA: CA State Education and Environment Roundtable.
- Mckenzie, M. (2003). Beyond “The Outward Bound Process”. *Rethinking Student Learning. Journal of Experiential Education*, 26 (1), 8-23.
- Neill, J. & Richards, G. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3 1, 2–9.
- Rickinson, M., Hunt, A., Rogers, J. & Dillon, J. (2012). School Leader and Teacher Insights into Learning Outside the Classroom in Natural Environments. *Natural England Commissioned Reports*, Number 097.
- Semeraro R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Franco Angeli, Milano.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S. (2011). Rural Camp School Eco Learn -Outdoor Education in Rural Settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6 (3), 267-291.
- Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12 (5), 402 – 409.
- Taylor, A., F., Kuo, F. E., & Sullivan, W., C. (2001). Coping with ADD – the surprising connection to green play settings, *Environment and Behaviour*, 33 (1), 54 – 77.
- Walsh, V., & Golins, G. L. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
- Wells, N. & Kristi S. L. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1):1-24.
- Wells, N. (2000). At home with nature: effects of “greenness” on children’s cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wells, N. M., Myers, B. M., & Henderson, C. R. (2014). School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Preventive Medicine*, 69, S27-S33.
- Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. *Youth in the 1990s*, 4, 127-135.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative Methods for Research Synthesis*. Beverly Hills, CA: Sage.



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 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, Life Project.

Autodeterminazione, Persone con Disabilità, Qualità della Vita, Scale di Misurazione, Progetto di Vita.

Introduzione

Sin dall'inizio degli anni 90 è cresciuta l'attenzione sul concetto di autodeterminazione nelle persone con disabilità (Schalock 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 semplice-

mente 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 ri-

sose 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 evidenzia il processo attraverso cui le persone possono diventare maggiormente au-

todeterminate. 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.

Le principali scale di misurazione dell'autodeterminazione presenti in letteratura sono brevemente descritte di seguito:

2.1. *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.

2.2. *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 discre-

panza (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”.

2.3. *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.

2.4 *Self-Determination Scale for College Students* di Chao, 2018

Basata sul modello funzionale Wehemeyer, la scala contiene 48 items organizzati in 4 sezioni:

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.

- Realizzazione di sé: consapevolezza, percezione e comprensione di sé (per esempio sono consapevole di quali corsi universitari siano più interessanti per me);
- 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).

2.5. *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 interagiscano 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.

2.6. *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.

2.7. *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.

2.8. *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.

2.9. 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.

2.10. 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.

3. 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.

3.1. 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 scelti 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'autodetermi-

nazione, 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 scala 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). Establishing 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 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 la 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 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 convincione 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	scala Likert da 0 a 4

			<p>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>	
<p>Self-Determination Scale for College Students (SDSCS) di Chao, 2018</p>	<p>soggetti con disabilità</p>	<p>48 items e 4 sottoscale autonomia autorealizzazione empowerment autoregolazione</p>	<p>consapevolezza/ percezione di sè, comprensione di sè/ vita indipendente/ cura di sè/locus of control/ self-advocacy/ comprensione rispetto ai risultati desiderati/fissare obiettivi/ risolvere problemi/adattare comportamenti/ quando svolgo un compito, valuto come sono andate le cose/ sogno come potrebbe essere la mia vita dopo la fine della scuola/penso a che cosa avrei potuto fare meglio/so che cosa è importante per me/pianifico di esplorare diverse opzioni prima di scegliere una carriera/ penso a ciò che è buono per me quando faccio qualche cosa/ mi piace avere obiettivi nella mia vita/ confronto i miei voti con quelli che mi aspettavo/chiedo la direzione o guardo la mappa prima di andare in un posto nuovo/ penso a quanto bene ho svolto il compito/quando voglio un voto buono, lavoro molto per poterlo ottenere; dico quando ho opinioni o idee differenti/dico alle persone quando hanno urtato la mia sensibilità/posso prendere decisioni riguardo me stesso/ posso fare quel che voglio se lavoro con impegno/sono in grado di lavorare con gli altri/ se mi preparo adeguatamente posso fare il lavoro che voglio/sono in grado di dire no ai miei amici se mi chiedono di fare qualche cosa che io non voglio fare/ dico alle persone quando penso di voler fare qualche cosa che loro non vogliono che io faccia/ penso che lavorare molto a scuola aiuti ad acquisire il lavoro che voglio/ sono in grado di riprovare dopo un fallimento/sono in grado di fare buone scelte/ sono in grado di socializzare in situazioni nuove/ quando è necessario sono in grado di prendere decisioni che mi riguardano/ sono preoccupato di fare qualche cosa in modo corretto/è meglio essere se stessi che essere famosi/penso di essere amato perchè so amare/sono consapevole di ciò che so fare bene/ accetto i miei limiti/ mi piaccio/credo di essere importante per i miei familiari e amici/ penso di piacere alle altre persone/ credo nelle mie abilità/</p>	<p>selezionare l'affermazione che più rispecchia la loro situazione attuale o opinione con un punteggio che va da 1 (decisamente in disaccordo) a 5 (decisamente d'accordo).</p>

Minnesota Self-Determination Scales: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale di Abery e Smith, 2007	soggetti con disabilità educatori genitori.	tre subscale da 90 items che includono: esercizi di autodeterminazione preferenze nelle scelte importanza di scelte e decisioni;	8 domini. Esiste poi una scala dei supporti: orientamento/abilità e conoscenze/ applicazione delle competenze/ formazione//qualità della formazione/ supervisione/abitudini lavorative del personale/abilità relative all'autodeterminazione/attitudini e credenze legate all'autodeterminazione/ conoscenza che supporta l'autodeterminazione	agli studenti è chiesto di rispondere con: completamente in disaccordo/disaccordo/accordo/completamente in accordo. A educatori e genitori è chiesto di rispondere in modo simile (raramente, poco, non molto spesso, spesso, molto spesso, sempre).
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
Peper Transition Planning Scale di Peper, 2009	persone con disabilità	100 items abilità conoscenze/ attitudini/ credenze	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	Domande aperte raccontare esempi o descrizioni

			<p>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/ 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? consapevolezza di sé 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/ 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/ 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/ 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/ 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/ 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/ autostima e concetto di sé /fornisci un esempio di un obiettivo</p>
--	--	--	--

			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 perché/ Pensi che il team che ti stia supportando nel tuo progetto personalizzato? Perché/ Hai accettato la tua disabilità? Perché/	
ADIA Cottini	insegnanti familiari	percezioni e conoscenze abilità opportunità sostegni	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 auto correggersi 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	scala Likert
Self--Determination Inventory: Self--Report (SDI:SR) Shogren et al. 2014	soggetti con e senza disabilità/ insegnanti/ genitori	azione volontaria azioni concrete credenze di controllo dell'azione	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 arredi della mia stanza/ agisco quando nuove opportunità si presentano/ conosco i miei punti di forza/utilizzo diverse modalità per raggiungere i miei obiettivi.	dichiarare di essere in accordo o meno con le affermazioni



Valutare laboratori di robotica educativa: studio di un approccio partecipativo

Evaluating educational robotics laboratories: a study of a participatory approach

Franco Passalacqua

Università degli Studi di Milano-Bicocca - franco.passalacqua@unimib.it

Luisa Zecca

Università degli Studi di Milano-Bicocca - luisa.zecca@unimib.it

ABSTRACT

The paper provides a brief overview of the project “Robotics laboratories at the EXPLORA Museum: assessment of methods and learning” carried out by the two authors in collaboration with Explora - Museo del Bambino of Rome. In particular, the results of a qualitative evaluation study focus on two main aspects: 1) students’ learning self-assessment (Rolheiser, 1996); 2) the comparison between the objectives planned by Explora operators (educational managers, designers and conductors), the expectations of the teachers and students’ self-assessment. Data were collected through semi-structured interviews conducted before the laboratories, video recordings made during the activities and interviews with the children at the end of the experience. Results show discrepancies between the representations of adults and the goals reported by children. The goal for adults is the performances connected to the ability to use robotic devices, whereas in children the programming has fostered the ability to understand problems, logical reasoning and metacognitive reflexion.

Il contributo fornisce un quadro sintetico del progetto “Laboratori di robotica al Museo EXPLORA: valutazione dei metodi e degli apprendimenti” realizzato dai due autori in collaborazione con Explora – Museo del Bambino di Roma. In particolare, si riportano i risultati di uno studio qualitativo di tipo valutativo con due focus principali: 1) l’autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti (Rolheiser, 1996); 2) il confronto tra gli obiettivi pianificati dagli operatori di Explora (responsabili didattici, progettisti e conduttori), le aspettative degli insegnanti accompagnatori e l’autovalutazione degli studenti. I dati sono stati rilevati tramite interviste semi-strutturate condotte prima dei laboratori, videoregistrazioni realizzate durante le attività e colloqui con i bambini al termine dell’esperienza. I risultati mostrano discrepanze tra le rappresentazioni degli adulti e gli obiettivi che i bambini riferiscono. Se per gli adulti l’obiettivo è legato alle performances connesse alla capacità d’uso dei dispositivi robotici, per i bambini la programmazione ha sollecitato capacità di comprensione di problemi, di ragionamento logico e metacognitivo complesso.

KEYWORDS

Collaborative intelligence; Metacognitive competence; Laboratory education; Participatory evaluation; Educational robotics.
Intelligenza collaborativa; Competenze metacognitive; Didattica laboratoriale; Valutazione partecipata; Robotica Educativa.

* Luisa Zecca ha realizzato l’introduzione e il paragrafo 1; Franco Passalacqua i paragrafi 2 e 3’. Le conclusioni sono opera di un lavoro congiunto.

Introduzione

L'attività di ricerca che si presenta in questa sede è stata condotta con il proposito di elaborare una valutazione dei laboratori di robotica educativa realizzati nel polo museale di Explora e si iscrive nell'alveo dei lavori condotti dal RobotiCSS Lab – Laboratorio di Robotica per le Scienze Cognitive e Sociali del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", diretto dal prof. Edoardo Datteri, intorno all'analisi degli usi didattici dei robot e allo studio del potenziale di apprendimento in direzione delle capacità legate al pensiero scientifico, alle competenze sociali e metacognitive. La ricerca è stata commissionata dal Museo Explora e si colloca all'interno di un processo di monitoraggio delle attività rivolte al pubblico delle scuole con l'obiettivo di coinvolgere operatori e progettisti nella fase di riflessione per una ridefinizione della proposta. Più nello specifico, i risultati riguardano l'autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti di prima e quinta primaria partecipanti ad un laboratorio di programmazione del robot giocattolo Lego NXT 2.0 e Bee-bot. La documentazione ha fornito materiale per identificare descrittori che corrispondono ad alcune capacità trasversali di ricerca scientifica attivate durante il laboratorio (Gopnik, 2012; Kuhn & Pearsall, 2000). Il confronto a posteriori basato sulla lettura condivisa dei dati di ricerca è stato finalizzato ad un'azione di riprogettazione dei laboratori oggetto dell'intervento. La fase conclusiva del percorso ha previsto incontri di analisi e riflessione congiunta sulla documentazione raccolta con ricadute formative sugli attori implicati.

1. La robotica educativa dalla prospettiva della valutazione degli apprendimenti

La robotica educativa, nella prospettiva adottata dai proponenti, è da ricondursi a quelle scienze dell'educazione che utilizzano le tecnologie come strumenti per promuovere apprendimento. Numerose esperienze di ricerca e di formazione condotte in Europa negli ultimi dieci anni (Jung, Won, 2018; Benitti, 2012; Bredendfeld, Hofmann e Steinbauer, 2010) ne hanno evidenziato le potenzialità educative e psicologiche ed esplorato la valenza didattica. Tuttavia, in diverse sedi è stata sottolineata la necessità di approfondire la definizione di approcci e strumenti adeguati alla valutazione didattica delle esperienze di robotica educativa (Bredendfeld et al., 2010) con il proposito di definire con maggiore accuratezza l'ampio spettro di apprendimenti che sono promossi da tale esperienze formative. È anche per rispondere a questa esigenza di ricerca che nel presente lavoro si è scelto di mettere a fuoco, a partire dall'autovalutazione degli studenti e dei punti di vista di operatori e insegnanti, un ambito di apprendimento specifico, quello legato al pensiero scientifico, limitatamente alle capacità di elaborazione e verifica di ipotesi (Datteri, Bozzi, Zecca, 2015; Ruffman, Perner, Olson, Doherty, 1993) e alla risoluzione di problemi (Bassok and Novick, 2012).

Inoltre, in continuità con l'approccio costruzionista di Papert (Papert, 1980) che considera le tecnologie robotiche «oggetti-con-cui-pensare», è possibile concepire i laboratori di robotica come dispositivi didattici in cui indagare la riflessione metacognitiva e l'intelligenza collaborativa quali fattori cruciali nel consentire a bambini e ragazzi di prendere consapevolezza del proprio stile di pensiero, attraverso l'osservazione, l'esercizio pratico e la riflessione «ad alta voce» (Martinez, 2006). In anni più recenti la letteratura internazionale ha messo in evidenza che i robot didattici sono definibili nei termini di potenziali strumenti per lo sviluppo di apprendimenti (Datteri, Zecca, 2018) e che le variabili dipendenti di tale impatto

formativo riguardano gli stili cognitivi individuali, la tipologia di mediazione degli insegnanti (Lindh, Holgersson, 2007), la metodologia didattica laboratoriale (Zecca, 2016). Inoltre, anche la promozione di capacità metacognitive richiede modalità di intervento particolari da parte dell'insegnante (Atmatzidou, S. et al., 2017), rilevabili anche tramite l'analisi di protocolli di autovalutazione degli studenti.

2. Oggetto di ricerca e quadro metodologico: la valutazione degli apprendimenti in un approccio di valutazione partecipata

In coerenza con il proposito di indagare gli apprendimenti promossi dai laboratori di robotica e in continuità con l'approccio didattico focalizzato sull'autovalutazione e le capacità di metacognizione tipiche della didattica laboratoriale (Datteri, Zecca, 2016; Zecca, 2016; Zecca, 2012), la ricerca ha messo a punto un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) da tutti gli attori coinvolti: progettisti e conduttori dei laboratori, studenti e insegnanti. In particolare, il presente studio focalizza l'attenzione su due differenti oggetti, ancorché correlati: l'analisi dell'autovalutazione degli studenti sugli apprendimenti elaborati nell'esperienza laboratoriale presso Explora, con particolare riferimento alle capacità trasversali legate al pensiero scientifico; la messa a confronto di tali apprendimenti con le rappresentazioni del personale di Explora e delle insegnanti delle classi coinvolte sugli obiettivi di apprendimento dei laboratori.

Questo approccio è riconducibile alla prospettiva denominata "di quarta generazione" (Lincoln, Guba, 1989; Bondioli, Savio, 2014) e alla valutazione partecipata (Bezzi, 2010). Tale prospettiva intende l'azione valutativa come un processo orientato a favorire un confronto tra i soggetti interessati e a promuovere un processo condiviso anche con i destinatari dei laboratori per la riflessione sui fenomeni oggetto di valutazione. Tali studi sono significativi per almeno due ragioni: in primo luogo perché rappresentano il tentativo di comprendere le pratiche di laboratorio identificando possibili indicatori circa l'impatto formativo grazie anche al coinvolgimento degli studenti; la seconda ragione riguarda il superamento di quella logica valutativa, che sovente caratterizza la didattica laboratoriale delle agenzie formative museali (Falk, Dierkijng, 2000), quasi esclusivamente focalizzata su indicatori di soddisfazione e gradimento. In questo senso l'approccio adottato fa riferimento, per un verso, alla prospettiva *student voice* (Grion, Gemma, 2015; Robinson, Taylor, 2007) che attribuisce agli studenti un ruolo di forte responsabilità nella partecipazione ai processi decisionali nella *governance* di interventi educativi e scolastici e nei processi di valutazione e, per un altro, al ruolo delle pratiche di autovalutazione da parte degli studenti nell'attribuire significato alle esperienze formative attivando, in tal modo, processi metacognitivi per la comprensione dei processi di apprendimento compiuti. Inoltre, il confronto dell'autovalutazione degli studenti con le rappresentazioni degli insegnanti sugli apprendimenti (Fives, Gill, 2014; Biesta, Priestley, Robinson, 2015) e con quella dei progettisti e conduttori dei laboratori di Explora consente una costruzione multi-prospettica degli indicatori (Bezzi, 2007). In coerenza con il proposito di favorire tra i soggetti coinvolti una riflessione sull'esito della ricerca, si è scelto di utilizzare strumenti qualitativi orientati alla conoscenza delle percezioni e delle rappresentazioni. La ricerca condotta è stata strutturata in cinque fasi principali:

- a) Analisi del contesto attraverso interviste agli insegnanti delle classi coinvolte, ai progettisti e conduttori dei laboratori, ai responsabili didattici; studio della documentazione fornita da Explora

- b) Video-osservazione dei laboratori
- c) Colloqui con gli studenti
- d) Analisi dei dati
- e) Condivisione dei risultati

Delle interviste è stata fatta un'analisi *bottom up* di tipo tematico seguendo la metodologia di grounded theory costruttivista (Charmaz, 2006). I laboratori, strutturati con una durata di 45 minuti circa, sono stati realizzati a Marzo 2017 presso la struttura di Explora - Museo del Bambino di Roma. I due laboratori - uno per studenti di prima primaria e uno per studenti di quinta primaria - presentano un'analoga configurazione: 20 minuti iniziali dedicati alla presentazione dei robot (Beebot e Lego Mindstorms NXT 2.0) e all'illustrazione dei principali simboli e delle funzioni dei linguaggi di programmazione; 25 minuti per la sperimentazione. La consegna per la sperimentazione è la medesima nei due laboratori: "Programma il robot in modo da farlo muovere dal punto di partenza A al punto di arrivo B".

I video sono stati analizzati tramite un sistema di categorie che identifica capacità trasversali legate al pensiero scientifico e fanno riferimento al lavoro preliminare condotto da Datteri, Bozzi e Zecca (2015) volto all'elaborazione di una tassonomia iniziale per la valutazione degli apprendimenti nelle esperienze di robotica educativa, con particolare riferimento agli studenti di scuola primaria. Di seguito si riportano le categorie utilizzate:

- Formulare previsioni basate su una teoria
- Identificare possibili risultati di un esperimento
- Identificare le implicazioni di un risultato sperimentale rispetto a una certa teoria
- Identificare un insieme di evidenze empiriche rilevanti per valutare una certa teoria
- Identificare possibili spiegazioni alternative dei risultati di un esperimento
- Valutare l'adeguatezza di un esperimento
- Proporre una modifica a un esperimento

3. Risultati

La presentazione dei risultati fornisce un approfondimento descrittivo degli apprendimenti evidenziati dai diversi soggetti coinvolti: rappresentazione degli apprendimenti di progettisti e conduttori di laboratorio, la rappresentazione degli insegnanti; l'autovalutazione degli studenti. Successivamente si provvede a evidenziare i rapporti tra questi diversi punti di vista e l'esito del processo di condivisione dei risultati.

3.1. Rappresentazione degli apprendimenti da parte del personale di Explora e degli insegnanti

I progettisti e conduttori di Explora presentano una concezione degli obiettivi di apprendimento focalizzata prevalentemente sul livello delle conoscenze dichiarative, con particolare riferimento all'elaborazione del concetto di robot ("*Il concetto di robot, quindi che cosa è un robot: è una macchina programmabile e quindi*

che dipende un po' da noi, che funziona solamente quando noi diamo delle istruzioni. Quindi già avere questo concetto e non pensare all'automa che si muove" e a quello di programmazione "L'obiettivo è la ripresa del concetto di programmazione e il concetto di debugging". In un unico caso sono messe in evidenza capacità trasversali legate al pensiero scientifico e, più in particolare, alla risoluzione di problemi: "Per i laboratori è in gioco la capacità di analisi di un problema complesso in una serie di passaggi (...). Devono scomporre un problema complesso in un set di unità; è tutto lavoro di astrazione, devono fare tutti i processi a mente e poi osservare i movimenti dei robot; il vero motore di questi laboratori è l'errore". Come si può osservare, sono evidenziati obiettivi di apprendimento connessi alle prime fasi dell'attività di risoluzione di problemi (analisi delle unità del problema) e due categorie di analisi: la prima, "formulare previsioni basate su una teoria", è osservata relativamente all'azione di simulazione dei movimenti del robot antecedente a quella di formulazione un'ipotesi (sequenza di movimenti del robot); la seconda categoria, "identificare un insieme di evidenze empiriche rilevanti per valutare una certa teoria", è ravvisabile per quanto riguarda l'azione di individuare, a partire dai dati osservativi, elementi per valutare l'adeguatezza della sequenza programmata. Si sottolinea, infine, la sottolineatura da parte di uno degli operatori di Explora del valore generativo dell'errore nel guidare l'azione degli studenti.

Gli insegnanti intervistati hanno formulato una definizione degli obiettivi di apprendimento del laboratorio focalizzata su riferimenti, piuttosto generici, ad aspetti di ordine motivazionale ("A Explora mi aspetto un po' di più che far muovere un robot tra i banchi. Penso che possa far nascere la curiosità, la voglia di andare oltre" e a capacità legate all'attività di programmazione che tuttavia non sono dettagliate a sufficienza per poter essere analizzate tramite i descrittori relativi al pensiero scientifico ("L'obiettivo è che imparino a programmare un robot")/"Cosa intende con programmare? Cosa si aspetta che facciano?"/"Che facciano muovere il robot, come con il coding").

3.2. Autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti

Le verbalizzazioni degli studenti nei colloqui di autovalutazione mostrano una distribuzione degli apprendimenti sia sul livello delle conoscenze dichiarative (elaborazione concetto di robot studenti di prima: "se dicevi "su muoviti", lei non si muoveva, perché noi dovevamo spingere, se no non si muoveva"; elaborazione concetto di programmazione studenti di prima: "Devi programmarlo prima"/"Cosa devi fare prima?"/"Devi pensare a cosa fargli fare, mettere le cose e poi trasferire"), sia rispetto alle capacità legate al pensiero scientifico. In particolare, relativamente a quest'ultimo ambito, sono state individuate quattro categorie principali riferibili ai descrittori riportati in precedenza: capacità di identificare evidenze empiriche per operare modifiche alle ipotesi precedenti; capacità di identificare evidenze empiriche per operare modifiche alle ipotesi precedenti; capacità di elaborare previsioni rispetto all'esito di una sperimentazione; capacità di elaborare strategie di risoluzione alternative; consapevolezza dell'adeguatezza di diverse strategie di risoluzione; capacità di comprendere il valore auto-regolativo dell'errore.

3.2.1. Capacità di identificare evidenze empiriche per operare modifiche alle ipotesi precedenti

L'osservazione delle verbalizzazioni riportate di seguito in un colloquio con un gruppo di studenti di classe prima primaria consente di ricostruire il procedimento conoscitivo messo in atto dal bambino durante la sperimentazione e di definirlo secondo un approccio per "prove ed errori", ovvero di una modalità risolutiva in cui l'atto di scegliere i comandi per definire la sequenza da far compiere al robot non preesiste all'azione compiuta dal robot, ma è successiva, poiché tale azione non trova origine da un processo di astrazione preliminare, quanto piuttosto dalle rilevazioni che il bambino compie osservando l'adeguatezza dei movimenti della beebot rispetto alla sequenza stabilita ("*E se sbagliavi cosa succedeva?/Rifavi?/E quindi lei cosa ha fatto, aveva sbagliato?/Ha riprovato?/E non hai finito la missione?/Io il terzo l'ho sbagliato tutto ed era finito il tempo e quindi io all'ultima cosa, alla prima ho sbagliato, la seconda ho sbagliato, la terza ho sbagliato, la quarta volta ho provato e ci sono riuscito*").

3.2.2. Capacità di elaborare previsioni rispetto all'esito di una sperimentazione

L'analisi dei dati mostra due differenti tipologie di strategie per l'elaborazione delle ipotesi circa il movimento del robot: simulativa-astratta e simulativa-corporea. Si osservino due passaggi relativi ad un colloquio con alcuni bambini di classe prima primaria. ("*D'accordo mettere le carte, ma la mia testa cosa pensava, cosa dovevo fare? Il percorso con la testa, perché se volevi mettere i blocchi dovevi sapere qual era il percorso*"; "*Lui dice, io facevo muovere l'ape. Qualcun altro ha usato... lo potevo farlo a mente e un pochino con l'ape*"). Come si osserva dalle parole riportate, la capacità di elaborare previsioni rispetto all'esito di una determinata programmazione presuppone la simulazione astratta del percorso e si contrappone ad un'altra tipologia di processo simulativo, non più astratto, ma fondato sull'uso del proprio corpo come medium di astrazione. È un altro bambino che da evidenza di tale procedimento quando afferma: "*io facevo finta che il mio dito era l'ape e quindi facevo il percorso con il dito e sono arrivato ai bambini, poi ho provato a fare con l'ape, è andata fuori dal cartellone*". L'esplicitazione del processo simulativo ("facevo finta") mostra la consapevolezza del bambino nell'adoperare una strategia di previsione basata sull'utilizzo del proprio corpo come strumento simbolico che svolge, provvisoriamente, il ruolo del robot.

3.2.3. Capacità di comprendere il valore auto-regolativo dell'errore

Conduttore: *in che senso dici che è diverso da scuola?*

Studente 1: *a scuola, di solito, facciamo che stiamo facendo una divisione, quando dopo un po' la divisione non viene, la maestra, alla metà praticamente dei bambini, chiama un bambino alla lavagna e la fa, quindi non è che puoi sempre sbagliare, cioè ricominciare, ricominciare, dopo un po' bisogna passare al problema. Oppure alcune volte la maestra ci dà il risultato e noi facciamo l'operazione e ci deve venire proprio quel risultato.*

Conduttore: *con il robot cosa succede?*

Studente 2: *puoi provare a fare quello che vuoi*

Studente 3: *però con il robot capisci di più quello che hai sbagliato perché lo vedi*

Studente 2: *lo fai*

Studente 3: *lo fai e se sbagli lo vedi proprio*

Studente 1: *dai nostri sbagli possiamo imparare di più*

Studente 2: *se una curva la vedi che non è arrivato a destinazione, e allora ci metti un secondo in più oppure lo fai girare di più.*

Nel passaggio discorsivo riportato, relativo ad un colloquio con studenti di quinta primaria, è sottolineato il valore positivo del procedimento di autocorrezione scaturito dall'osservazione diretta dell'esperimento ("*lo fai e se sbagli lo vedi proprio*") e, conseguentemente, dal fatto di poter immediatamente verificare la correttezza delle ipotesi. Gli studenti si mostrano consapevoli del ruolo dell'osservazione nel favorire una rapida modifica della programmazione ("*se una curva la vedi che non è arrivato a destinazione, e allora ci metti un secondo in più oppure lo fai girare di più*") e della funzione formativa degli errori ("*dai nostri sbagli possiamo imparare di più*"). Come esplicitano con chiarezza gli studenti ("*invece certe volte la maestra ci dà dei compiti, dobbiamo fare delle espressioni e ci dà il risultato e se la sbagliamo noi non capiamo bene dove abbiamo sbagliato, ma dobbiamo comunque rifarla, non possiamo imparare dai nostri errori*"), la possibilità autocorrettiva consentita dalla validazione empirica delle sequenze programmate non sono presenti in ugual misura nelle attività di risoluzione di problemi matematici realizzate a scuola ("*è più difficile capire cosa abbiamo sbagliato*").

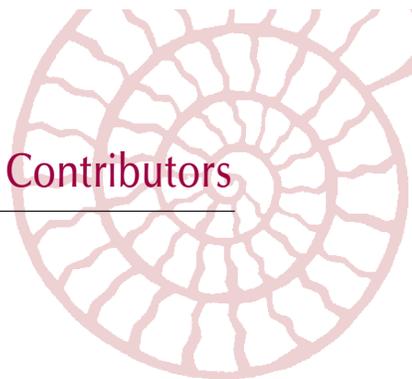
Conclusioni

La rilettura, realizzata insieme agli operatori, dei colloqui con gli studenti ha generato in loro stupore e un certo grado di spiazzamento data la complessità e la quantità di informazioni prodotte dai bambini sui propri processi cognitivi. La consapevolezza delle strategie utilizzate per la soluzione dei problemi è resa evidente da descrizioni puntuali che consentono di rileggere l'esperienza dal punto di vista del processo conoscitivo compiuto e non solo del risultato ottenibile. L'autovalutazione dispone, quindi, ad un ripensamento della progettazione di un intervento, ma soprattutto è un processo complementare a quello più comune di osservazione degli scarti tra il 'pianificato' e l' 'agito'. Questa prospettiva muove verso la costruzione di una cultura della valutazione che propone di allineare (Laurillard, 2014) la potenzialità del dispositivo didattico con gli scopi dell'insegnante e la reinterpretazione degli studenti. Tale allineamento si discosta da pratiche più consuete, e certamente più economiche, ma poco capaci di restituire il senso di esperienze anche quando queste avvengono in situazioni non formali e sporadiche, tracciando la strada ad una possibile revisione del ruolo degli operatori e delle loro competenze e più in generale delle potenzialità educative dei musei scientifici o delle loro sezioni didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Atmatzidou, S., Demetriadis, S., Nika, P. (2017). How does the degree of guidance support students' metacognitive and problem solving skills in educational robotics? *J. Sci. Educ. Technol.*, 1-16.
- Bassok, M., & Novick, L. R. (2012). Problem solving. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.).

- The Oxford handbook of thinking and reasoning* (pp. 413-432). New York, NY: Oxford University Press.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bredenfeld, A., Hofmann, A., Steinbauer, G. (2010). Robotics in education initiatives in europestatus, shortcomings and open questions. *Proceedings of International Conference on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots*, 568-574.
- Bondioli, A., Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 7(13), 50-67.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Oaks, CA: Sage.
- Datteri E., Zecca L. (2018) Metodi e tecnologie per l'uso educativo e didattico dei robot. *Mondo Digitale*, 75, 1-6.
- Datteri E., Zecca, L. (2016). The Game of Science: An Experiment in Synthetic Roboethology with Primary School Children. *Ieee robotics and automation magazine*, 23(2), 24-29.
- Datteri E., Bozzi G., Zecca L. (2015). Il 'gioco dello scienziato' per l'apprendimento delle competenze scientifiche nella scuola primaria. *Tecnologie Didattiche*, 23(3), 172-175.
- Falk J. H., Dierking L. D. (2000). *Learning from museums: visitors experiences and the making of meaning*. Walnut Creek (CA): Altamira Press.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Gemma C., Grion V. (2015). (a cura di). *Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Guba E., Lincoln Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Lindh, J., Holgersson, T. (2007). Does lego training stimulate pupils' ability to solve logical problems? *Computers & education*, 49(4), 1097-1111.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems*. Paris: OECD.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17.
- Rolheiser, C. (1996). *Self-evaluation: Helping Kids get Better at it: A Teacher's Resource Book*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Ruffman, T., Perner, J., Olson, D. R., & Doherty, M. (1993). Reflecting on scientific thinking: Children's understanding of the hypothesis evidence relation. *Child Development*, 64(6), 1617-1636.
- Sullivan F. R. (2008). Robotics and Science Literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Jung, S. E., Won, E. S. (2018). Systematic Review of Research Trends in Robotics Education for Young Children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223.



ALESSANDRINI GIUDITTA

Professore ordinario senior di Pedagogia Generale, Sociale e del Lavoro all'Università degli Studi Roma Tre. Ha coordinato il Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Ricerca Sociale e Applicata, ed è Responsabile Scientifico del Laboratorio di Ricerca Ceforc "Formazione Continua & Comunicazione" e del Master HR Specialist "Professionisti per le Risorse Umane". Ha coordinato progetti europei relativi all'area della formazione professionale e di impresa. Tra le pubblicazioni più recenti: *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici* (Carocci, Roma 2016), al quale è stato assegnato il Premio Siped 2017, e *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (Franco Angeli, Milano, 2018)

ANZALONE ANGELO

Docente di Filosofia del Diritto e componente del Comitato Accademico dell'Aula di Diritto Sportivo dell'Università di Córdoba. Attualmente è Segretario Accademico del Dipartimento di Scienze Giuridiche Internazionali. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Deporte de Estado vs Política deportiva. Revista Aranzadi de derecho de deporte y entretenimiento. El fenómeno deportivo entre ética, política y economía. Los retos del deporte profesional y profesionalizado en la sociedad actual.*

BIRAGHI ELISABETTA

Dirigente scolastico Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII", Besana Brianza (MB). Dal 2011 al 2013 referente responsabile della formazione dei docenti di Educazione Fisica presso l'USR della Lombardia - ufficio Attività Motorie. Docente di Educazione Fisica in italiano, secondo la metodologia CLIL, presso "Baimbridge College" -Hamilton- Australia. Master II livello in Management delle Istituzioni Scolastiche presso Politecnico di Milano e Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

CAGOL MICHELE

Ricercatore (RTD) in Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01) presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia. Pubblicazioni recenti: Cagol, M. & Dozza, L. (Eds.) (2018). *Io abito qui – Io abito il mondo. La voce dei bambini e dei giovani*. Bergamo: Zeroseiup. Cagol, M., Scala, C., Vasarin, A. (2018). *Documentare la natura: didattica con il video e tecniche di produzione audiovisiva*. In: Dozza, L. (Ed.). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup. (pp. 147-153).

CAPRA LUCA

Laureato in Scienze Motorie, Sport e Salute presso l'Università degli Studi di Milano e successivamente laureato in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di temi relativi l'educazione attraverso lo sport e il gioco con particolare interesse ai temi inerenti l'outdoor education.

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.

CATARCI MARCO

Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. È direttore del Master di I livello a distanza in "Accoglienza e inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati". I suoi interessi di ricerca vertono sull'educazione interculturale, la mediazione culturale e l'inclusione dei rifugiati. Le sue ultime pubblicazioni sono: Bocci F., Catarci M., Fiorucci M., *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma TrE Press Roma 2018; Catarci M., Prata Gomes M. & Siqueira S. (a cura di), *Refugees, Interculturalism and Education*, Routledge, Oxon 2019.

CHELLO FABRIZIO

Ricercatore (RTDa) di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli. Tra le sue pubblicazioni, si segnalano: Chello, F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia (vincitore del Premio Italiano di Pedagogia 2019) e Chello, F., & Perez-Roux, T. (a cura di) (2018), *Transizioni professionali e transazioni identitarie*. Pisa: ETS.

COCCO FLAVIO

Dottorando di ricerca presso Università degli studi di Urbino Carlo Bo e collaboratore per gli insegnamenti del Prof. Ario Federici presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Urbino.

COSTA MASSIMILIANO

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dove insegna Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e Economia della formazione. Ha sviluppato ricerche sulla certificazione, valutazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e sulle comunità e network nei processi di innovazione territoriale. Fra le ultime pubblicazioni: (2018) *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli; (2018) *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*, Franco Angeli.

CRAIA RODOLFO

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attive in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: Cardinali, C., Craia R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria; Cardinali, C., Craia R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione.

DE ROSSI MARINA

Professore associato di Didattica e pedagogia speciale all'Università di Padova. I recenti focus di ricerca riguardano l'integrazione delle ICT nella didattica, la progettazione secondo la prospettiva TPCK e l'approccio metodologico narrativo del Digital Storytelling. Ha pubblicato circa un centinaio di articoli e monografie anche a livello internazionale. Le più recenti: De Rossi, M. & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova: Padova University Press; De Rossi, M. (2017). Methodological demands, soft skill and

ICT integration. *Formazione & Insegnamento-European Journal of research on Education and Teaching*, XV, 1, 193-204; De Rossi, M. & Trevisan, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. Special Issue, *Italian Journal of Educational Technology*, vol. 26, 1, 7-23.

DE SIMONE MARIAROSARIA

RTDa presso l'Università di Napoli "Federico II", per il settore scientifico disciplinare - M-PED/01 - Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Psicologia e Scienze dell'Educazione. Tra le ultime pubblicazioni: Vittoria P., De Simone M., Strollo M.R. (2018), "Contemplative Action": CONTEMPLATIVE pedagogy and critical pedagogy as reflexivity practices promoting education for social action. INTED 2018, Conference Proceedings, Rethinking Learning in a Connect Age, 12th International Technology, Education and Development Conference, 5-7 March, Valencia (Spain), ISBN: 978-84-697-9480-7. De Simone, M., Muto, A. (2018), *La settimana della didattica per competenze: il plesso come fucina laboratoriale*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete ISSN 1825-7321, 18, 2, 152-163.

DI MARTINO VALERIA

Dottoranda in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione presso l'università degli Studi di Torino, dove collabora col Dipartimento di Psicologia. Expertise in valutazione educativa, istruzione primaria, educazione matematica.

FEDELI MONICA

PhD, Professoressa Associata di didattica degli adulti, metodologia della formazione, sviluppo e cambiamento organizzativo presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova.

FEDERICI ARIO

Laureato in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie, specializzazione in ecologia. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Urbino, presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport e delegato Rettorale allo Sport, referente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico, sportivo e amatoriale.

FONTANI SAVERIO

Insegna Pedagogia Speciale presso l'Università di Firenze. Interessi prevalenti di ricerca: Educazione Speciale per Disabilità Cognitive e Comunicative. Pubblicazioni recenti: *Interventi metacognitivi per i disturbi della comprensione testuale. Il ruolo del pensiero riflessivo* (2018); *The role of the peers in the Special Education for students with Intellectual Disabilities* (2018).

GOLA GIANCARLO

Insegna Metodologia della Ricerca Educativa presso la Libera Università degli Studi di Bolzano e Università Juraj Dobrila di Pola, Tecnologie della Conoscenza presso l'Università degli Studi di Bologna, Pedagogia e Didattica per la scuola secondaria presso l'Università degli Studi di Trieste. Tra le sue pubblicazioni si rammentano: *Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale* (Formazione & Insegnamento, 2017); *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche* (FrancoAngeli, 2012).

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.

GUERRA FEDERICA

Insegnante di Scuola Primaria ed Educatrice Sociale. Laureata in Scienze della Formazione ed in Scienze della Formazione Primaria. Da anni lavora sotto diversi profili educativi nei Servizi 0-6 e nella Scuola Primaria, maturando esperienza e professionalità nella promozione dell'inclusione di persone con bisogni speciali. Ha partecipato a Training Courses e Traineeship Erasmus+, inerenti all'educazione ambientale, educazione non formale ed youth empowerment. Collabora con il Centro di Educazione Alla Sostenibilità (CEAS) di Pennabilli, (RN), per progetti di Outdoor Education.

GUERRINI VALENTINA

Dottoressa di ricerca e docente a contratto presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Letterature, Intercultura e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono orientati ai temi relativi alla differenza, in particolare alla differenza di genere e alle pari opportunità in ambito formativo e lavorativo in una prospettiva internazionale ed alla formazione dei docenti. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, ETS, 2017; *Progettare la formazione scolastica in ottica di genere per garantire a tutti e a tutte il successo formativo* in "Formazione & Insegnamento", 2018; *Valutazione e autovalutazione degli insegnanti. Riflessioni per promuovere processi di professionalizzazione in un'ottica life long learning* in "Lifelong Lifewide Learning", 2018.

LA MARCA ALESSANDRA

Professore ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale presso Università degli Studi di Palermo. Coordinatore del Dottorato Internazionale Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti, Università degli Studi di Palermo. Tra le ultime pubblicazioni: *Competenze digitali e saggezza a scuola ed. La Scuola* (2014). *Character Education and Children's Literature*, ed. Pensa Multimedia (2017).

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. Manfredelli, 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. LaTorre, 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.

LIPOMA MARIO

Professore Ordinario di "Metodi e didattiche delle attività sportive" e Direttore Scientifico del "Laboratorio di analisi del movimento e della prestazione". Attualmente è Presidente della "Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva". Tra le sue ultime pubblicazioni: *Educazione motoria e sportiva. Prospettive di cambiamento. In Le emergenze educative della società contemporanea. Assessing the impact of gender and sport practice on student's performance required in team games. Journal of Physical Education and Sport.*

LORÈ MICHELE

Ricercatore confermato, insegna Storia della pedagogia presso la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Niccolò Cusano di Roma. Tra i suoi lavori si ricordano: *Letteratura e formazione in Ugo Foscolo*, Cosenza, Jonia 2012; traduzione e curatela di M. Parry, *L'epiteto tradizionale in Omero. Saggio su un problema di stile omerico*, Vicenza, IF 2016.

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.

MAGNANINI ANGELA

PhD, è Ricercatrice confermata di Didattica, Pedagogia speciale e ricerca educativa presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". È Tutor del Collegio di Dottorato "Scienze del movimento umano e dello sport". Tra le sue recenti pubblicazioni: *Pedagogia speciale e sport*, Padova, IncontroPiede, 2018; *Sport educativo*. Milano, FrancoAngeli, 2018.

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.

MARGOTTINI MASSIMO

Professore associato di Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige il centro CAFIS (Centro di Ateneo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti di Scuola Superiore). Svolge attività di ricerca sui temi dell'Orientamento scolastico e professionale e sull'uso integrato delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione nella organizzazione della didattica. Ha partecipato con proprie relazioni scientifiche a convegni nazionali ed internazionali ed è autore di numerose pubblicazioni, tra monografie, saggi, articoli e prodotti multimediali.

MARINI SARA

Dottoranda in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa (curriculum Ricerca educativa) dell'Università di Roma "Sapienza". Vicepresidente dell'Associazione di Promozione Sociale SCOSSE Soluzioni Comunicative, Studi, Servizi Editoriali, formatrice. Pubblicazioni recenti: Fierli E., Franchi G., Marini S. (2019). Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liberi. *Pedagogia e Vita Online*, 2019/1; (2019). L'educazione alle differenze per una società aperta e plurale. In Grassi T. (a cura di) (2019). *Accoglienza del migrante. Modelli di incontro e socializzazione*. L'Aquila: One Group Edizioni.

MAURI SARA

Dottore in Scienza, Tecnica e Didattica dello Sport e attualmente docente di scienze motorie specializzato in attività fisica adattata. Insegnante di Educazione Motoria nella scuola primaria e tecnico di Karate.

MEDINA MORALES DIEGO

Professore Ordinario di Filosofia del Diritto e Direttore dell'Aula di Diritto Sportivo dell'Università di Córdoba. Attualmente è Magistrato del Tribunale Amministrativo dello Sport in Andalusia e Direttore dell'Annuario di Diritto Sportivo. Tra le sue recenti pubblicazioni: Ética, ética moderna y ética deportiva. *Revista Aranzadi de derecho de deporte y entretenimiento*. Derecho del deporte y normas de juego. *Revista española de derecho deportivo*.

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 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).

MELCHIORI ROBERTO

Professore Ordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, Preside della facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra gli ultimi volumi: (2013) con S. Cellamare e F. Melchiori, *Innovazione pedagogica e dimensione sociale*, Anicia; (2013) con S. Cellamare e S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Anicia.

MENICHETTI LAURA

Ricercatrice presso l'Università di Firenze (PhD in Scienze della Formazione, ASN 11/D2, insegna *Didattica generale e Pedagogia Speciale*) e ingegnere elettronico (PhD in Informatica Sistemi e TLC, Executive Programme INSEAD, è stata dirigente di multinazionali). Membro del Comitato Direttivo SApIE, Direttore di redazione di Form@re. Tra le pubblicazioni: *Le tecnologie educative* (con G. Bonaiuti, A. Calvani, G. Vivanet, 2017) e *Come fare un progetto didattico* (con A. Calvani, 2015).

MICHELINI MARIA-CHIARA

Maria-Chiara Michelini è professore associato di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Si è occupata diffusamente di pensiero riflessivo, con particolare riguardo alla formazione dei docenti, oltre che di organizzazione scolastica. Tra i suoi lavori più recenti ha pubblicato con FrancoAngeli i volumi: *Per una pedagogia critica delle buone prassi* (2018) e *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva* (2016).

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: Edizioni Cusano. (2018). *La Società Formativa Allargata. Dall'intercultura alla transculturalità*. Roma: Edizioni Cusano.

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.

MURDACA ANNA MARIA

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università degli Studi di Messina. È Direttore del Corso di Specializzazione per Insegnanti di Sostegno presso l'Università di Messina. È autrice di numerose pubblicazioni, tra cui: Murdaca, A. M.; Fabio, R. A.; Capri, T. (2018). The Use of New Technologies to Improve Attention in Neurodevelopmental Disabilities: New Educational Scenarios for the Enhancement of Differences. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 9 (4), 46-57. Murdaca, A. M. (2018). Disturbi del comportamento. In D'Alonzo L. (a cura di). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 192-199). Brescia: Scholè.

OLIVA PATRIZIA

Dottore di ricerca e professore a contratto presso l'Università degli Studi di Messina. È autrice di numerose pubblicazioni, tra cui: Oliva, P., Murdaca, A.M., Penna A. (2018). Active Learning and Self-Determination for the Management of Differences in the Classroom. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 9(1), 42-54. Murdaca, A. M.,; Palumbo, F.,; Musolino, S., Oliva, P. (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca / The integration of learning experiences between school and work: a research hypothesis. *Formazione & Insegnamento*, XVI (3), 277-289.

PASSALACQUA FRANCO

Assegnista di ricerca in ambito didattico presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di formazione degli insegnanti, di progettazione didattica e delle didattiche della narrazione. Tra le ultime pubblicazioni: Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2019). Accompagnare il processo di concettualizzazione disciplinare degli studenti universitari: un percorso co-disciplinare e trans-disciplinare per la formazione didattica dei docenti universitari. Il caso dell'Università di Milano Bicocca. *Education Sciences & Society*, 7(1). Passalacqua, F., & Pianzola, F. (2016). Epistemological Problems in Narrative Theory: Objectivist vs. Constructivist Paradigm. In R. Baroni, & F. Revaz (a cura di). *Narrative Sequence in Contemporary Narratology* (pp. 195-217). Columbus: Ohio State University Press.

PATRIZI NAZARENA

Dottore di Ricerca in Pedagogia presso l'Ateneo "Roma Tre". Ha partecipato alle attività di ricerca nell'ambito del progetto PRIN 2013-2016 in tema di successo formativo e formazione dei docenti. I suoi interessi di ricerca concernono il benessere dello studente e le ricadute sui processi di apprendimento, le modalità di didattica online, gli aspetti motivazionali coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento. Tra le ultime pubblicazioni: Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2019). I servizi di counselling universitario in Italia e all'estero: principali modalità. In V. Biasci (a cura di), *Counselling universitario e orientamento. ECPS The Series*. Milano: LED. Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out. *Journal of Education Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.

PELLEGRINI MARTA

Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca riguardano l'*Evidence Based Education*, i metodi di sintesi di ricerca e l'efficacia della didattica. Tra le sue pubblicazioni si rammentano: *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche* (con G. Vivanet, Carocci, 2018) e *Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica*. (con G. Vivanet e R. Trincherò, ECPS Journal, 2018).

POLETTI GIORGIO

Laureato in Matematica, con una tesi di modelli applicati alla fisica sviluppata CERN (Centro Europeo per la Ricerca Nucleare). Cultore della Materia per il settore scientifico disciplinare M-PED/01, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Ferrara, dove collabora a ricerche coordinate dalla prof.ssa Anita Gramigna, direttrice del Laboratorio di Epistemologia della Formazione. La sua ricerca è nel campo delle tecnologie didattiche nell'ottica del rapporto con le metodologie e i processi di costruzione della conoscenza, con particolare attenzione ai linguaggi, al codice e alla formalizzazione del sapere. Tra le ultime pubblicazioni: Poletti, G. (2018). *Tra ontologia e epistemologia per una rappresentazione tecnologica dei saperi*. Ferrara: Volta la carta. Poletti, G. (2018). *Tecnologie e ricerca pedagogica: strumenti per una valutazione qualitativa dei dati. Dal dato all'informazione nella ricerca pedagogica*. In De Conti, M. (a cura di). *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia* (pp. p. 143-160: Ferrara: Volta la Carta.

RICHINI PIERLUIGI

Responsabile Studi e Formazione di Quadrifor - Istituto bilaterale per la formazione del management del terziario e Docente a contratto in "Organizzazione aziendale e formazione continua" presso il Corso di laurea magistrale interclasse in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione degli adulti e Formazione continua dell'Università degli Studi Roma Tre. Autore di numerose pubblicazioni sui temi della formazione continua. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) con Savini R., *Il middle management del terziario di fronte alle nuove sfide organizzative. Nuove competenze e modelli*, Milano, Guerini Next; (2017) *Professioni per una Strategia di sviluppo sostenibile in Italia. Ricadute su quantità e qualità dell'occupazione*, Report di ricerca Forum MyBes, presentato al CNEL il 10 Ottobre 2017.

SALMERI STEFANO

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Enna Kore, si occupa di: educazione e politica, diversità, educazione e coscienza storica, paradigma ermeneutico in educazione, educazione in ambito ebraico-chassidico, educazione alla pace, educazione alla cittadinanza. Pubblicazioni più recenti: *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS 2015; *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli 2018.

SCARPA STEFANO

Professore Associato nel settore 11/D2 presso l'Università degli Studi "Giustino Fortunato" di Benevento, ricopre gli insegnamenti di: *Metodologia e didattica delle attività motorie*, *Metodologia e didattica delle attività sportive*, *Attività sportive adattate per l'integrazione sociale*. Direttore della collana di Ricerca Educativa nelle Scienze Motorie (RESM), le sue ricerche scientifiche, oltre ad esplorare i riferimenti teorici e gli sviluppi applicativi delle scienze motorie, spaziano da riflessioni specifiche sul ruolo del corpo nei percorsi formativi e di apprendimento – anche con riferimento alle disabilità, alle differenze di genere, e all'educazione alla motricità nei servizi per la prima infanzia – per giungere alle modalità didattiche di formazione degli educatori, degli insegnanti, dei genitori e dei bambini, nonché al ruolo della motricità nella philosophy for children. Autore di circa cento prodotti di ricerca, tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Educazione motoria da zero a sei anni. Proposte pedagogiche per gli agenti educativi*. Roma: QUAPEG; (2018). *Effects of continuous exercise training at aerobic threshold on ventilation inefficiency in chronic heart failure*. *Journal of Health Education and Care*.

SGRÒ FRANCESCO

Professore Associato di "Metodi e didattiche delle attività sportive" e la sua attività di ricerca è legata alle tematiche della *Sport Education*. È responsabile scientifico-organizzativo del "Laboratorio di analisi del movimento e della prestazione" e le sue ultime due pubblicazioni sono state: *Revisione sistematica sull'utilizzo di tecnologie digitali per la valutazione del movimento nei contesti educativi formali*. *Italian Journal of Educational Technology*; *Educational Exergames: tecnologie educative per contesti di apprendimento ubiquo*, nel volume "Scuole in movimento - Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design".

SMERIGLIO MASSIMILIANO

Vice Presidente della Regione Lazio. Si è sempre occupato di formazione e conoscenza. Attualmente collabora con la Università Lumsa. Ha insegnato presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Ha scritto diversi saggi, in particolare sul rapporto tra municipalismo, welfare e cooperazione sociale. Negli ultimi anni ha pubblicato anche romanzi noir. Tra le ultime pubblicazioni: Smeriglio, M. (2019). *L'impresa sociale l'anima e le forme. Cooperazione, empowerment, territorio*. Roma: Anicia. Smeriglio, M. (2018). Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica Lifelong Learning. *Journal of Education Cultural and Psychological Studies*, 18, 459-479.

SPOSETTI PATRIZIA

Professore associato presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma (M-PED/04). Tra i suoi temi di ricerca: le competenze linguistiche degli studenti e delle studentesse attraverso ricerche a carattere applicativo ed empirico, la scrittura come strumento a supporto della professionalità educativa, educazione linguistica democratica, tirocinio universitario. Tra le recenti pubblicazioni: (2018) Scrivere per documentare. Condividere esperienze in forma scritta per formare l'educatore riflessivo. In Sposetti P. Szpunar G. (a cura di) *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*, Edizioni Junior: Reggio Emilia; (2018) *Educators in training and writing: perception, experiences, problems*. pp.281-292. In Boffo & Fedeli (eds) *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions*, (2017), *Le scritture professionali in educazione. Teorie modelli pratiche* QdSE, Nuova Cultura (Premio SIPED 2018).

SZPUNAR GIORDANA

Ricercatrice presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma (M-PED/01), dove insegna Pedagogia interculturale e Pedagogia generale e sociale. Si occupa del pensiero di John Dewey, del tirocinio in ambito universitario, della pratica riflessiva come strategia di riduzione del pregiudizio e dello stereotipo. Tra le recenti pubblicazioni: (2017), *Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale*, in «Formazione, lavoro, persona»; (2017), *Atteggiamento riflessivo e inclusione sociale*, in Benvenuto Guido, Szpunar Giordana (a cura di), *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*, Roma, Nuova Cultura (Collana Quaderni di ricerca in Scienze dell'educazione); (2018) Szpunar Giordana. *Documentare per apprendere. La scrittura riflessiva come strumento di formazione (continua)*. In Sposetti P. Szpunar G. (a cura di) *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*, Edizioni Junior: Reggio.

TROIANO GIOVANNA

Laureata in Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Cassino, in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, master "Le scienze motorie e sportive: nuovi modelli didattici e strategie innovative nell'insegnamento", Università Telematica Pegaso. Insegnante nella Scuola dell'Infanzia. Istruttrice di ginnastica ritmica e fitness. Ha pubblicato articoli relativi a sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico e ludico-sportivo. Ultime due pubblicazioni: M. Valentini, G. Troiano (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione e Insegnamento*, XV, 3. M. Valentini, F. Cinti, G. Troiano (2018). Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 1, Suppl.

VALENTINI MANUELA

Professoressa Associata, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Docente presso Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie. Insegnamento di: Teoria, Tecnica e Didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva e Laboratorio; di Pedagogia del gioco e delle attività

sociali. Visiting Professor all'estero in più Università. Ha pubblicato articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori, docenti ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

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.

ZECCA LUISA

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi. Si occupa di modelli di formazione degli insegnanti, di didattica per competenze e di pedagogia della cittadinanza. Tra le ultime pubblicazioni: Zecca, L. (In corso di stampa). Progettazione didattica e co-regolazione nell'alternanza tra laboratori in università e tirocinio a scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1-17. Zecca, L. (2018). *Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto (a cura di). *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 179-191). Pensa MultiMedia.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

