

## **LE OPPORTUNITÀ DI APPRENDERE**

**Dispositivi, Dinamiche, Trasformazioni**

---

## **OPPORTUNITIES OF LEARNING**

**Apparatuses, Dynamics, Transformative Processes**

---

a cura di  
Rita Minello

**Con i contributi di:**

Balzaretti, Banzato, Cappello, Carioli, Coco, Coin, Damiani, De Conti, De Vitis, Dello Preite, Elia, Fabbri, Fiorentino, Gonzáles Pérez, Guerrini, Ivanchenko, Massa, Minello, Salmaso, Seira Ozino, González Pérez, Soares Dos Santos, Strano, Tortella, Urbani, Vedovelli, Zambianchi

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

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

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA:** G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Luav Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE:** M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

**COMITATO EDITORIALE:** Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

**COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2013:** Giorgio Riello (Università Ca' Foscari Venezia), Patrizia Tortella (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

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

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

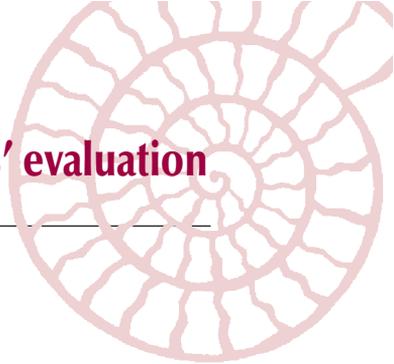
**Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)**  
**Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003**

**ABBONAMENTI:** Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00  
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:  
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

**FINITA DI STAMPARE SETTEMBRE 2013**

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

# Referees' evaluation



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

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

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

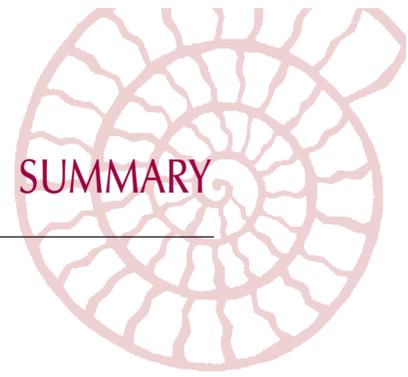
# La valutazione dei referee

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

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

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

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



9 **Editoriale / Editorial** by **Umberto Margiotta - Rita Minello**

## STUDI E RICERCHE / STUDIES AND INQUIRIE

- 13 **Rita Minello**  
Vygotskij e la Neurodiversità. Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES)  
*Vygotsky and Neurodiversity. Rethinking the problems for children with Special Educational Needs*
- 33 **Maurizio Fabbri**  
Tra emozioni e conoscenza. Dal dissidio all'integrazione negli orizzonti dell'empatia  
*Between emotions and knowledge: From the difficulties of integration to the scopes of empathy*
- 43 **Andreyanna Ivanchenko**  
Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence  
*Orientamento creativo alla vita entro il paradigma della salute individuale e dell'esistenza positiva*
- 59 **Monica Banzato**  
Le trappole della povertà nella formazione superiore. Studio esplorativo sull'accesso universitario attraverso l'approccio delle capability  
*The ruses of poverty in tertiary education. University enrolment rates investigated with the help of capability approach*
- 79 **Teresa González Pérez**  
Genere e curriculum. Modelli e pratiche agli inizi della scolarizzazione femminile  
*Gender and curriculum. Models and practices in early female education*

## DOSSIER TEMATICO 1: DISPOSITIVI / APPARATUSES

- 95 **Luisa Salmaso**  
Interazione tra dispositivi di narrazione multilineare e funzioni esecutive per la qualificazione dell'apprendimento nel ciclo scolastico di base: elementi di modellizzazione  
*Interaction between apparatuses of multi-linear storytelling and executive functions meant for the enhancement of the basic school stage: Foundations of prospective models*

- 103 Cristina Vedovelli**  
La metodologia Feuerstein nell'ambito della Scuola Primaria. Principi e strumenti della mediazione educativa per favorire il successo scolastico  
*Feuerstein's methodology in Primary School: The principles and tools of educational mediation aimed at enhancing success at school*
- 113 Sandra Elia**  
L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido: strutturazione di uno strumento  
*Pedagogical observation as means to know how the world of infancy looks like within the nursery: Development of a tool of inquiry*
- 121 Daniele Coco**  
Il concetto di regola nelle sue declinazioni ludico-educative e didattico-sportive  
*The concept of rule conveyed through recreational-educational and teaching-sporting activities*
- 129 Francesca Coin**  
Alunni stranieri: il futuro nella didattica enattiva  
*Foreign students: Enactive didactics is the future*
- 135 Francesca De Vitis**  
Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. Problematica Educativa  
*Opportunities of learning in environments that restrict personal freedom: Educational problems*

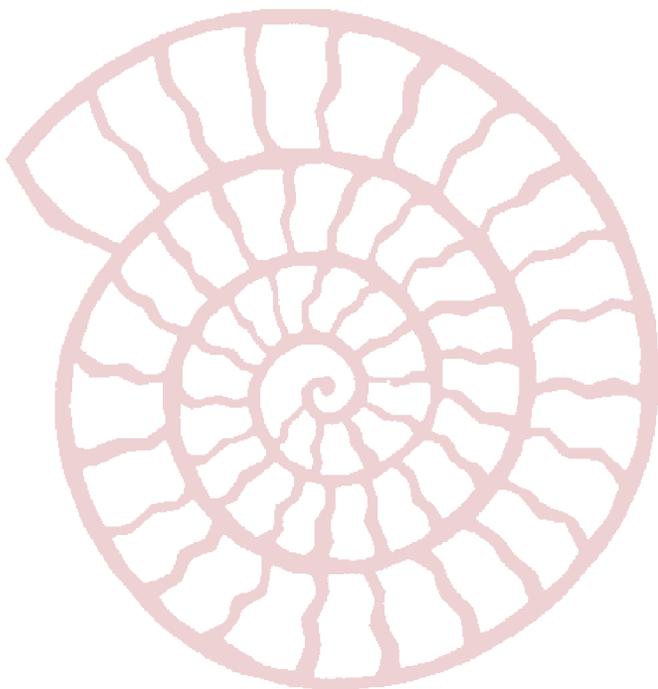
#### DOSSIER TEMATICO 2: DINAMICHE / DYNAMICS

- 145 Manuele De Conti**  
Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola  
*Regulated debate: A method to obtain skills for conflict-management at school*
- 153 Paola Damiani, Maria Seira Ozino**  
La via difficile. Il percorso di consulenza nel sistema scuola  
*The hard way: The path of counselling in the scholastic environmen*
- 161 Patrizia Tortella**  
Nuovi spazi per l'educazione dei bambini da 0 a 6 anni: cosa pensano gli insegnanti del parco giochi come luogo di educazione formale e non formale  
*New environments for the education of 0-6 year old children: What teachers think about the playground for formal and non-formal education*
- 171 Valentina Guerrini**  
Promuovere capacità in un'ottica di empowerment al femminile nella scienza  
*The promotion of capabilities as means to empower women in science*
- 179 Elena Zambianchi**  
Apprendimento genitoriale: potenziare la riflessività coi linguaggi creativi e informali  
*Parental learning: How to boost reflexivity through creative and informal languages*

- 189 Stefania Carioli**  
La lettura online come nuova dimensione della literacy  
*On-line literature as the new dimension of literacy*

**DOSSIER TEMATICO 3:  
TRASFORMAZIONI / TRANSFORMATIVE PROCESSES**

- 201 Susanna Massa**  
Lo sviluppo del pensiero critico nella scuola primaria: il ruolo delle credenze degli insegnanti  
*The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs*
- 207 Francesca Dello Preite**  
Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti  
*Gender stereotypes and prejudices: The role of school and of teachers' competences*
- 215 Chiara Urbani**  
Le politiche prescolastiche in una prospettiva di learnfare. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale  
*A learnfare perspective on pre-primary educational policies: New competences for individual and social activation*
- 221 Andrea Strano**  
Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA  
*The identification of competences for the induction of teachers: The case of the Formative Active Apprenticeship (TFA)*
- 233 Silver Cappello**  
La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento  
*The emotional dimension of teaching-learning process*
- 239 Nicoletta Balzaretto**  
Pratica e pratiche di insegnamento: prospettive di studio  
*Practice and teaching practices: Some perspectives of study*
- 247 Emanuela Fiorentino**  
La relazione insegnante–allievo: nuovo contesto di apprendimento  
*The teacher-pupil relationship: New learning context*
- 253 Jácia Maria Soares Dos Santos**  
Il disagio degli insegnanti nella scuola contemporanea: uno studio tra Brasile e Italia  
*The discomfort of teachers in contemporary school: A study between Brazil and Italy*
- 257 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



Umberto Margiotta  
Università Ca' Foscari, Venezia  
margiot@unive.it

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

Con il concetto “opportunità di apprendere” (*Opportunity to learn: OTL*) ci si riferisce al diritto di ogni studente a ricevere – attraverso la scuola, le risorse familiari e vari tipi di pratiche formali, non-formali e informali – eque possibilità per raggiungere gli standard di apprendimento o di competenza. Sebbene il concetto di OTL sia dibattuto da quasi tre decenni, resta ancora da indagare pienamente come incidano le variabili specifiche di OTL di pertinenza nella formazione degli insegnanti e degli studenti nei contesti scolastici e in ambiente familiare e domestico: non sappiamo esattamente quali risorse e pratiche siano fondamentali per il raggiungimento di competenze e standard di apprendimento, e come proporle per ottenere un sostanziale impatto sull’apprendimento degli studenti (Cfr. Hill-Jackson, Lewis, 2010).

Uguaglianza ed equità sono strettamente correlate. La diversità tra gli studenti e il suo impatto sulla formazione degli studenti, in particolare in termini di cultura, lingua, etnia, e supporto socio-economico dello stato, sono tematiche ben studiate dai settori di scienze della formazione (Cfr. Ladson-Billings, 2006; Xiufeng Liu. 2009). Tuttavia mancano ancora studi numerosi riguardanti lo sviluppo di modelli di competenza in termini di opportunità di imparare, e va incentivata l’introduzione di nuove strategie per lo sviluppo di modelli di competenza supportati da specifiche teorie basate sulle pari opportunità per tutti di imparare. Associare l’equità delle risorse didattiche alle migliori pratiche per lo sviluppo di competenze è di particolare importanza per la società della conoscenza.

Il numero della rivista ospita, nella prima sezione, “Studi e ricerche”, lavori di sfondo rispetto alla prospettiva focale, che si sviluppa nei vari dossier tematici.

Con la proposta di ricerca orientata alle *Opportunità di Apprendere* sono stati aperti i lavori della SIREF Winter School 2013, svoltasi a Roma, nei giorni 21-22-23 marzo 2013 presso Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma.

Lo stage di alta formazione che caratterizza la Winter School, rivolto prioritariamente a dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi, si è posto in continuità con le tematiche delle precedenti Summer School attivate annualmente dalla Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), che si interrogavano sulla natura e sui percorsi della ricerca pedagogica, e in particolare con l’edizione 2012, che ha approfondito un tema di particolare attualità e pregnanza nel contesto italiano ed europeo: “Capability. Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare”.

Vi sono questioni che non possono più essere ignorate, sulle quali sono stati impegnati i partecipanti: in che modo le scuole e gli studenti al loro interno, possono connettersi ai nuovi processi della cultura in generale? Chi sono i vin-

citori e i perdenti, nei cambiamenti strutturali dovuti alla crisi dell'ultimo decennio? Nonostante l'uso di dichiarazioni egualitarie, è davvero considerato determinante progettare interventi significativi in favore dei gruppi svantaggiati? Come progettare curricula per un numero sempre maggiore di *studenti di ogni età*, dall'istruzione inadeguata, senza lavoro, senza un aiuto finanziario, senza esperienza e senza prospettive ottimistiche per il futuro, ma coinvolti nei processi del *learnfare*? Quali forme di pratica curriculare privilegiare per puntare realmente a una trasformazione democratica? Quali sono le prospettive per una forma politicamente progressista della scuola, intesa sia come servizio pubblico che come dovere sociale?

Per cercare una risposta a questi e altri interrogativi, risposta proveniente dal mondo della ricerca, abbiamo posto al centro dell'attenzione della Winter School il problema delle *giuste opportunità*, che consentono alle persone di innescare processi di crescita individuali, sviluppare competenze utili in situazioni reali, far emergere capacità, talenti e creatività.

Nei laboratori di ricerca della Winter School i giovani ricercatori sono stati sollecitati a declinare il tema in termini di **Dispositivi, Dinamiche e Trasformazioni**.

E i giovani ricercatori hanno risposto, a partire da diverse visioni prospettiche, raccolte nei tre filoni di ricerca cui afferiscono i lavori presentati nei tre dossier tematici, lavori che vanno osservati con attenzione, interpretati e meditati:

- **Dispositivi.** Un gruppo di lavori di ricerca indagano strumenti e dispositivi formativi per le forme di disagio, svantaggio, differenza, disabilità. Si tratta di giovani ricercatori che leggono il gesto che può agire sul dispositivo, conferendo una curvatura inedita alle linee del sapere, atti di resistenza contro i vettori di potere, che aprono nuove possibilità di pensare la formazione futura. Secondo tali orientamenti vanno letti i contributi di Luisa **Salmaso**, Cristina **Vedovelli**, Sandra **Elia**, Daniele **Coco**, Francesca **Coin**, Francesca **De Vitis**.
- **Dinamiche.** Un secondo gruppo di lavori di ricerca si concentra sulle dinamiche della formazione permanente e del LLL, dall'infanzia all'anziano, identificando elementi di dinamizzazione in specifici aspetti formativi. Si tratta dei contributi di Manuele **De Conti**, Paola **Damiani**, Maria **Seira Ozino**, Patrizia **Tortella**, Valentina **Guerrini**, Elena **Zambianchi** e Stefania **Carioli**.
- Attraverso ricerche come queste sarà possibile diminuire la portata di quell'insieme di pratiche formative che conducono all'intelligenza cristallizzata, dando vita ad altre pratiche, volte a rendere operante un processo di ricerca sui propri schemi cognitivi e di senso, senza però ignorare la portata del rimosso originario che sta dietro ad ogni pratica umana.
- **Trasformazioni.** A questo terzo filone di ricerca appartengono quei lavori che mirano a capire i bisogni trasformativi del nuovo mondo e istruire linguaggi utili alla sopravvivenza dell'*anthropos*. I lavori di Susanna **Massa**, Francesca **Dello Preite**, Chiara **Urbani**, Andrea **Strano**, Silver **Capello**, Nicoletta **Balzaretti**, Emanuela **Fiorentino** si occupano in particolare della scuola, dell'insegnamento e dei problemi dell'apprendimento, secondo prospettive in cui ravvisano la possibilità di uscire dalla logica del decentramento e ricostruire l'accompagnamento trasformativo. Jácia Maria **Soares Dos Santos** sviluppa, infine, il tema del disagio degli insegnanti, mettendo in evidenza l'attuale scenario in Brasile e in Italia.

Dispositivi, Dinamiche e Trasformazioni sono perciò i **tre assi portanti** che si

dipano, in questo numero, attraverso le relazioni, i dibattiti e i contributi dei giovani ricercatori, proposti in forma di *saggi, position paper, progetti, work in progress, exordium, report, buone prassi, etc.*

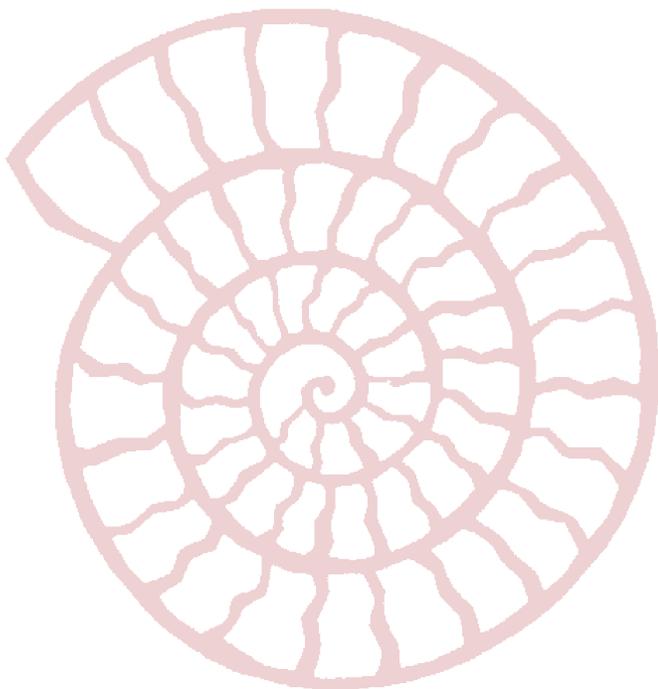
I lavori di ricerca che vengono presentati offrono di per sé indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia sul tema delle opportunità di apprendere e delle relative competenze concrete. Ma ciò non deve essere colto esclusivamente come un'occasione di aggiornamento sulle principali novità, deve piuttosto servire a *identificare punti di forza e di debolezza, in vista di un progetto di ricerca che modellizzi e orienti la ricerca sulle ricadute delle opportunità di apprendere nell'area educativo-formativa.*

Settembre 2013

Umberto Margiotta  
Rita Minello

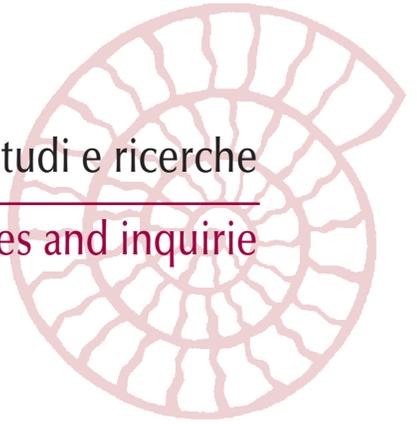
### Riferimenti

- Hill-Jackson, V., Lewis, C. (Eds.) (2010). *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it*. Sterling (VI): Stylus Publishing, LLC.
- Ladson-Billings, G. (2006). "Yes, but how do we do it": Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman & C. Lewis (Eds.), *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism*. Sterling, VA: Stylus.
- Xiufeng Liu (2009). *Linking Competence to Opportunities to Learn Models of Competence and Data Mining*. London-New York: Springer.



Studi e ricerche

Studies and inquiries







# Vygotskij e la Neurodiversità. Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES)

## Vygotsky and Neurodiversity. Rethinking the problems for children with Special Educational Needs

---

Rita Minello

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

### ABSTRACT

The adoption of the concept of neurodiversity should be understood as a positive declaration in favour of a diversification, which includes a wide range of specific differences in learning. By accepting the challenges of neurodiversity, Vygotsky is not out-dated: in fact, by revising the problems for children with Special Educational Needs (SEN) according to the concept of neurodiversity, the pedagogist recalls some major standpoints of Vygotsky's theories – such as paths of development, institutional practices and re-contextualization of the relation between practice and institution. Neurodiversity demands a pivotal reflection on the models of communication among institutions, on the adoption of more cooperative practices, and on the creation of instruments and models that allow researchers to compare various cross-institutional communicative models – together with their implications on the individual development of neuro-different students.

L'adozione del concetto di neurodiversità va letto come una dichiarazione positiva di differenziazione che comprende una gamma di differenze di apprendimento specifiche. Nel raccogliere le sfide della neurodiversità, Vygotskij non ha fatto il suo tempo, anzi, riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) in base al concetto di neurodiversità ci riconduce ad alcuni punti fermi delle teorie vygotkiane, in particolare: percorsi di sviluppo, pratiche istituzionali, ricontestualizzazione del rapporto pratica-istituzione. La neurodiversità impone una riflessione focale sui modelli di comunicazione tra istituzioni, l'adozione di pratiche che diventano via via più collaborative, l'elaborazione di strumenti e modelli che consentano ai ricercatori di confrontare i vari modelli di comunicazione tra le istituzioni con le implicazioni sullo sviluppo individuale dello studente neurodiverso.

### KEYWORDS

Neurodiversity, Special Educational Needs (SEN), Vygotsky, Differences in learning, Practice-institution relation.

Neurodiversità, Bisogni Educativi Speciali (BES), Vygotskij, Differenze di apprendimento, Rapporto pratica-istituzione.

## Introduzione

Le differenze tra i modelli medici e quelli sociali della disabilità danno origine a profonde difformità tra le concezioni che i professionisti utilizzano per formulare le loro azioni. Una riformulazione del rapporto tra biologico e sociale potrebbe fornire nuovi modi di pensare per approcci pedagogici con soggetti in difficoltà.

Uno degli aspetti più interessanti della prospettiva di Vygotskij è quello di offrire un modo di pensare ai problemi dei ragazzi portatori di neurodiversità senza patologizzare il fenomeno e guidando l'intervento verso la persona in situazione, piuttosto che verso una specifica caratteristica della persona. Un lavoro di teoresi che aiuta a dirigere lo sguardo, riformulare le sfide e riprogettare gli interventi. La teoria dello sviluppo di Vygotskij offre ancora la possibilità di affrontare queste sfide. Questa teoria parte dalla concezione che, nello sviluppo, c'è una grande diversità di condizioni biologiche e sociali, ma lo sviluppo attraverso il sostegno educativo può sempre guardare avanti, verso la realizzazione dei bambini in relazione a motivazioni e competenze adeguate, apprezzate nelle istituzioni sociali di cui il bambino è parte.

### 1. Neurodiversità: possibilità nuove offerte dal lessico

Il termine *neurodiversità* è relativamente nuovo. È stato coniato negli Stati Uniti nel 1990 in riferimento alle persone autistiche (Harmon, 2004) e sembra essere stato usato la prima volta da Singer (1998) come un modo positivo di riferimento, con l'obiettivo di suggerire che, lungi dall'essere disabili o anormali, le persone con "cablaggio" cerebrale atipico – diverso da quello neurotipico – hanno diritto al rispetto, come chiunque altro, e che tutti possono essere posizionati su una serie di campi d'azione. Questo articolo usa il termine *neurodiversità*, includendo nella definizione più tipi di soggetti, di solito riferibili alla definizione "differenza specifica di apprendimento". La corrente concezione, proposta da pubblicazioni autorevoli come il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (American Psychiatric Association, 2000, ancora vigente), è che la sindrome di Asperger, il deficit di attenzione (iperattività) o i disordini dello spettro dell'attenzione (AD(H)D), la sindrome di Tourette e altri non sono differenze apprenditive, ma disturbi dello sviluppo. Nella prima metà del XX secolo, anche la dislessia è stata concepita in tal modo (Miles e Miles, 1999) – ovvero come una questione medica, piuttosto che un bisogno educativo. Al contrario, le ultime interpretazioni scientifiche offrono l'idea che tutti i tipi di neurodiversità rappresentano differenze di apprendimento (Pollak, 2009). Alcuni studiosi mettono in dubbio la validità del termine, che, potenzialmente potrebbe distrarre l'attenzione dalle esigenze di un gruppo di disabili (ad es. Snowling, 2000, in materia di dislessia). D'altra parte, i modelli sociali concepiscono le differenze di apprendimento come problemi di cui si occupano le istituzioni scolastiche, la neurodiversità è pertanto già socialmente costruita, di fatto, dalle pratiche degli istituti scolastici e da quella parte della società in generale che ne richiede il diretto supporto (Progetto BRAIN.HE 2008, Progetto DANDA, 2008).

Gli stessi professionisti spesso utilizzano il termine *comorbidità* per riferirsi a una persona identificata come portatrice di più di una differenza di apprendimento. Etimologicamente, il termine significa "avere più di una malattia", e quindi non lo utilizzeremo in questo articolo. Allo stesso modo, il termine *indicatori* sarà utilizzato invece di *sintomi*. Molti tipi di neurodiversità sono indicati come

*condizioni*. Anche questo è un termine che suona come medico: l'Oxford Dictionary dà una definizione specifica di "condizione" come "stato risultante da una malattia fisica o mentale". Il termine è invece accettabile nel diverso significato di "modo di essere". Fermo restando che, a volte, anche lo sforzo di evitare un linguaggio che patologizza le persone può provocare l'uso maldestro di parole.

## 2. Profilo cognitivo e neurodiversità: Riformulare i problemi nelle scuole

Il profilo neurocognitivo di tutti gli individui è complesso, e quando una determinata differenza di apprendimento è presente, questa complessità può essere inavvertitamente mascherata da un'etichetta diagnostica. Ad esempio, la dislessia e la disgrafia sono definite come esperienze molto diverse: come difficoltà dell'acquisizione di competenze di alfabetizzazione, nel caso di dislessia, come difficoltà di controllo del settore motorio, in caso di disgrafia. A dispetto di tale definizione diagnostica, per cui dislessia e disgrafia sembrano essere completamente indipendenti, i profili neurocognitivi dei dislessici e dei disgrafici spesso rivelano un elevato grado di somiglianza, tra cui punti di forza nella capacità di ragionamento verbale e visivo, e relativi punti deboli nella memoria di lavoro, nella velocità grafo-motoria di elaborazione. Valutando in un quadro di neurodiversità, la ristrettezza della categorizzazione diagnostica specifica può essere superata, a favore di interventi educativi più efficaci e consapevoli.

Non siamo tutti "neurodiversi"? I lettori possono ben riconoscere aspetti di se stessi in alcuni elenchi di indicatori e di etichette, perché i singoli indicatori di ciascun tipo di neurodiversità possono essere sperimentati da chiunque. Ogni etichetta si applica principalmente a persone che risentono della maggior parte dei suoi indicatori chiave, per tutto il tempo.

Gli psicologi sembrano identificare benefici nel coniare nuove etichette per le persone, e alcuni studenti vengono etichettati con "disgrafia" e "disortografia", o in molti altri modi. L'etichettatura, in sé, presenta vantaggi e svantaggi. Per quanto riguarda l'etichetta di "dislessico", diversi studi hanno evidenziato che può servire sia come una spiegazione che come fonte di speranza (Pollak, 2005). Diversi formatori del progetto BRAIN.HE (Griffin, Pollak, 2008) hanno dichiarato la stessa cosa su una varietà di tipi di neurodiversità. Tuttavia Powell (2003, pp. 5-6) riconosce che etichettare diversi tipi di "esigenza speciale" può servire a confermare l'opinione che alcuni individui sono diversi, invece di promuovere il concetto di pratica inclusiva per tutti: «Se da raggiungere è l'inclusione, sarà solo considerando le specifiche di bisogno, oltre che una pedagogia per tutti. Una maggiore consapevolezza e comprensione di tali specifiche, e in particolare dei temi che le attraversano, rappresenta un enorme potenziale per aumentare la capacità di tutte le istituzioni educative di fornire apprendimento e insegnamento realmente inclusivi. (Powell, 2003, p. 6).

Forse a causa della sua novità, e la sua adozione come una dichiarazione positiva di differenza, si avverte la scarsità di definizioni operative di ciò che è la neurodiversità.

La definizione di neurodiversità offerta da Grant (2009) è completa e ha ricevuto un ragionevole grado di consenso a livello internazionale. La stessa implica il concetto che non c'è un gruppo di individui definibili come neurotipici, dotati di un profilo neurocognitivo che non vari in modo significativo (presupposto altamente discutibile). Per evitare questa ipotesi, Grant afferma che

«La *neurodiversità* è presente quando un eccezionale livello di variazione tra i processi neurocognitivi offre risultati di debolezze evidenti e inaspettate nello svolgimento di alcune attività quotidiane, se confrontato con le prestazioni molto più elevate relative a un sottoinsieme di misure di abilità verbali e / o visive per un dato individuo.

I compiti di tutti i giorni che sono dipendenti dal trattamento neurocognitivo di informazioni, comprendono compiti di apprendimento e memoria, gestione del tempo, l'interazione sociale e la capacità di attenzione, così come le attività che richiedono movimenti del motore, raffinati e basilari.

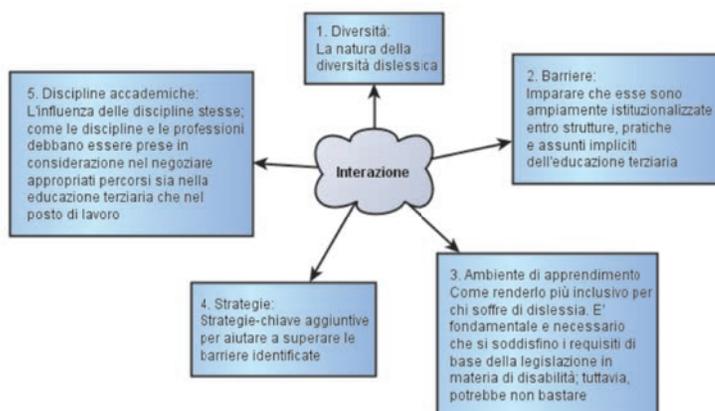
Si tratta di un termine generico atto a comprendere una gamma di differenze di apprendimento specifiche, tra cui dislessia, disgrafia, discalculia, ADD/AD(H)D e sindrome di Asperger. Una o più differenze specifiche d'apprendimento possono essere presenti contemporaneamente, ed è possibile, per alcune forme di neurodiversità – come una debolezza solo nella memoria di lavoro – la mancanza di una categoria diagnostica. Le variazioni neurocognitive possono essere ereditate (cioè sviluppo in origine), e/o acquisite (per esempio attraverso un trauma cerebrale perinatale o postnatale). Nella maggior parte dei casi, la variazione neurocognitiva è permanente» (Grant, 2009, p. 35).

Neurodiversità è una dichiarazione positiva di differenziazione, perché, mentre si fa esplicito riferimento a persone il cui modo di pensare e di comportarsi differiscono in alcuni aspetti chiave dei comportamenti della maggior parte delle persone, essa respinge l'ipotesi che queste differenze siano disfunzionali e debbano essere "curate". Invece, è un obbligo sociale che gli altri (per es. gli insegnanti) realizzino aggiustamenti e sistemazioni (di programmi, strumenti, metodi, etc.) idonei a consentire al potenziale intrinseco di essere pienamente realizzato.

Questa definizione permette che vi siano variazioni di elaborazione neurocognitiva delle informazioni che non comportano debolezze evidenti (anzi, qualche variazione inattesa, come ad esempio la capacità di visualizzare, può essere percepita come positiva). Danda (2008, p. 1) descrive gli individui ND (neurodiversi) come aventi «uno spread molto irregolare dei punti di forza e di debolezza in confronto con i non-ND».

La definizione richiede anche che siano adottate misure oggettive (utilizzando sia compiti psicometrici e di realizzazione, che, nel caso, liste standardizzate di controllo del comportamento) qualora eventuali disparità registrate superino i limiti standard. Inoltre, tale disparità deve essere mappata sulle esperienze quotidiane di un individuo, richiede quindi l'assunzione mirata e dettagliata di una storia di vita, come si evince dalla seguente schematizzazione (tab. 1).

**Tabella 1** - Neurodiversità nella relazione educativa (esempio: dislessia)



### 3. **Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) in base al concetto di neurodiversità significa rifare i conti con Vygotskij**

Le definizioni di questo tipo, comunque, tendono sempre ad essere *work in progress*. L'importante, per l'educatore, è che siano utili a migliorare la qualità della relazione e del supporto professionale, che offrano risposte orientative ad alcune domande, quali: come e quando un bambino con un determinato problema può essere incluso in aula? Come possono insegnanti e psicologi diventare più consapevoli dei bisogni speciali dei bambini loro affidati? Come intendere i compiti di sviluppo, affinché risultino davvero significativi per loro? Come possono gli insegnanti sostenersi l'un l'altro per attuare politiche d'aula inclusive? Come possono i *caregivers*, in un contesto di relazione di supporto professionale, sviluppare nei bambini o ragazzi la resilienza verso quelle condizioni sociali che possono produrre rischio di neurodiversità, ad esempio povertà estrema, famiglie spezzate, e altre condizioni sociali difficili? Come si dovrebbe guardare alle condizioni sociali per cambiare le pratiche delle scuole con bambini con problemi?

Secondo questo punto di vista teorico, l'educazione, la psicologia dello sviluppo e la ricerca sull'infanzia devono abbracciare il bambino come individuo e, al tempo stesso, come un partecipante all'interazione collettiva sociale con altre persone in diverse pratiche istituzionali. Un bambino si sviluppa sia come individuo, con un carattere distintivo unico, sia come membro di una società in cui le diverse pratiche istituzionali sono evidenti.

Nel raccogliere tali sfide, Vygotskij non ha fatto il suo tempo e riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) in base al concetto di neurodiversità ci riconduce ad alcuni punti fermi delle teorie vygotkiane. Esaminiamo tre specifici focus.

#### 3.1. *Percorsi di sviluppo*

In ambito di neurodiversità la situazione sociale di sviluppo dei bambini è a fuoco. Vygotskij sottolinea l'importanza di prendere in considerazione la situazione sociale di sviluppo del bambino. Tale situazione di sviluppo sociale di un bambino

varia in relazione ai diversi periodi di sviluppo individuale del bambino e influisce su di essi. La situazione sociale di sviluppo considera che, le relazioni tra la personalità del bambino e il suo ambiente sociale, ad ogni livello di età, sono mobili. Ad esempio, è importante considerare il rapporto tra lo sviluppo del linguaggio e i cambiamenti dello sviluppo generale – individuale e sociale – del bambino, ad ogni livello di età. Vygotskij punta a linee di sviluppo (lo sviluppo del linguaggio del bambino, della memoria, del pensiero e della riflessione) che diventano centrali o periferiche in base alle relazioni con l'età di sviluppo del bambino. Ad esempio, all'età di due anni, lo sviluppo del linguaggio è una linea centrale di sviluppo. Durante l'età scolare, il continuo sviluppo del linguaggio del bambino sta in un rapporto completamente diverso e, di conseguenza, deve essere considerato come una delle linee periferiche di sviluppo (Vygotskij, 1998, p. 197).

Nelle linee di sviluppo la terminologia di Vygotskij non può essere suddivisa in linee biologiche, ambientali e psicologiche, poiché tutte si intrecciano. L'ambiente non va concepito come un aggregato di condizioni oggettive, senza riferimento al bambino e al mondo di interessi della sua esistenza (Vygotskij, 1998, p. 198). Se Vygotskij scrive che l'età cronologica del bambino non può servire come criterio affidabile per stabilire l'effettivo livello di sviluppo, ciò significa che si deve formulare l'idea di sviluppo del bambino attraverso linee biologiche che intrecciano le linee di sviluppo storico-culturali, in un approccio olistico, in modo che gli operatori sanitari e gli educatori possano formulare idee di sviluppo culturale specifiche per una tradizione culturale e calarle in un'istituzione, per esempio nei diversi gradi di scuola, per evidenziare e supportare i diversi percorsi per lo sviluppo di ogni bambino. Così, per Vygotskij, si crea la situazione sociale di sviluppo del bambino.

### 3.2. *Apprendimento e sviluppo attraverso pratiche istituzionali: punti di vista macro, meso, micro*

Nelle società occidentali industrializzate/dell'informazione, la partecipazione del bambino nelle diverse istituzioni può essere interpretata come un percorso evolutivo in cui le istituzioni dominanti operano per cambiare la vita di un bambino, il suo modo di essere a casa, a scuola, nelle attività quotidiane. Al contrario, per Vygotskij, l'ambiente sociale, quando si realizza nella pratica istituzionale, è la fonte per la comparsa e la valorizzazione di tutte le specifiche proprietà dell'uomo, che vengono via via acquisite dal bambino.

La vita quotidiana dei bambini può essere considerata da tre diverse prospettive: un punto di vista sociale, un punto di vista istituzionale e la prospettiva della persona. La *prospettiva sociale* è un *punto di vista macro* che fornisce le condizioni per le pratiche cui i soggetti in via di sviluppo possono partecipare in casa, nei luoghi della formazione e del lavoro. I cambiamenti nella relazione dei bambini di tutto il mondo sono in primo luogo collegati ai cambiamenti qualitativi che caratterizzano le pratiche istituzionali dominanti nella vita di un bambino. L'inserimento di una nuova pratica istituzionale, da un punto di vista sociale è considerato importante per lo sviluppo di un bambino e foriero di cambiamenti dello sviluppo che devono essere analizzati in relazione alla situazione sociale di sviluppo del bambino.

Pratica e attività sono concetti relativi. Le attività specifiche dei bambini si svolgono all'interno di diverse pratiche, in cui la motivazione e l'impegno sono diretti verso la partecipazione o la creazione di attività. L'ambiente e le condizioni culturali-materiali si esplicano sotto forma di materiali, spazi, etc. a disposizio-

ne del bambino. Il concetto di pratica scatta quando interviene *la prospettiva istituzionale*, ovvero un *punto di vista meso* in cui lo sviluppo si verifica attraverso la comunicazione e la condivisione delle attività che caratterizzano la partecipazione in quella determinata istituzione.

Nel concetto di attività viene messa in luce *la prospettiva della persona*, prendono risalto le azioni concrete svolte dal bambino in condizione di diversa impostazione, a seconda dei bisogni degli individui e delle tradizioni. *A tale livello si collocano le azioni educative rivolte al bambino neurodiverso.*

L'esercizio di tali attività (*livello micro*) non solo diventa condizione per lo sviluppo, ma determina, in forma retroattiva, forti cambiamenti del livello meso e macro, poiché obbliga a ritematizzare l'impostazione della scuola (per es. scuola materna), della casa e delle tradizioni educative (per es. tradizioni riguardanti l'apprendimento della matematica). (Daniels, Hedegaard, 2011).

In sostanza, l'educazione del neurodiverso ritematizza le relazioni tra entità, processi e dinamiche presenti nello schema seguente (tab. 2):

**Tabella 2** - Le relazioni tra entità, processi e dinamiche

Entità	Processi	Dinamiche
Società Istituzione Attività orientate alla persona	Tradizione Pratica in situazione sociale Attività	Condizioni Motivazione Impegno, tematiche, interessi, progetti

Rivisto da Hedegaard (2009, p. 17)

### 3.3. Ricontestualizzazione del rapporto pratica-istituzione

Per descrivere e comprendere le condizioni per lo sviluppo, ci si deve chiedere che tipo di pratiche istituzionali compiono i bambini nella società moderna cui afferiscono, quali attività dominano le pratiche istituzionali della società contemporanea, quali aspettative hanno sullo sviluppo e sull'educazione dei bambini, che possibilità di attività ne derivano, e come i bambini – particolarmente i neurodiversi – agiscono nel setting di queste attività. Ancora: che tipo di crisi i bambini affrontano in presenza di esigenze e motivazioni contrastanti (anche passando da un istituto ad un altro) appropriandosi dell'orientamento e della competenza richiesta da tali enti. La neurodiversità impone una riflessione focale sui modelli di comunicazione tra istituzioni, l'adozione di pratiche che diventino via via più collaborative, l'elaborazione di strumenti e modelli che consentano ai ricercatori di confrontare i vari modelli di comunicazione tra le istituzioni con le implicazioni sullo sviluppo individuale dello studente neurodiverso.

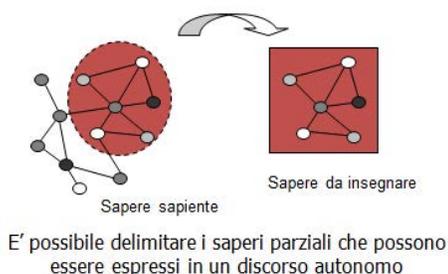
Il modello di comunicazione istituzionale di Bernstein (2000), dichiaratamente sociologico nella sua concezione, è stato progettato per relazionarsi da forme macro-istituzionali a forme di livello micro-interazionali, di cui delinea le regole-base della competenza comunicativa. Egli fornisce un resoconto semiotico della trasmissione culturale inter-istituzionale. La sua analisi della scuola, come istituzione, mostra l'impegno continuo di interrelazione tra i cambiamenti della forma organizzativa, i cambiamenti della modalità di controllo e i cambiamenti nei principi della comunicazione (tab. 3).

**Tabella 3** - Approccio di Bernstein all'interrelazione tra società, istituzione, rapporto individuale



L'analisi e la descrizione di Bernstein (2000) si concentrano su due livelli: a livello strutturale e a livello interazionale. Il livello strutturale è analizzato in termini di divisione sociale del lavoro e produce il livello interazionale come forma di relazione sociale creativa. Il livello interazionale emerge come regolazione del rapporto di trasmissione/acquisizione tra sapere sapiente e sapere insegnato: cioè fa riferimento al contesto pedagogico e alle relazioni sociali della classe o del suo equivalente.

**Tabella 4** – Dal sapere sapiente al sapere insegnato: i passaggi



Bernstein utilizza il concetto di *classificazione* per determinare il principio di base di una divisione sociale del lavoro e il concetto di *inquadratura* per determinare il principio delle sue relazioni sociali. Questo gli permette di analizzare i livelli strutturali e interazionali in modo tale che essi possano essere analiticamente separati l'uno dall'altro e tuttavia essere considerati come un tutto.

**Tabella 5** – Dal sapere sapiente al sapere insegnato: i passaggi per relazionarsi da forme macro-istituzionali a forme di livello micro-interazionali



Bernstein (2000, p. 74) ritiene che gran parte del lavoro di Vygotskij «non include nella sua descrizione come il discorso si sia costituito e ricontestualizzato nelle istituzioni» e procede sviluppando il pensiero vygotkiano secondo queste linee di ricerca. Osserva che il codice di una pratica specifica si forma attraverso la ricontestualizzazione istituzionale delle pratiche sociali esterne ad esso. Il discorso pedagogico è costruito da un principio che, per organizzare un proprio ordine, si appropria selettivamente di altri discorsi, che trasferisce, ridefinisce. Se Vygotskij (1987) ha parlato della relazione tra l'interno e l'esterno non come riproduzione, così Bernstein sostiene che un discorso pedagogico non può mai essere identificato con uno qualsiasi dei discorsi di ricontestualizzazione. Le scuole si appropriano delle attività pedagogiche dominanti della società e, nel farle proprie, le trasformano.

È utile ricordare che tutti i processi di costruzione delle conoscenze identificati dopo la rivoluzione neuroscientifica e la costruzione della metacognizione – che ci ha traghettato dalle teorie alle procedure attive – e lo stesso principio di meta-cognizione, così presente nella didattica contemporanea, derivano dalle conferme neuroscientifiche di molte ipotesi già presenti ai cognitivisti. I più noti principi della trasposizione didattica, studiati principalmente da Verret (1975), Chevallard (1985, 1994) e ripresi più di recente da Altet (1994)<sup>1</sup> derivano da questo contesto e in particolare dalla concettualizzazione di Bernstein. Tali principi concepiscono il sistema di formazione come espressione di un modello triadico: il triangolo didattico (Tab. 6):

1 Il problema degli studiosi francesi della trasposizione didattica: come passare dai saperi sapienti (quelli in possesso dell'insegnante e più in generale del mondo scientifico-disciplinare cui l'insegnante fa riferimento), ai saperi insegnati e ai saperi conosciuti (dagli studenti), al fine di trasformarli in saperi sociali, in saper fare, etc.? Per approfondire il meccanismo della trasposizione: Minello (2013, pp. 79-85).

Tabella 6 – Il triangolo didattico nel sistema scolastico



Il linguaggio con cui Bernstein ha sviluppato il modello che pone in relazione istituzionale società e persone, permette ai ricercatori di adottare misure e procedure compatibili con i codici istituzionali, ovvero consente di descrivere e posizionare la pratica discorsiva, organizzativa e interazionale in modo tale da ricontestualizzare l'istituzione sulla scia di motivazioni sociali. La ricerca può quindi cercare di indagare le connessioni tra le regole che gli individui usano per conferire senso al loro mondo educativo e il codice di quel mondo.

Nel loro insieme, la tradizione di ricerca storico-culturale vygotkiana, rappresentata non solo da Vygotskij, ma anche dallo sviluppo vygotkiano educativo dei lavori di Mariane Hedegaard e quelli più sociologici sulla trasmissione culturale sviluppati da Basil Bernstein sullo sviluppo del bambino, identificano la comunicazione istituzionale e la pratica come funzioni interrelate che trasformano il modo in cui le motivazioni sociali sono localmente interpretate. In quanto tali, possono essere prese in considerazione per trattare le questioni del rapporto tra l'ente e l'individuo in caso di neurodiversità.

#### 4. Approccio vygotkiano ai bambini con paralisi cerebrale e pratiche storico-culturali

Come caso emblematico, proprio perché estremo, consideriamo i bambini con paralisi cerebrale (CP), quando sono collocati nelle classi. Difficilmente classificabile in termini di semplice neurodiversità, per le sue specifiche implicazioni (difetto primario), la CP è tuttavia esemplificativa dell'approccio vygotkiano all'area dei problemi cognitivi e ai risvolti educativi dello stesso.

Anche se alcuni di questi bambini funzionano in modo simile ai loro coetanei, molti sperimentano problemi di apprendimento (Frampton et al., 1998), problemi nei rapporti sociali (Yude et al., 1998), o entrambi. Spesso, questi problemi sono affrontati e compresi dal punto di vista della psicologia cognitiva e della neuropsicologia. In tali prospettive, le funzioni cognitive sono considerate in modo individualizzato come processi in un sistema di simboli da elaborare. Attraverso i diversi processi cognitivi, i simboli sono manipolati e trasformati in altri simboli che, in ultima analisi, si riferiscono al mondo esterno. La mente è vista come un processore di capacità limitata, che dipende da un substrato neurologico, ma non è interamente vincolato da esso (Pinker, 1994; Gazzaniga, 2000).

Da un punto di vista storico-culturale questo approccio non riesce a notare come le cosiddette forme del mondo esterno incidano sui processi cognitivi in generale: «Memoria e pensiero nella vita quotidiana non sono separati dal fare, sono parte del fare. Gli individui comprendono i compiti cognitivi non solo come fini a se stessi, ma come mezzo per il raggiungimento di obiettivi più elevati e di fini, e portano avanti queste attività in costante interazione con le risorse sociali e materiali, e con i vincoli» (Scribner, 1997 p. 297).

Gli studi in cognizione situata sottolineano come i processi cognitivi dipendano da strutture e processi in cui la persona si trova inserita, dall'attività, gli strumenti e le pratiche socio-culturali (Wortham, 2001). A partire dal concetto di mediazione Vygotškij e Luria formulato una teoria su come i mezzi culturali, intesi come strumenti e segni, trasformino la cognizione umana (Cole e Engeström, 1993). La manipolazione dei simboli cognitivi è culturalmente mediata e gli strumenti culturali vengono appresi da bambini e adulti attraverso l'esercizio delle pratiche nelle loro attività. Salomon (1993) propone una relazione reciproca tra cognizioni dell'individuo e cognizione distribuita all'interno di attività.

Il rapporto tra il funzionamento cognitivo e l'ambiente in cui la cognizione si sviluppa è descritto come interattivo, perché la cognizione degli individui è vincolata dalle pratiche istituzionali di apprendimento: domini di conoscenza, sistemi di competenze, tecnologie e pratiche per il loro uso. Tale rapporto si svolge in una spirale dialettica, dove la conoscenza degli individui e il quadro delle cognizioni distribuite si sviluppano reciprocamente (Cfr. prima parte della tab. 7). Ciò implica un approccio al funzionamento cognitivo umano in cui la cognizione non si trova esclusivamente nel singolo, né nei sistemi di attività riferibili a particolari gruppi di persone sole, ma necessita di individui e sistemi di attività situati, ma mobili, che riconoscano i principi della neurodiversità e cooperino insieme per far esprimere il massimo potenziale a ciascun soggetto (Salomon, 1993).

## 5. L'idea di disontogenesi evolutiva

Il modello medico di disabilità presuppone che esista un legame tra il difetto biologico e la disabilità: Il bambino con CP ha un cervello lesionato, che dà luogo a disturbi di apprendimento. Dal punto di vista storico-culturale, questa comprensione della disabilità non riesce a focalizzarsi sul fatto che un bambino con un difetto biologico deve, prima di tutto, agire in istituzioni sociali adattate ai bambini con normali costituzioni psicofisiche. Per i bambini tipici, le linee biologiche e psicologiche di sviluppo si intrecciano e il bambino soddisfa le aspettative e le esigenze nelle diverse sedi istituzionali competenti. Al contrario, lo sviluppo spesso problematico dei bambini con difetti biologici è il risultato di una mancata corrispondenza tra le due linee di sviluppo (processo di disontogenesi: Vygotškij, 1993). I difetti primari come menomazioni sensoriali, biologiche o neurologiche hanno un impatto percettivo più alto sullo sviluppo delle funzioni cognitive e attraverso questo impatto influenzano lo sviluppo del bambino nel suo complesso, compreso lo sviluppo sociale e l'apprendimento di strumenti culturali, che spesso provocano difetti secondari (1993, p. 35). Questo processo di disontogenesi implica che la presenza di un difetto o disabilità in un bambino riorganizza lo sviluppo di quel particolare bambino nel suo complesso.

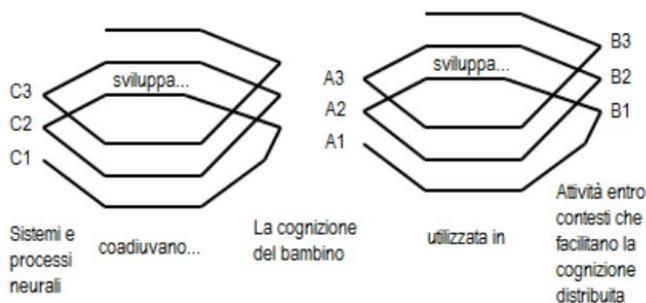
Tuttavia, l'apprendimento delle funzioni mentali superiori può trasformare più funzioni primarie. Attraverso la padronanza di strumenti culturali, appresi attraverso tecniche compensative, i bambini con disabilità dovrebbero essere in grado sia di superare i difetti primari e secondari, sia di sviluppare le capacità

mentali come i loro coetanei, anche se con diverse traiettorie di apprendimento (Vygotskij, 1993). Nel loro insieme, questa prospettiva storico-culturale enfatizza la natura dialettica del rapporto tra difetto biologico e sviluppo del bambino e offre un nuovo modo di concepire approcci pedagogici non solo per bambini con condizioni come CP, ma per ogni forma di neurodiversità.

## 6. I vincoli neurobiologici sui processi cognitivi

La relazione tra il funzionamento cognitivo del bambino e l'ambiente del bambino stesso è stata descritta qui sopra come una dinamica, in cui la cognizione degli individui è limitata dal quadro pratico della cognizione. Al fine di integrare la natura dinamica del difetto biologico nella comprensione dello sviluppo di un bambino, la lesione cerebrale può essere considerata un regolatore neurobiologicamente di base del bambino nel suo ambiente di sviluppo. A seguito di una recente ricerca nella plasticità neurale (Stiles, 2000; Stiles et al., 2005; Juenger et al., 2007), il neurobiologico di base non è più considerato stabile, in risposta all'attività del bambino, ma visto come mutevole. Connessioni sinaptiche particolari hanno dimostrato di essere modellabili in risposta all'attività del bambino. Questa dinamica biologica può essere visualizzata come un raddoppio della spirale di Salomon (1993). Tale doppia spirale è introdotta dallo studio di Louise Böttcher (2011), secondo i processi illustrati in tab. 7.

**Tabella 7** - La doppia spirale che mostra l'impatto reciproco dei processi neurali e sociali sulla cognizione individuale (Böttcher, 2011, p. 14)



Le lesioni cerebrali (C1) impattano sulla spirale sinistra come vincoli neurobiologici sulla capacità dei sistemi e dei processi neurali che forniscono la cognizione individuale (A1) e, attraverso il processo di feedback, le possibilità di ulteriore sviluppo dei sistemi e processi neurali nel cervello (C2, C3, Cx). I vincoli neurobiologici denotano i processi dialettici nella spirale sinistra. Tuttavia, lo sviluppo di entrambe le funzioni cognitive e dei processi neurali dipendono dalla spirale destra, dove la partecipazione del bambino nelle diverse attività e sviluppa particolari attività cognitive e specifici processi. Le attività del bambino in azione (B) nella spirale destra creano possibilità evolutive o vincoli sociali che rappresentano altrettanti feedback alle singole attività cognitive del bambino (A) e, più indietro, allo sviluppo di sistemi e processi (C) neurali nella spirale di sinistra.

Le due spirali presentano diversi processi che hanno molto in comune con le due linee dello sviluppo di Vygotskij accennate in precedenza, anche se una teoria non è immagine speculare dell'altra.

I processi di sviluppo nelle due spirali possono essere affrontati da differenti prospettive. La prospettiva istituzionale concentra l'analisi sull'organizzazione della pratica di apprendimento e di recupero da parte degli insegnanti in relazione alle difficoltà di apprendimento identificate nei diversi bambini. Focus dell'interesse diventa come organizzare attività di apprendimento che offrano il tipo desiderato di apprendimento e garantiscano lo sviluppo cognitivo nei singoli bambini. La prospettiva individuale include nell'analisi il punto di vista individuale del bambino, esamina il modo in cui il bambino partecipa a diverse attività, si concentra sul rapporto personale tra quel bambino e le diverse pratiche, sulle motivazioni specifiche di un particolare bambino, che derivano da precedenti esperienze, dallo sviluppo di interessi e di idee su ciò che vorrebbe fare nel prossimo futuro (Hedegaard, 2002).

## 7. Neurodiversità e disfunzione esecutiva come vincolo neurobiologico

Vygotskij (1993, p. 502) ha dichiarato che particolari difetti primari o secondari possono essere risanati attraverso l'uso di tecniche compensative, che consentono al bambino di padroneggiare strumenti psicologici e usarli per acquisire forme culturali di comportamento. Questo punto di vista si concentra sul lato destro del modello. Tuttavia, se consideriamo anche il lato sinistro della doppia spirale in tab. 7, diventa evidente che l'uso di strategie per l'apprendimento è molto più difficile, se il difetto neurobiologico primario influenza la capacità del bambino di apprendere gli strumenti psicologici volti al recupero. La ricerca recente suggerisce che questo potrebbe essere il caso nei bambini con lesioni cerebrali nella corteccia prefrontale o in sistemi neurali che servono al funzionamento della corteccia prefrontale; le cosiddette funzioni esecutive, quelle che spesso generano neurodiversità. Dal punto di vista della neuropsicologia e della psicologia cognitiva, non vi è un accordo generale su come rapportare le funzioni esecutive con le funzioni mentali di ordine superiore, volte all'autoregolamentazione cognitiva dei domini comportamentali ed emozionali. (Powell e Voeller, 2004).

Da una prospettiva di cognizione situata storico-culturale, le funzioni esecutive sono comparabili con il concetto di funzioni mentali superiori, nel senso che entrambe ci permettono di acquisire e utilizzare gli strumenti culturali come strategie mentali per utilizzare le nostre funzioni cognitive naturali in modo nuovo. Funzioni esecutive come la metacognizione, la pianificazione e la flessibilità mentale sono essenziali anche quando ci impegniamo in attività sociali.

## 8. Discussione e conclusione

In tutta l'analisi la cognizione non è stata considerata come un concetto astratto, ma come attività vincolata da entrambi i quadri: di pratica e di neurobiologia. Si è sostenuto che le perdite di capacità di un particolare bambino non sono prodotte dalla biologia, né socialmente costruite, ma nascono nell'interazione tra due spirali evolutive; una tra strutture neurali e processi cognitivi, e un'altra tra cognizione e attività diverse ad essa affiliate. Le configurazioni della cognizione, di entrambe le spirali, diventano parti della stessa dialettica evolutiva.

Molti dei problemi di apprendimento dei bambini hanno una base biologica, ma in linea con l'approccio teorico di Vygotskij essi vengono considerati e analizzati attraverso la mediazione sociale. La dinamica di sviluppo raffigurata nella doppia spirale deve essere ancorata a concrete prospettive della pratica.

Le analisi dal punto di vista del bambino hanno permesso una comprensione di come le attività motivate del bambino retroagiscano sui processi cognitivi del bambino e, eventualmente, anche sullo sviluppo del sistema nervoso del bambino.

La teoria vygotkiana delle relazioni interfunzionali nello sviluppo mentale e la possibilità di superare i difetti primari e secondari attraverso la padronanza di strumenti culturali appresi attraverso tecniche compensative di Vygotskij va necessariamente integrata in pratiche e bisogni concreti, individuali e sociali. L'attività del bambino è l'espressione di ciò che il bambino è in grado di fare all'interno di queste particolari pratiche. Attraverso rielaborazioni esplicite di condizioni per la soluzione di compiti diversi, diventa possibile aiutare il bambino a superare i vincoli neuro-biologici, migliorando in pratica la sua cognizione.

Il paradosso sembra essere che, mentre i bambini vivono la loro vita in contesti diversi e insieme con gli altri bambini, l'aiuto professionale rivolto a bambini, il sostegno, è organizzato e compreso in relazione a problemi individualizzati relativi a funzioni speciali. Per superare questo paradosso dobbiamo lavorare a cambiamenti che riguardano tanto il modo con cui organizziamo il sostegno nelle scuole, quanto sulle possibilità di apprendimento e sviluppo dei bambini. Come possiamo concettualizzare le connessioni tra i problemi personali e specifici dei bambini e la pratica sociale generale cui prendono parte? E come possiamo promuovere interventi psicologici direttamente orientati alla possibilità sociale di partecipazione, impegno, apprendimento?

Nonostante le intenzioni dialettiche, in effetti, abbiamo difficoltà nel collegare i problemi personali e le possibilità sociali in modo concreto, tale da permetterci di organizzare un intervento di specifico potenziamento delle possibilità sociali. Tra l'altro, le strutture istituzionali in cui operare appaiono spesso nelle analisi come qualcosa di astratto, estraneo all'interazione tra le persone situata in un contesto – come una sorta di area di intoccabilità o un telaio predeterminato (Cfr. Dreier, 2007; 2008). Mentre, invece, il punto più importante è rappresentato dall'esigenza di mantenere un'unità dialettica.

Altro aspetto prioritario è rappresentato dall'assunzione della prospettiva del bambino come un metodo per incentivare lo sviluppo dei bambini in – e attraverso – diverse pratiche.

Quando i problemi volti a concettualizzare l'apprendimento dei bambini e lo sviluppo sono concepiti come legati all'interazione concreta tra bambini e insegnanti situati all'interno di ambienti, istituzioni, pratiche differenti, è importante vedere queste interazioni dal punto di vista del bambino, per catturarne le intenzioni, le motivazioni, gli impegni, i progetti e le attività come significativamente correlati ad altre prospettive, ad es. quelle degli altri bambini o del docente (Hedegaard, 2002; Hedegaard e Fleer 2008). Usare la prospettiva del bambino significa "concentrarsi sulle intenzioni che guidano le azioni del bambino, e a partire dal modello di azioni e di comunicazione, interpretare i progetti e le motivazioni che impegnano il bambino" (Hedegaard e Fleer, 2008, p. 19) e poi utilizzare queste informazioni per sviluppare le impostazioni di attività all'interno di una pratica, per esempio, le attività di insegnamento all'interno della pratica scolastica.

Utilizzando in attività di insegnamento e di apprendimento le osservazioni partecipative capaci di catturare la dialettica tra la prospettiva degli insegnanti (che, a sua volta, riflette il punto di vista istituzionale della scuola) e le prospettive dei bambini, è possibile sia descrivere che intervenire nella didattica con un obiettivo di sviluppo, contrastare i processi di individualizzazione decontestualizzati.

Questo approccio è probabilmente il migliore per soddisfare al meglio le esigenze di tutti gli studenti, compresi quelli che presentano differenze di apprendimento come dislessia, disprassia, etc.

Che cos'è il benessere mentale? Una definizione di benessere mentale suggerisce che si tratta di «uno stato di benessere in cui l'individuo realizza le proprie capacità, si sente in grado di affrontare le normali difficoltà della vita, in grado di lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità» (WHO-Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007). Più in particolare, il benessere mentale è:

- sentirsi in controllo;
- essere in grado di prendere decisioni razionali;
- essere in contatto con i propri sentimenti;
- essere in grado di attivare relazioni positive;
- sentirsi bene con se stessi;
- sapere come prendersi cura di se stessi.  
(Oxford Student Mental Health Network, 2007).

Il benessere mentale è stato descritto come un *continuum*, con una buona salute mentale ad una estremità e una cattiva salute mentale presso l'altra estremità (Leach e Birnie, 2006). La maggior parte di noi si ritrova in punti diversi di questo *continuum* a seconda del periodo della vita. Non è quindi particolarmente utile pensare a persone con problemi di salute mentale come a un gruppo separato. Le scuole hanno la responsabilità di sviluppare politiche non solo atte a sostenere le persone con problemi cognitivi, ma anche a promuovere il benessere mentale di tutti gli studenti (Crouch e Scarffe, 2006). Gli obiettivi di promozione della salute mentale a livello istituzionale dovrebbero includere attenzioni che, favorendo tutti gli studenti, rappresentano punti di forza notevoli per i soggetti neurodiversi:

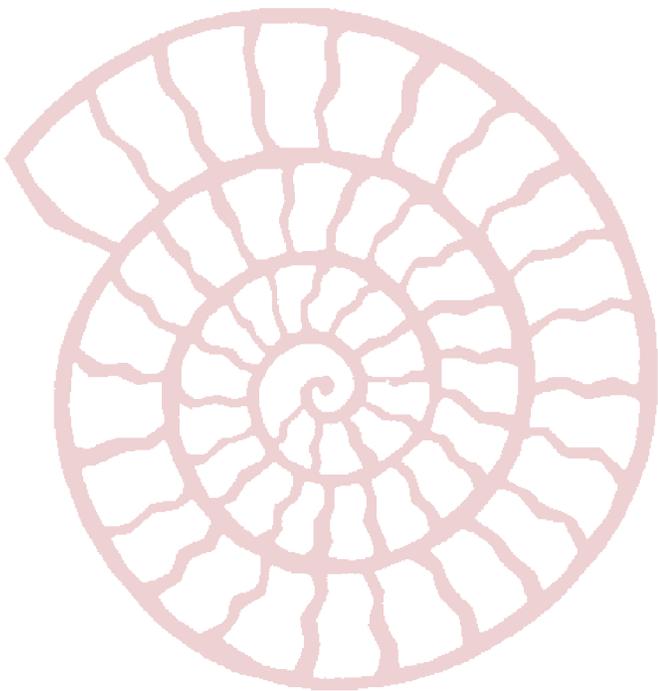
- Fornire un ambiente di sostegno che promuova un senso di inclusione e offra opportunità per l'inclusione sociale e l'interazione;
- Introdurre modifiche strutturali per ridurre i fattori di stress non necessari e aumentare il sostegno per personale e studenti;
- Diffondere informazioni chiare e ampiamente accessibili circa la disponibilità di risorse e di sostegno;
- Rafforzare i servizi di supporto;
- Promuovere stili di vita sani;
- Organizzare un ambiente di lavoro piacevole.

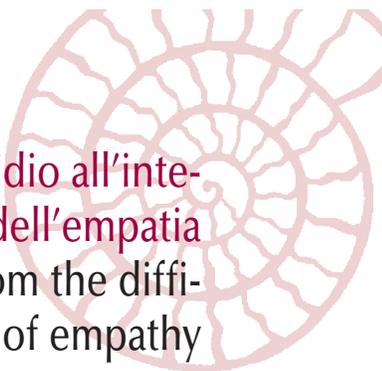
Anche se a volte può essere utile avere una comprensione delle principali categorie diagnostiche, il compito più importante, per insegnanti e personale tutto, è comprendere e abbattere le barriere che possono impedire agli studenti di raggiungere il loro pieno potenziale di sviluppo cognitivo ed esistenziale.

## Riferimenti

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4 th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (revised edition). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bøttcher, L. Cognitive Impairments and Cultural-Historical Practices for Learning: Children with Cerebral Palsy in School. In Daniels, H., Hedegaard, M.(eds.) (2011). *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*, pp.11-29. London- New York: Continuum.
- BRAIN.HE (2008). *Best Resources for Achievement and Intervention re Neurodiversity in Higher Education*. <www.brainhe.com> [Accessed 23 september 2013].
- Chevallard, Y. (1985, 1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Ar-sac et al., *La transposition didactique à l'épreuve*. Paris. La Pensée sauvage.
- Cole, M., Engeström, Y. (1993). 'A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition', in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. New York: Cambridge University Press, pp. 1–46.
- Crouch, R. Scarffe, P. (2006). *Guidelines for Mental Health Promotion in Higher Education*. Universities UK/Guild HE Committee for the Promotion of Mental Well-Being in Higher Education, <www.uwic.ac.uk/disability/useful\_resources.asp>. [Accessed 23 september 2013].
- DANDA (2008). *Developmental Adult Neurodiversity Association*. <www.danda.org.uk> [Accessed 23 september 2013].
- Daniels, H., Hedegaard, M.(eds.) (2011). *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*. London- New York: Continuum.
- Dreier, O. (2007). Generality and Particularity of Knowledge. In van Deventer, V., Terre Blanche. M., Fourie, E., Segalo, P. (eds), *Citizen City. Between Constructing Agent and Constructed Agent*, pp. 188–196. Concord, Canada: Captus University Publications.
- Dreier, O. (2008). Psychotherapy in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frampton, I., Yude, C., Goodman, R. (1998). The Prevalence and Correlates of Specific Learning Difficulties in A Representative Sample of Children with Hemiplegia. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 39–51.
- Gazzaniga, M.S.S. (2000). *The New Cognitive Neurosciences*. (2nd edn.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Grant, D. (2009). The Psychological Assessment of Neurodiversity. In Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in higher education: positive responses to specific learning differences*, pp. 33-62. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Griffin, E., Pollak, D. (2008). Student experiences of neurodiversity in higher education: insights from the BRAIN.HE project. *Dyslexia*, 14(4).
- Harmon, A. (2004). *Neurodiversity forever: the Disability Movement turns to brains*. New York Times , 9 May, <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9C07E0D9143CF93AA35756C0A9629C8B63> [Accessed 23 september 2013].
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and Child Development*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and Child Development: A Cultural Historical Study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for their Development. *Mind, Culture and Activity*, 16, 64–81.
- Hedegaard, M. and Fleer, M. (2008). *Studying Children: A Cultural Historical Approach*. New York: Open University Press.
- Juenger, H., Linder-Lucht, M., Walther, M., Berweck, S., Mall, V., and Staudt, M. (2007). Cortical Neuromodulation by Constraint-Induced Movement Therapy in Congenital Hemiparesis: An fMRI Study. *Neuropediatrics*, 38, 130–136.

- Leach, J. Birnie, J. (2006). Developing an Inclusive Curriculum for A) Students with Mental Health Issues B) Students with Asperger Syndrome. *Geography Discipline Network*, University of Gloucestershire, <[www2.glos.ac.uk/gdn/icp](http://www2.glos.ac.uk/gdn/icp)>. [Accessed 23 september 2013].
- Miles, T.R., Miles, E. (1999). *Dyslexia a Hundred Years On*. Buckingham: Open University Press.
- Oxford Student Mental Health Network (2007). *Support for Student with Mental Health Problems*. <[www.brookes.ac.uk/student/services/osmhn](http://www.brookes.ac.uk/student/services/osmhn)>. [Accessed 23 september 2013].
- Minello, R. (2013). *Insegnare Filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma, Anicia.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Pollak, D. (2005). *Dyslexia, the Self and Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in higher education: positive responses to specific learning differences*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Powell, K.B. and Voeller, K.K.S. (2004). Prefrontal Executive Function Syndromes in Children. *Journal of Child Neurology*, 19, 785–797.
- Powell, S. (ed.) (2003). *Special Teaching in Higher Education, Successful Strategies for Access and Inclusion*. London: Kogan Page.
- Salomon, G. (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community amongst People on the Autistic Spectrum: A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*. Honours dissertation. Sydney: University of Technology. <[www.neurodiversity.com.au/lightdark.htm](http://www.neurodiversity.com.au/lightdark.htm)> [Accessed 23 september 2013].
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stiles, J. (2000). Neural Plasticity and Cognitive Development. *Developmental Neuropsychology*, 18, 237–272.
- Stiles, J., Reilly, J., Paul, B., and Moses, P. (2005). Cognitive Development following Early Brain Injury: Evidence for Neural Adaptation. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 136–143.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij, L.S. (1993). *The Collected Works of L.S. Vygotskij*. Vol 2. *The Fundamentals of Defectology*. (vols. 2) New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L.S. (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotskij*. Vol. 5. *Child Psychology*. New York, NY: Plenum Press.
- WHO-World Health Organization (2007) International Classification of Diseases (ICD). <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>>. [Accessed 23 september 2013].
- Wortham, S. (2001). Interactionally Situated Cognition: A Classroom Example. *Cognitive Science*, 25, 37–66.
- Yude, C., Goodman, R. McConachie, H. (1998). Peer Problems of Children with Hemiplegia in Mainstream Primary Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 533–541.





# Tra emozioni e conoscenza. Dal dissidio all'integrazione negli orizzonti dell'empatia

## Between emotions and knowledge: From the difficulties of integration to the scopes of empathy

---

Maurizio Fabbri  
Università di Bologna  
maurizio.fabbri@unibo.it

### ABSTRACT

This paper aims to outline an evolutionary parable of the research on the relationship between Emotions and Knowledge. Considering the past, the focus is on the elements of deep connection between the contributions of philosophy, neuroscience, psychology and psychoanalysis. Considering the present, the analysis is focused on its trespass to new disciplines that have carried additional value, as well as within care relationships, also regarding the social and historical dimensions.

Il lavoro si propone di delineare una parabola evolutiva della ricerca sul rapporto fra Emozioni e Conoscenza, che evidenzia, per il passato, gli elementi di connessione profonda tra gli apporti della filosofia, la ricerca neuroscientifica e quella psicologica e psicanalitica; per il presente, il suo sconfinare verso ambiti disciplinari, di studio e di ricerca che le sono tradizionalmente estranei e che le conferiscono valore, oltre che all'interno delle relazioni di cura, anche sul piano dell'esperienza storico sociale.

### KEYWORDS

Emotions, Knowledge, Civilisation, Empathy, Hypersensitivity.

## 1. La cultura delle disgiunzioni

Le disgiunzioni fra anima e corpo, spirito e materia, idea e realtà, cultura e natura, soggetto ed oggetto, hanno attraversato l'intera civiltà occidentale, favorendo rappresentazioni scisse del mondo e della condizione umana e impedendo al pensiero di aderire all'esperienza (Contini, Fabbri, & Manuzzi, 2006). Dentro quella cultura della disgiunzione, anche il rapporto fra emozioni e ragione è stato tradizionalmente considerato in termini antinomici, quando non antagonistici: a farne le spese erano, ovviamente, soprattutto le emozioni, identificate con un registro basso, umile, quando non sottovalutante, opposto e speculare a quello alto ed elettivo dei sentimenti e delle conoscenze (Contini, 1992).

Non a caso, era nella commedia e nell'arte popolare in genere che le emozioni avevano diritto di cittadinanza, ma lì, come nella quotidianità delle donne e degli uomini che le esprimevano, erano spesso costrette a ripiegare su alcuni registri convenzionali: quelli dello scherzo, del grasso e del grottesco, in definitiva, del profano (Bachtin, 1965; Eco, 2004). E il loro tendere al profano sembrava to-

gliere valore all'esperienza emozionale, in un mondo che relegava il senso entro le dimensioni del sacro e lo chiamava a confrontarsi con esperienze eccezionali, tragiche ed eroiche, con le grandi prove dell'esistenza o con conquiste artistiche e conoscitive talmente alte da apparire sublimi e lontane dalla vita (Eco, 2007). E così le emozioni fungevano da companatico, aperte a tutti, a tutti democraticamente accessibili, mentre le conoscenze erano riservate a pochi, e, man mano che s'innalzava il livello di complessità di queste ultime, tanto più le prime sembravano impoverirsi e svuotarsi di significato.

Svilite le emozioni, sopravvalutate le conoscenze, in realtà, entrambe soffrivano della reciproca dicotomia, poiché alle une mancava la possibilità di trasformarsi in discorso, di dirsi e raccontarsi, raggiungendo livelli più alti di consapevolezza, le altre, deprivate del loro indispensabile supporto emozionale, venivano spesso cadendo nell'autoreferenzialità e nell'astrattezza. Emblematico, da questo punto di vista, come le emozioni siano state considerate nel corso di tutta la tradizione filosofica: per Aristotele e per Platone, ad esempio, ma, ancora in piena età moderna, anche per Hobbes e per Cartesio, esse si limitavano a rivelare stati di minore o di maggiore benessere o malessere corporeo; per gli stoici corrispondevano ad esperienze di relativo godimento della vita e dei suoi beni; per San Tommaso, in quanto appetiti, erano vicine all'esperienza sensoriale; per Hegel, si trattava di mere afflizioni dell'anima che le impedivano, al contrario dei sentimenti, di elevarsi sino alle più alte vette dello Spirito.

## 2. Primo impatto con le emozioni: il valore dell'*angst*

Solo con l'Esistenzialismo, le emozioni vengono riconosciute nella loro capacità di produrre senso, grazie soprattutto alla centralità che questa corrente di pensiero assegna, in particolare, all'emozione dell'*Angst*, ansia od angoscia, appunto. Per Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre, l'*Angst* costituisce, anche se con accentuazioni diverse, un'esperienza rivelatrice: delle responsabilità connesse all'esercizio della scelta (Kierkegaard, 1844); del rifiuto che oppone alla morale dominante la volontà di potenza e di trasmutazione dei valori del singolo individuo (Nietzsche, 1885); dei margini di autenticità che ci consentono di trascendere l'originaria gettatezza (Heidegger, 1927); dei fondamenti di libertà che possono dare senso e valore alle nostre esperienze (Sartre, 1943).

Nel dare rilievo all'esperienza emozionale, dunque, questi Autori richiamano l'attenzione soprattutto sulle emozioni di conflitto fra Io e Mondo e sul disagio che ne deriva (Bertin 1957; 1983), mentre le altre rischiano di risultare potenzialmente meno significative, quando non inadeguate a testare l'autenticità esistenziale dei soggetti che le esprimono. Le emozioni non contaminate dall'ansia risultano, in questa prospettiva, meno parlanti, come se una sorta di pregiudizio rischiasse ancora di oscurarle: serenità, gioia, appagamento, lievità e leggerezza appaiono a rischio di superficialità, quasi fossero povere di sguardi e di parole e facilmente compromesse con quei vissuti di indifferenza che, per Kierkegaard, costituisce il peggiore dei peccati.

Non a caso, su questa linea interpretativa, si sviluppa il pensiero di H. Arendt relativamente alla "banalità del male": alla base della decisione di progettare lo sterminio del popolo ebraico, vi erano sentimenti di indifferenza e di apatia, di passiva acquiescenza agli ordini ricevuti, piuttosto che personalità in preda alle passioni più estreme (Arendt, 1963). Anche un filosofo psichiatra, come Jaspers,

che, nell'esistenzialismo, trova le categorie necessarie a rileggere il vissuto del paziente in termini di riconquista della sua autenticità personale e di una personale visione del mondo, dovrà aprirsi tuttavia all'incontro con la fenomenologia per integrare nella propria esperienza terapeutica anche le pratiche connesse all'esercizio dell'*epoché* e alla piena accettazione di tutte le emozioni in gioco: onde non compromettere le proprie possibilità di empatia e di comprensione dei vissuti del paziente (Jaspers, 1919).

### 3. Ancora sul conflitto fra emozioni e ragione: la parabola neuroscientifica

Neppure in ambito scientifico e neuro scientifico, la centralità dell'esperienza emozionale è sempre stata adeguatamente riconosciuta. All'inizio del secolo scorso, due fisiologi, James e Lange (James, 1920), la considerarono anzi come un fenomeno di ordine viscerale, periferico, dunque non connesso al funzionamento del sistema nervoso centrale: e il fatto che quella teoria, nonostante la sua "evidente" infondatezza, riscuotesse, in quegli anni, tanto successo, al punto che oggi ancora se ne parla, è indicativo del contesto culturale che si respirava intorno allo studio delle emozioni. Nonostante i contributi già affioranti delle tematiche esistenzialistiche.

Anche in seguito, peraltro, quando l'esistenza di connessioni fra attività emozionale e sistema nervoso divenne inconfutabile, tuttavia, si continuò a teorizzare la presenza di un conflitto, di una dissonanza, fra emozioni e ragione. Andavano in questa direzione le ricerche sulla diversità emisferiale, per le quali le ragioni e le competenze proprie dell'emisfero sinistro, storicamente e culturalmente dominante, dovevano poter "sconfiggere" le interferenze emozionali provenienti dall'altro emisfero (Sperry, 1969; Morin, 1977). In modo non dissimile, una teoria che riscosse enorme successo negli anni Settanta, quella messa a punto da P. D. McLean e da K. Sagan (McLean, 1973), teorizzava l'esistenza di una fisiologica incapacità di comunicazione fra il sistema limbico e la neocorteccia, tale per cui le emozioni della specie umana sembravano destinate a rimanere, in qualche modo, primitive e a vivere con disagio tutto il processo di evoluzione della civiltà: Schizofisiologia era la diagnosi che ne seguiva. In modo non dissimile, anche un neuroscienziato di fede marxista, come Laborit, interessato a sottolineare le possibilità di emancipazione dell'umanità dai suoi condizionamenti originari, ritiene tuttavia che gli automatismi dell'educazione siano tali da ingenerare effetti profondi di dissociazione fra memoria affettiva e memoria associativa, con conseguenti difficoltà di autorealizzazione (Laborit 1987; Fabbri, 2008).

Solo negli ultimi decenni, hanno iniziato a circolare studi che evidenziano la possibilità di collaborazione e di integrazione fra emozioni e ragione, pur con tutti gli scarti insiti in questo rapporto e i conflitti possibili: studi che, come quello di Ledoux (1998), forti anche dell'avanzamento della ricerca anatomica, depongono a favore dell'esistenza di un cervello globalmente emotivo, nel quale il sistema limbico comunica con tutti i livelli del sistema nervoso e dove le emozioni pertanto risultano ampiamente in grado di evolvere, assecondando le grandi conquiste della neocorteccia, quando non preparando, esse stesse, il terreno favorevole a ulteriori e più avanzate fasi d'evoluzione.

Ovviamente, di fronte a queste nuove e più ottimistiche previsioni, che peraltro fanno convergere la ricerca neuro scientifica verso le prospettive del *life long learning* e dell'educazione permanente in genere, non si può disconoscere il ri-

schio che l'esperienza emozionale possa di nuovo essere piegata alle priorità di tutto il processo di evoluzione filogenetica, non esercitando, al suo interno, un'autentica capacità di dialogo e di riorientamento. "Se esse sono capaci di evolvere, perché non piegarle, di fatto, alle numerose potenzialità che il nostro cervello sembra contenere?" – sembra essere la domanda di fondo di molti studi, non considerando il fatto che, così facendo, si rischia di delegittimare di nuovo il valore delle emozioni in sé e il contributo che esse possono fornire anche al retaggio evolutivo, purché siano messe nelle condizioni di esprimersi liberamente e di essere ascoltate (Fabbri, 2008).

#### 4. ... e le categorizzazioni del disagio in ambito psicologico

Non dissimile la parabola che la riflessione sugli stati emozionali ha vissuto in ambito in ambito psicologico e psicanalitico. Per molto tempo, il nostro contesto culturale è risultato fortemente impregnato della teoria freudiana del Disagio della civiltà (Freud, 1929), per la quale le emozioni assecondano sì il processo di evoluzione attraverso pratiche di differimento delle gratificazioni e di sublimazione, ma, nel fare questo, soffrono di una perdita, in termini di autenticità ed istintività, che favorisce il formarsi delle nevrosi. Un motivo, quello del Disagio della civiltà, che per decenni ha attraversato l'immaginario culturale delle società occidentali e che potrebbe aver condizionato quelle fasi della ricerca neuroscientifica che, come abbiamo visto, davano per scontata l'esistenza di un conflitto fra emozioni e ragione.

Esauritasi la fase propulsiva di questa stagione, negli ultimi decenni, invece, è divenuto dominante il riferimento a modelli e a teorie che insistono sulle possibilità di integrazione fra emozioni e conoscenza e di autorealizzazione della personalità. Gli studi di M. Arnold, ad esempio, evidenziano la possibilità di ristrutturare la propria esperienza emozionale mediante la revisione dei punti di vista e delle rappresentazioni sviluppate durante tutta la propria esperienza formativa (Arnold, 1960). A. Ellis, a sua volta, sottolinea come molte delle conoscenze maturate nel tempo siano disfunzionali alle possibilità di espansione dell'esperienza e di autonoma soluzione dei problemi (Ellis, 1962). In queste prospettive, gli effetti negativi dell'educazione vengono sì visualizzati e denunciati con forza, ma considerati correggibili con strategie di ristrutturazione cognitiva, capaci di produrre effetti nel breve e nel medio periodo: molto più vicine pertanto ai contenuti dell'esperienza educativa e più facilmente trasferibili nei contesti della formazione.

Anche sul versante terapeutico, il crescente successo di teorie psicologiche e modelli di cura, come quelli di Gordon e di Maslow, socialmente meno selettivi e culturalmente meno impegnativi di quelli psicanalitici, potenzia le zone di confine fra i setting dell'educazione e quelli della psicoterapia: significativa, da questo punto di vista, l'esperienza dei gruppi d'incontro di T. Gordon, tuttora ampiamente sperimentata nella formazione dei genitori, ma con declinazioni rivolte anche alla formazione degli insegnanti e di altre categorie professionali (Gordon, 1974; Fabbri 2008). Alla base di queste teorie e dei modelli che ne derivano si dipanano concezioni ottimistiche della natura umana, per le quali la nostra personalità possiede marcate capacità di autoregolazione che le consentono di trovare dentro di sé le risorse necessarie alla soluzione dei propri problemi (Rogers, 1951).

Questi studi, dice Illouz (2004), hanno modificato, negli ultimi decenni, le rappresentazioni collettive in merito alle potenzialità evolutive della personalità e ai distinguo fra normalità e patologia. Ne è scaturita una sorta di narrazione collettiva che veniva assegnando sempre più spazio alle dimensioni autobiografiche dell'esistenza umana e, mentre legittimava le emozioni connesse al processo di autorealizzazione, rischiava di far confluire entro un quadro di patologia tutte quelle che lo impedivano od ostacolavano. Non possiamo non sottolineare, a questo proposito, come, anche all'interno di questa narrazione, la piena comprensione dell'esperienza emozionale sia stata pertanto ostacolata dall'uso che, in ambito psicologico e psicoterapeutico, viene effettuato del processo di categorizzazione di quell'esperienza in termini di normalità, piuttosto che di patologia, e viceversa: piegando le emozioni sull'enfasi del processo di autorealizzazione, si rischia di considerare devianti o malate esperienze emozionali preziose, come quelle che privilegiano le micro esperienze quotidiane e le dimensioni di cura di sé e degli altri.

Un'esigenza di aggiornamento dei tradizionali protocolli diagnostici e terapeutici viene espressa da due terapeuti francesi (Benasayag, Schmit, 2004). L'esperienza emozionale, essi dicono, appare oggi, sempre più frequentemente irrelata: confinata entro gli spazi, apparentemente sterminati, del virtuale, diviene specchio di un'alterità, nella quale l'incontro con l'altro è solo immaginato e non esperito in prima persona. In quella dimensione solipsistica, dove tutto è, in teoria, possibile, niente diviene realtà, salvo la solitudine del soggetto che sperimenta il continuo evitamento dell'incontro e il ripiegamento su di sé. Ciò che emerge dalla loro analisi fa pensare di nuovo ad un effetto di scissione fra emozioni e conoscenza, simile a quello che McLean aveva teorizzato, come abbiamo visto, intorno al concetto di schizofisiologia e che, per Laborit, poteva tradursi in dissociazione fra memoria affettiva e memoria associativa. Di fronte al prevalere, a questi livelli, del fantasmatico e dell'irrelazionato, non sembra essere il lavoro terapeutico quello più idoneo a sollecitarne la messa in dialogo, quanto la creazione di circuiti comunicativi, nei quali i soggetti sperimentino l'essere gettati in situazione, dentro un mondo "reale" d'incontri e di relazioni. Ripensare radicalmente l'intervento in termini di "clinica dei legami", con setting più vicini a quelli dell'esperienza educativa che alle tradizionali dimensioni del colloquio terapeutico, sia esso individuale o di gruppo, è l'indicazione dei due terapeuti francesi, che sembrano inserirsi dentro una narrazione del processo di cura che lo restituisce alle sue dimensioni sociali e politiche.

Dunque, il panorama del nostro tempo storico ha alle spalle tre grandi rivoluzioni culturali, legate all'ambito filosofico, neuro scientifico, psicologico – psicanalitico, che hanno impresso una fortissima accelerazione alla comprensione dell'esperienza emozionale, ma che, al tempo stesso, veicolano ancora resistenze legate al tentativo di controllarla e orientarla in certe direzioni piuttosto che in altre: nel fare questo, filosofia, psicologia e neuroscienze, anziché limitarsi ad essere sé stesse, rischiano di snaturarsi e di divenire altrettante pedagogie applicate, nel senso negativo del termine (Cambi, 2000; Mariani, 2006). Serve allora la nascita di una nuova e differente narrazione collettiva che aiuti le emozioni a svincolarsi dalle aspettative negative e giudicanti che ne inibiscono la possibilità di espressione, favorendone, al contrario, l'assunzione integrale e la piena valorizzazione. Vi sono oggi segnali rassicuranti in questa direzione? Quali trend evolutivi, oggi in atto, possono assecondare la nascita di ulteriori narrazioni?

## 5. Verso nuove narrazioni: l'empatia, un luogo (o tanti) d'incontro possibile?

Una narrazione, che sta prendendo il sopravvento in questi ultimi anni, pone al proprio centro il discorso sull'Empatia. Potrebbe non sorprendere l'avvento di questa nuova narrazione, se si considera che l'Empatia è l'ingrediente fondamentale di quei modelli di cura che, in un passato recente, hanno messo al proprio centro, con Gordon e con Maslow, la cultura dell'autorealizzazione. Ciò che stupisce, tuttavia, è che l'insistenza sull'Empatia appare sempre più slegata dalle narrazioni autobiografiche e psicologiche di cui si è detto e proviene da ambiti disciplinari che le conferiscono valore sul piano dell'esperienza sociale e collettiva. In questa direzione, un sociologo, come Edgar Morin, la considera da tempo componente essenziale di ogni processo di riforma del pensiero: il valore della comprensione è essenziale alla conquista di quegli stili razionali di conoscenza che comportano l'abbandono di ogni strategia di razionalizzazione e di ricaduta nei retaggi dell'ideologia; ed è imprescindibile per il superamento di quelle sfide di rinnovamento planetario che passano attraverso l'acquisizione di forme globali di coscienza (Morin, 2000).

In anni più recenti, un'economista, Jeremy Rifkin, analizza il contributo che l'empatia ha fornito a tutto il processo di evoluzione economico – sociale: citando Hegel, egli afferma che le pagine bianche della storia, quelle che non sono state scritte sui libri né raccontate sui banchi di scuola, risultano dense d'eventi e di avvenimenti prevalentemente positivi che hanno reso possibile la sopravvivenza della specie umana, nonostante i molti gesti di violenza narrati dalla storiografia ufficiale. Sotto e al di qua degli arbitrii delle classi dirigenti, Rifkin ritiene che serpeggi una sorta di "civiltà dell'empatia" che favorisce la riorganizzazione positiva dell'esperienza anche in seguito agli avvenimenti più traumatici (Rifkin, 2009). Negli stessi anni in cui Rifkin mette a punto le proprie riflessioni sul tema dell'empatia, una studiosa di storia, Lynn Hunt, sottolinea, a sua volta, il percorso che l'umanità ha compiuto, nel corso della propria storia, in direzione d'empatia, anche grazie alla creazione e alla diffusione di pratiche di narrazione condivisa, come quella del romanzo e dell'arte in genere, che hanno potenziato la sensibilità individuale e l'attenzione sociale per fenomeni ed esperienze sino a quel momento confinati nel privato (Hunt, 2007).

Infine, due neuroscienziati, Rizzolatti e Gallese, hanno dimostrato l'esistenza di una popolazione di neuroni, cosiddetti "specchio", capaci di favorire, per lo meno in potenza, il processo di immedesimazione nei comportamenti altrui: trattasi di cellule della corteccia motoria le cui capacità d'empatia si attivano "naturalmente" quando fanno riferimento ad esperienze che in passato sono state vissute in prima persona, mentre sono suscettibili di attivarsi di fronte ad esperienze non ancora vissute, ma che il soggetto accetta di sperimentare, anche "solo" allo scopo di comprenderle. (Rizzolatti, & Sinigaglia, 2006).

Peraltro, anche sul versante delle innovazioni-rivoluzioni tecnologiche, se il trionfo del virtuale, come abbiamo visto con l'analisi di Benasayag e Schmit, può ingenerare effetti perversi, d'altro canto, altri studi (Caronia, Caron 2007) evidenziano come la telefonia mobile abbia potenziato effetti di delocalizzazione delle relazioni e delle comunicazioni che modificano la natura dei processi di identificazione coinvolti:

La specificità di quelle che vengono chiamate comunità virtuali non consiste affatto nel produrre nuove identità permanenti, ma nell'attivare un processo emergente e continuo di identificazione autogenerata con un avatar (Baudry, 1999).

Ciascuno di questi studi conferisce all'Empatia un valore di universalità, per certi aspetti senza precedenti (Fabbri, 2014): se in tempi precedenti, essa corrispondeva ad una competenza di natura in qualche misura elettiva, legata alla formazione di psicologi e psicoterapeuti o di educatori particolarmente abili e sofisticati, oggi essa si impone come cifra di trasformazione della storia e della civiltà. È una cifra attendibile? I rischi di cadere nella retorica sono ovviamente elevati, al tempo stesso tuttavia, non se ne possono sottovalutare le potenzialità (Fabbri, 2012, 2014). Quali potenzialità?

In primo luogo, quella di sviluppare su scale sociali più ampie sguardi di derivazione olistica, che ci consentano di coglierci come individui, gruppi, società, culture, ambienti strettamente connessi gli uni agli altri e all'insieme della realtà vivente, piuttosto che separati dai rispettivi sensi d'appartenenza (Capra, 1982). In secondo luogo, cogliere la portata e la tensione evolutiva della vita e del vivente la cui complessità sembra aver preso il sopravvento sui possibili livelli di complessità di ogni forza distruttrice (Kelly, 1994)

In questa prospettiva, l'empatia potrebbe divenire un nuovo paradigma da cui far discendere ogni possibile modello di sviluppo sostenibile: una sorta di elemento regolatore dei processi di connessione e interazione che, pur non escludendo il conflitto e le sue degenerazioni, tuttavia li tollera solo entro certe soglie di legittimità. Al di sotto delle quali potrebbero imporsi principi di universalismo giuridico, in grado di garantire il rispetto delle differenze identitarie e delle minoranze su scale sociali e territoriali sempre più ampie (Fabbri, 2000); e al di sopra, facendo leva su quelle dimensioni della creatività sostenibile, chiamate a ricomporre questi conflitti in direzioni alte e di superamento, piuttosto che di appiattimento (Albarea, 2006).

Tornando all'esperienza emozionale, non si può sottovalutare il rischio che le emozioni empatiche, per la centralità che sembrano assumere all'interno di queste analisi, rischino di acquisire, nella civiltà del futuro un grado di legittimazione superiore a tutte le altre possibili espressioni emozionali, ma è evidente che, qualora ciò accadesse, non si potrebbe più parlare d'empatia in senso proprio, perché l'empatia esige una disponibilità alla comprensione di tutte le emozioni e i punti di vista in gioco, anche di quelli che la negano ed ostacolano. Ora, posto che il traguardo dell'empatia risulta oggi tutt'altro che incontrastato per l'imporsi di scenari storici che accentuano, piuttosto che attenuare, gli elementi di separazione culturale, di reciproca esclusione giuridica e di sperequazione economica e sociale (Todorov, 2012), e che l'avvento di una narrazione a forte contenuto empatico appare per molti aspetti in controtendenza con questi scenari, tuttavia, non si può sottacere il rischio che tale narrazione, come già quelle precedenti, acquisti valore normativo e prescrittivo. Non vi è miglior modo di uccidere l'empatia che quello di limitarsi a prescriverla, così come non vi è miglior modo di neutralizzare l'impatto di una narrazione socialmente dirompente che quello di trasformarla in "chiacchiera" (Heidegger, 1927) e di affidarla a discorsi e a parole che, in breve tempo, perderebbero la loro efficacia e credibilità, diventando parole "logore" (Contini, 2011).

Tutto questo, lo abbiamo detto, in riferimento a studi (di derivazione storica, eco-

nomica e sociale) che sottolineano l'importanza dell'empatia nei nuovi scenari sociali di riferimento. Contemporaneamente, in ambito psicologico, una nuova, interessante, direzione di ricerca è quella che riguarda il tema dell'ipersensibilità: insieme agli elementi di fragilità, se ne accentuano oggi, con sempre più forza, risorse e potenzialità, al punto che quella dei soggetti ipersensibili può apparire, a certe condizioni, una dimensione privilegiata. Scrive Rolf Sellin (2011, p. 2):

Quando un ipersensibile passeggia in un bosco, percepisce molti più stimoli di chi è al suo fianco. Inoltre è in grado di individuare più correlazioni tra quanto percepisce e altri oggetti o fenomeni. Quando si reca a un concerto o al museo, in realtà dovrebbe pagare più degli altri visitatori, perché grazie alla sua particolare modalità percettiva è in grado di rilevare e apprezzare molto di più – sempre che non venga sopraffatto da troppi stimoli ... Anche in assenza di eventi particolari, l'esistenza di un ipersensibile può risultare particolarmente intensa e ricca di esperienze ...

Vi è, nell'ipersensibile, una personale propensione all'empatia che sembra farne il cittadino ideale di questa ipotetica civiltà dell'empatia, ma, come l'empatia, anche l'ipersensibilità può dare i propri frutti migliori, fino a quando non venga prescritta e calata dall'alto: in caso contrario, essa rischia di sortire effetti diametralmente contrari, di indurimento del carattere e di prosciugamento della sensibilità. Sfide, quelle delineate, che possono spalancare le porte su un futuro promettente oppure vanificarlo radicalmente, facendo regredire l'esperienza educativa al meno arrischiante degli esordi: quello che la vuole, in qualche misura, già data, declinata su un piano dove tutto ciò che accade è noto e conosciuto e sul quale i rischi dell'educare sono esclusi a priori. La storia dell'educazione è piena di pedagogie siffatte, speriamo che il futuro non ci riservi l'ennesima, anche perché, come ho tentato di argomentare in un mio recente lavoro (Fabbri, 2012), quando ciò accade, i rischi che si vogliono debellare rientrano nelle forme più estreme e spingono gli educatori a pronunciare, seppure involontariamente, parole dense d'ingiunzioni, contraddittorie fra loro, quando non espressamente paradossali, vittime dei propri doppi legami.

### Riferimenti

- Albarea, R. (2006). *Creatività sostenibile*. Padova: Imprimeria.
- Arnold M., *Emotion and personality* (1960), New York: Columbia University Press.
- Bachtin, M. M. (1979). *L'opera di Rabelais e la cultura popolare* (1965). Torino: Einaudi.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi* (2005), Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G. M. (1957). *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo*. Roma: AVE.
- Bertin, G. M. (1983). *Progresso sociale o trasformazione esistenziale*. Napoli: Liguori.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Capra, F. (1984). *Il punto di svolta* (1982). Milano: Feltrinelli.
- Caronia L., Caron A. (2007), *Crescere senza figli* (2010), Milano: Raffaello Cortina.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2011). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

- Eco, U. (a cura di) (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (a cura di) (2007). *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Ellis A. (1962), *Ragione ed emozione in psicoterapia* (1989), Roma: Astrolabio.
- Fabbri, M. (2008), *Problemi d'empatia*, Pisa: ETS.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2014). "Oltre le cose stesse dell'educazione", in Corsi M. (a cura di), *Pensa Multimedia*, in corso di stampa
- Freud, S. (1971). *Il disagio della civiltà* (1929). Torino: Boringhieri.
- Gordon T. (1974), *Genitori efficaci* (1991), Novara: La Meridiana.
- Harendt, H. (1964). *La banalità del male* (1963). Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e Tempo* (1927). Milano: Longanesi.
- Hunt, L. (2010). *La forza dell'empatia* (2007). Roma-Bari: Laterza.
- Illouz, E. (2007). *Intimità fredde* (2004). Milano: Feltrinelli.
- James, W. (1920). *Psychology: Briefer Course*. New York: Holt & Co.
- Jaspers, K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo* (1919). Roma: Astrolabio.
- Kelly, K. (1996). *Out of control* (1994). Milano: Apogeo.
- Kierkegaard, S. (1966). *Il concetto dell'angoscia* (1844). Firenze: Sansoni.
- Laborit H. (1987), *La vita anteriore* (1990), Milano: Mondadori
- Ledoux, J. (1998). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- McLean, P. D. (1984). *Evoluzione del cervello e comportamento umano* (1973). Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1986). *La conoscenza della conoscenza* (1977). Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro* (2000). Milano: Raffaello Cortina.
- Nietzsche, F. (1976). *Così parlò Zarathustra* (1885). Milano: Adelphi.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia* (2009). Milano: Mondadori.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente* (1951). Firenze: Martinelli.
- Sartre, J. P. (1965). *L'essere e il nulla* (1943). Milano: Il Saggiatore.
- Sellin, R. (2013). *Le persone ipersensibili hanno una marcia in più* (2011). Milano: Feltrinelli.
- Todorov T. (2012), *I nemici intimi della democrazia* (2012), Milano: Garzanti





# Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence

## Orientamento creativo alla vita entro il paradigma della salute individuale e dell'esistenza positiva

---

Andreyanna Ivanchenko

V.N. Karasin Kharkov National University (Ukraine)

buran@ire.kharkov.ua

### ABSTRACT

In the present work the conception of personal creative life-orientation is presented. Within the limits of the given conception, it is proved that creative life-orientation, firstly, results in improved quality of life expressed by positive figures in health-keeping parameters and, secondly, it has a dualistic nature which reveals it both as a condition and as a result of the construction of an existential algorithm.

The new terminological Russian-English pair “creative life-orientation = креативность” is used to appropriately differentiate terms that would otherwise share the same denotation in Russian: “творчество” and “креативность”. In the field context of language training, it is shown that the deployment of creative life-orientation is accompanied by its positive influence on the psycho-soma-physiological wellbeing and on the efficiency of a person's life capability.

Nel presente lavoro si espone il concetto di orientamento creativo alla vita. Entro i limiti di tale concezione, si mostra come l'orientamento alla vita creativa, in primo luogo, risulti in una migliorata qualità della vita, come indicato dai numerosi parametri positivi in ambito psicologico e sanitario. In secondo luogo, si mostra come l'orientamento creativo alla vita abbia una natura dualistica che ne rivela il carattere di risultato e di motore di un algoritmo esistenziale.

La coppia di vocaboli Russo-Inglese (“creative life-orientation = креативность”) è introdotta allo scopo di differenziare opportunamente due termini altrimenti di identico significato nel Russo moderno: “творчество” and “креативность”. Nell'ambito della formazione linguistica si mostra come l'impiego di questa tecnica sia accompagnato da una positiva influenza a livello di benessere somatico e psicologico, oltre che dall'aumento della vita attiva negli individui.

### KEYWORDS

Creative Life-Orientation, Health-Maintaining Parameters, Existence, Improved Quality of Life, Spirituality.

Orientamento creativo alla vita, Parametri di salute, Esistenza, Miglioramento della qualità della vita, Spiritualità.

## Introduction

Health has always been considered as a paramount condition of the normal vital activity of the person. Ancient philosophers, thinkers and religious figures paid the main attention to the intrinsic, spiritual health of the person, to the person's ability to find vital standpoints of reference and a sense in life. It is acknowledged that the number of pivotal elements that attribute meaning to life kept multiplying during the course of history.

Drawing on Pythagoras, the main basis in human life is harmony. Democritus, Epicurus, Socrates and Plato considered that spirit is in a good condition when the individual is in a state of steadiness, harmony, serenity and correct orientation towards values worth pursuing. Philosophers and psychologists of the 17<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> Centuries paid special attention to freedom of reason (Spinoza), internal harmony (Hegel) and the presence of a system of values (V. Frankl): each of them regarded such criteria as the major conditions of intrinsic health. In addition, they regarded those conditions as bases for preventive measures against existential frustration and existential vacuum.

In a modern, super-stressful Century, the importance of preventive measures meant for persons' physical, mental and social health is not subject to doubt. Promptly occurring social changes in the world affect the health of people in extremely negative ways. Accordingly, many suffer from the so-called «stress of social changes». Its effects have an even more catastrophic character, comparable to that of wars and natural cataclysms: as a result, people psychologically team up in order to overcome eventual misfortunes. At the same time, during fast social changes, states of demoralization, maladjustment and pessimism quickly occur and, thus, people's lives and personalities are modified. The up-to-date fundamental developments in the field of quantum physics and neurophysiology, psychology, and medicine may help to grade their negative effects. What follows is an account of what these fields say on the topic:

- Any self-organizing living system—such as *Homo sapiens*—is subordinated to hierarchically constructed laws of Nature; that is, life is a general exchange of material elements which, in turn, is filled and moves by means of energy and information exchanges;
- In the structure of a person, life is personified in the form of intrinsic spiritual, mental and soma-physiological activities that provide much evidence on the current health condition—expressed by different parameters.

In this view, the healthy state of a person's being is presumed to be the result of an integrated harmony that is developed as a steady balance between her physical body, her mental condition and her spiritual component. Such integration can be supplied by means of disclosing *creative life-orientation* which is a positive phenomenon of human mind, able to be shown in the person's vital existence. The present work is aimed at searching the fundamentals of *creative life-orientation* activation of the person, which confirms its inherent **topicality**.

## 1. Statement of the research question

### 1.1. Existing literature on the topic

Creativity as manifestation of human mind has already been investigated for decades by psychology in the ex-soviet countries. In this period, many psychologists dedicated their widespread investigations to this problem, whose analysis, by the way, is not the aim of our paper. This kind of research had already begun thanks to the theoretical and experimental works of American and European scientists in the first years of the 20<sup>th</sup> Century. For a long time already, «творчество» remained the only Russian term that designated the concept of creativity; its use is consistently expressed by its semantic definitions, which are given in all explanatory dictionaries of Russian Language. As long as the phenomenon of endowments (or “gifts”) is concerned, the situation is utterly similar—as well as it is similar in the corresponding term and psychological sense, which the concept incorporates. So that, whenever the phenomenon of creativity was examined, the Russian-speaking scientific literature possessed already terms whose translation in English language reflects the following mutual pair: «creativity (Engl.) = творчество (Russ.)»<sup>1</sup>.

During the last 20 years the situation in Russian/Ukrainian scientific editions and publications has changed: a Russian neologism «креативность» appeared, being a simple transliteration of the English word «creativity» and provided with the same English-meaning signification. In the last several years it has led to an alternation of the Russian terms «творчество» and «креативность» although its psychological meaning, which they both define, remains identical. Now these Russian words are used interchangeably (that is, as synonyms—placed in a tautological context). All the same, when the parameters of the same phenomena are being differently analysed (phenomena which, in English language, are defined by the term «creativity») an alternate use of the Russian terms «творчество» and «креативность» continues to occur.

Besides, it is necessary to note that in the majority of the inquiries led by Russian and Ukrainian psychologists the phenomenon of creativity is studied in a way which is systematically analogous to that of the other scientists—namely, American and European. But terminological inconsistency entails essential disagreements for the results of Russian-speaking researchers. Thus, such issue

1 In this case, it is necessary to make a further specification: although analogous pairs also exist in the English-Ukrainian and English-Belarus translations, most of the scientific works continue to be published in Russian (i.e. in Russia Russian language is exclusively used; in Ukraine the majority of scientific boards and journals, especially in the field of natural sciences, are mainly published in Russian, with only some in Ukrainian... to the point that, before *perestroika* took place, many sciences did not possess current corresponding Ukrainian terms). This fact does not reflect some kind of political conservatism, but it rather constitutes the reasonable outcome of an indispensable decision taken on the following issue: Russian was the national language of the Soviet Union and the overwhelming majority of scientists used to reside in Moscow, Saint-Petersburg and Kiev; therefore, all of their researches were published in Russian or International English. In addition, Russian was the language of their everyday lives. As long as Russian remains prevalent in nowadays Ukraine, we will be concerned with the identification of appropriate English-Russian translations of terms and concepts.

raises the urging necessity to reconsider the usage of the formerly interchangeable Russian terms «творчество» and «креативность» in order to adequately define their respective semantic values and, consequently, determine for each of them its corresponding psychological mechanism of function.

It is necessary to emphasize that, as long as the phenomenon of creativity is concerned (which in post-soviet psychology is designated by the Russian term «творчество»), there has always been a certain uniformity of views among foreign and native psychologists. It is impossible, by no means, to maintain the same with regard to the Russian term «креативность». Moreover, the Russian term «креативность» does not have a corresponding English translation, nor it has a specific conceptual description and a psychological definition. Drawing on the analogy with the fact that «creativity (English)» and «творчество (Russian)» subsist as a standard translation pair based on semantic identity, we suggest the introduction of another linguistic pair provided with the same degree of semantic adequacy: namely, «creative life-orientation (English) = креативность (Russian)». The expediency and emergency of such linguistic translational demarcation follows from the psychological essence of the concepts expressed by Russian terms «творчество» and «креативность», which is reflected by the current use of the term «креативность» in everyday Ukrainian public radio-television shows. Hence, given the objective reality of living in a Russian-speaking society, one is led to regard things in a way that is characterized by relevant terminological discrepancies from the scientific world view. When this is the case, both linguistic pairs adequately reflect their respective everyday denotations, so that their apparent equation is set aside, although without a clear-cut rationale supporting the manifest distinction.

### 1.2. Preliminary assumptions

Besides, the word-combination offered by us—that is, *creative life-orientation*—distinctly reflects the mental-cognitive phenomenon incorporated in it. The present conception is created to unite together all factors that promote the connection of the person's internal natural potential for existential self-realization and that might also provide, most importantly, a better psycho-physiological state of health. In particular, it was revealed that something was missing in the researchers' scope<sup>2</sup>:

1. In fact, there is no certainty about all the basic functional components that affect the disclosing of *creative life-orientation* as a mode of dynamic life-creating self-organization;
2. There is no fixed understanding of the directly proportional dependence between the disclosure of creative potential and the attainment of a better quality of life; it is not revealed their positive, healthy, energetically filling up interrelation;
3. Moreover, it is not shown which positive influence *creative life-orientation* has on the psycho-somato-physiological condition that drives self-realization in contexts of teaching or professional activity;

2 Numbers in brackets refer to the bibliography at the end of the paper. *I numeri fra parentesi rotonda rinviano alla bibliografia finale.*

4. It should also be observed that an analysis has not been carried out on *creative life-orientation* within the limits of self-organizing high school educational systems—given they have a key role in the creation of future human resources, in the enhancement of societal psycho-synergization, and in unfolding social development;
5. Finally, comprehensive research on students' *creative life-orientation* has not been thoroughly undertaken, so that it is not understood which relations it entails when it is put into practice and empowered within the context of a training environment—being this latter one necessary for using *creative life-orientation* as introductory to self-realization in real life. As for the field of linguistic educational formation, such problem has not been generally investigated, for example, with reference to one or more techniques of teaching or managing new linguistic-cultural realities emerging as part of Italian society.

Proceeding from these premises, the **purpose** of the present work consists in studying the peculiar properties of *creative life-orientation*, thus disclosing its positive influences on the psycho-somatic equilibrium of one person's organism, as well as her projection towards long-term vital prospects.

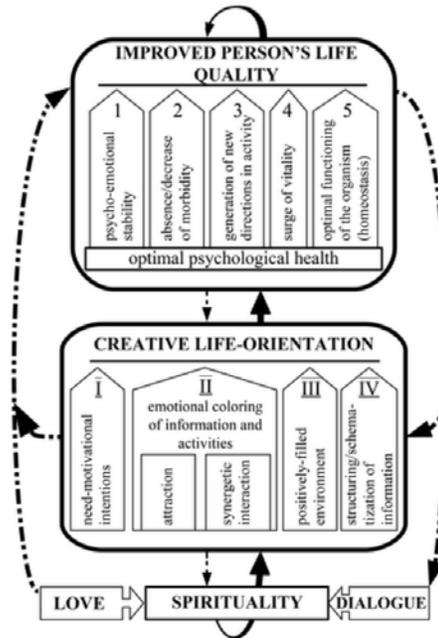
### 1.3. Hypothesis and identification of the research subject

This research is guided by the general **hypothesis** of *creative life-orientation's* double nature. Such dyadic nature is understood as follows:

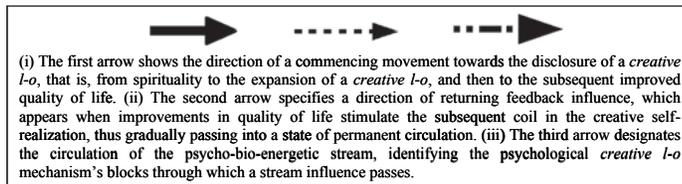
1. At the initial stage, *creative life-orientation* manifests itself as the precondition to the constitution of vital goal-oriented dynamics provided with creative power, which consequently become one fundamental structural component of a self-organizing life;
2. Thanks to *creative life-orientation's* positive influence on one person's psycho-somatic wellbeing and skillfulness, creative self-development subsequently occurs. As a consequence, the person comes to accept vital orientation to creativity as one further basic prospect in life.

Hence, when the general algorithm of vital strategy is constructed, *creative life-orientation* is shown as acting both as condition and as a result of the overall process. Unfortunately, this aspect has so far been overlooked by researchers; in particular, it is not considered at all in the field of linguistic education, so that the problem of *creative life-orientation* as a precondition for one person's effective vital self-organization becomes one of the primary **subjects** of our research.

## 1.4 Construction of a model



**Figure 1** - General conceptual-theoretical model of individual creative life-orientation as an internal life-creating dynamic for the definition of goals



It is necessary to note that, by employing the notion of *creative life-orientation*<sup>3</sup>, we mean to denote the life-creating dynamic of one person's internal process of goal definition. It is the basic motive power (or drive) of one individual and, as an internal natural capability, it is inherent to every particular person.

According to our conception, *creative l-o's* structure includes several definite basic functional components, without which its high-grade disclosure is impossible. The schematic representation of the three key *creative l-o* components, as well as their internal and external relations and components, is offered by our concept-theoretical model (Fig. 1).

As a fundamental basis for the disclosure of *creative l-o*, according to the present model, Spirituality is revealed as a high-order element. Spirituality is grounded *a priori* on the philosophic and humanistic ideals of Love and Dialogue, since when these two last constituents are spirituality's core carriers-implementation from the point of view of moral values (see *Spirituality* in Fig. 1).

3 From this point onward, *creative life-orientation* will be abbreviated as *creative l-o*.

The model presents the psychological mechanism of *creative l-o* is as the sequence of four blocks (see *Creative l-o* in Fig. 1):

- I. Block of *need-motivational intentions*. It functions as the peculiar initiator of the behavioural act. Every need possesses a certain driving force and, thus, it purposefully determines some cognitive and mnemonic activity on behalf of the person. In order to satisfy some motives, motivation is actualized and provides the necessary energetic charge for the fulfilment of the individual's purported goals.
- II. Block of the *emotional colouring apparatus*. It includes image-temperamental and informational attraction, as well as synergetic (that is, synergy-providing) interpersonal interaction. Any kind of communication is initiated by an individual and can proceed in dialogical or monological form. The main task of such communication consists in the achievement of sought objects. The most productive, but also the most difficult way for its accomplishment, is that of creating at the instant of interaction an aura (or effect thereof) that emanates from the charismatic abilities of the initiator of the communication. The initiator presents something as being impressively bright and positive. At the level of subconsciousness, coloured information creates a strong background saturated with friendliness, which strengthens the transmission of information. Such background actively lies between persons, in the fashion of a specific connecting channel that transfers information. This background consolidates the impression about the initiator that was conveyed to the audience: this impression consists of separate minute components of emotional reactions on behalf of the audience.
- III. Block of *positively-filled environment*. In this block the interests, needs and purposes of the person are interlaced in a logical way. A paramount task and aim of a positively-filled environment is that of providing assistance and comprehensive support for the realization of a person's humane aspirations, together with the maximal attainment of necessary personal abilities and qualities.
- IV. Block of *structuring/schematization of information*. It represents an additional—though not basic but merely ancillary—instrumental means. Since structuration and schematization are productive modes information processing that result from the application of different types of formal logic, they represent by themselves a very effective mnemonic way of learning. Therefore, a structural-schematic display of information should be used as much as possible during training, in order to form distinct clear long-term mnemotrases within the individuals' memory.

The main practical purpose when *creative l-o* disclosure occurs is that of reaching an improvement of the quality of life and the maximization of wellbeing obtained as the result of the permanent circulation of positively filled psycho-bioenergetic flows. At the same time, stereotypes of this new and improved quality of life are provided (charged with a different kind of positive reflection and fullness of energy). It is immediately reflected by an improvement of everyday health. Nonetheless, it should be remarked that quality of life is not constant but changes in time; consequently, a positive quality of life can progressively improve and, along with it, the psycho-somato-physiological state of an individual's organism.

The main variables, on the basis of which the influence of *creative l-o* upon the quality of human life is estimated, are the following ones (see Fig. 1, *Improved person's life quality*):

1. *psycho-emotional stability* is the first of the variables that elicit personal psycho-harmonization and anti-stress resilience;
2. *absence/decrease of morbidity* testifies that basic functional systems effectively work in coordination—that is, the immune system and nervous one;
3. *generation of new senses in ordinary activity*, which appear as a result of the person's need for further satisfaction; in the process of generation these needs update and change, so that the person puts forward new prospects emerging with the change of her circumstances in life;
4. *surge of vitality*, which indicates an inflow of forces that allows the person to spend huge quantity of time and physiological efforts on the achievement of success in life;
5. *optimal functioning of the organism* at a level of homeostasis and behaviour. This defines a final stage of improvement in an individual's quality of life.

According to what stated above and as a result of *creative I-o* activation, new outcomes are obtained: positive self-depiction, benevolent and well-disposed attitude, goodwill to others and harmonious interaction with the surrounding space. Thus, the model displays a “vertical-horizontal” circulation of the psycho-bio-energetic flow, which, springing from the base component (see *Spirituality*, at the bottom of Fig. 1), is transmitted to the superior stage (see *Improved person's life quality* in Fig. 1), and transitorily receives an additional boost from the intermediate component (see *Creative life-orientation*).

The circulation of the psycho-bio-energetic stream in its first course (from *Spirituality* to *Quality of life*) does not stop its on a culmination point, but immediately descends downwards and goes back to its initial stage (*Spirituality*). Besides, a specific internal circulation of psycho-bioenergy takes place among the key components of *creative I-o*; this circulation repeats the same ascending-descending moving direction.

In the proposed *creative I-o* conception the following basic positions are found:

1. As **personal life-creating internal dynamic oriented to the definition of goals**, *creative I-o* characterizes the natural essence of a person—*Homo sapiens*. In the structure of the person's vital self-organization, it presents itself like an inherent nature and essential reality. In addition, *creative I-o*, by all means, presupposes some high-grade freedom as autonomy in any kind of innovation and creation of humanistic values. For the realization of freedom, the adequate personal resources and optimum environment conditions are necessary. These values have paramount importance for self-realization because they allow giving the character of a search to the cognitive activity; moreover, they successfully expand a field of creative innovative introduction, transferring it from professional life to the everyday and domestic sphere. Thus, since freedom and personal autonomy are inseparable, a higher level of sensation of internal freedom and autonomy is obtained a more distinct ability to integrate and combine harmoniously private life with the professional one. As basic vital guiding lines, they are also important for the disclosure of successful *creative I-o*. Out-of-the-ordinary personality displays a hierarchy, which forms a chain of «*creative I-o* – creativity – endowments»; the *creative I-o* is the initial stage and can express itself at any age. It is natural, that the greatest spontaneous bent towards creativity and the *creative I-o* occurs at children's age. But there are no age limits or barriers for the disclosure of *creative I-o*. Therefore, the person that has spiritual preconditions to *creative I-o* finds the necessary

time and physical opportunities even after retirement—in spite of the fact that aged people are physiologically characterized by much greater fatigue and smaller vivacity when compared with childish/youthful or early mature age. Being a positively-filled mental phenomenon, the *creative l-o* initiates a process of harmonization, all over again, on a psycho-physiological and on an emotional level after that it is confidently projected on spiritual-intellectual and social sphere of the person, thus improving noticeably their parameters.

2. At the level of **structural-functional components**, *creative l-o* is constituted by four base components that are hereby hierarchically presented. The absence of even one of them blocks the disclosure of *creative l-o*. Those are: a) **spirituality** which allows for resistance to personal degradation (involving countless human flaws, vices and defects), to conformism (that destroys person's opinion and levels human merits) and to mercantilism (that nihilistically reduces all vital vanities and founds itself on money and consumerism); b) **need-motivational intentions**, meant as stimuli that induce activity; they represent deep aspirations of the person; the person's intentions and wishes are based on intrinsic desires and possibilities of the person (they often emerge at young age, and take the form of dreams); c) **emotional colouring of information and activities** that create the positive, optimistic attitude of one person towards work or the acquisition of information which positively influences also the daily emotional state of health and mood; emotional colouring is promoted by bringing in an interpersonal attraction, synergetic interaction in micro-groups, heuristic unusual information, its uncommonness and fascination; d) **positively-filled environment**, that supports and stimulates the realization of the desired aim, in which the local leader acts as a model, as a standard for imitation and promotes the formation of character traits that are necessary for *creative l-o* disclosing (optimism, empathy, purposefulness, working efficiency, non-conformism, tolerance and others); at the same time inside rigidly regulated social frameworks and limiting social stereotypes the *creative l-o* does not reveal at all or it restrains essentially.

3. *Creative l-o* has a **dynamic character** and transforms gradually in a permanent stimulating process that possesses a potential tendency to progressive growth. Positive effects deriving from *creative l-o* provide the person with constant psycho-emotional stability, intrinsic steadiness, socio-ecological harmonization, as well as balance and optimization of all biological functional processes at the psycho-somatic-physiological level. As a result it generates a status of positive replenishment, which catalyses a circulation both of intrapersonal and interpersonal psycho-bio-energetic flow. Accordingly, it is reflected by the minimization of somatic diseases, and, thus, as a health-strengthening effect (the most valuable vital parameter).

4. The displayed *creative l-o*, being a **personal orientation to life**, is capable to directly improve quality of life, providing a stable life satisfaction and an opportunity for the actualization of the self, together with a sensation of meaningfulness in life and related happiness. The person gets a new **quality of life, filled with positive energy**, as a result of the following algorithm. *Creative l-o* emerges in one of the social spheres of an individual's activity (usually, study or work) and tends to extend it to other areas of interpersonal interaction (family, friends, etc.), all with great efficiency. It is accompanied by the undertaking of positive corrective amendments of the person's life-plan and prospect of self-organiza-

tion: her perspective widens, vital principles are reconsidered, behavioural outline is improved, and life strategy is modified. According to our regulations as for a circulation of interpersonal psycho-bio-energetic stream, one is inevitably led to a new stage in the development of *creative I-o* and to a new simultaneous coil that makes spirituality grow. It is important to note that, although cyclical, *creative I-o* is not a closed process: it cannot be curtailed, nor it is self-terminating; hence, it tends to continue indefinitely<sup>4</sup>. Therefore, with the notion of *creative I-o* we intend is always positive, and has a beneficent social character. Negative *creative I-o* does not exist *a priori*. So, in case of an anti-social, anti-humanistic interpersonal interaction (the reversal of *creative I-o*) may occur, but if that is the case it will be re-defined in terms of inventive egoism, refined criminality and others destructive pathologies that take place. The *creative I-o* dynamic character and its permanent steadiness are reflected on to the vital line of the person as soon as *creative I-o* has shown its bewitching force: after cognizing the enthusiastic influence of *creative I-o*, the person becomes unable to automatically isolate herself and reject that constant sensation of pleasure, happiness, and of a life worth living. Allegorically speaking, such process may be compared with a river: a river will not flow back though it can be stopped by a dam but later on, if not appropriately contained, it will invariably find another pass elsewhere will continue its flow. In this sense the power of the river does not differ from the power of one person because the river, as well as *H. sapiens*, belongs to the Nature, to Universe, that is to that unique ontological base that provides ground for everything that is in our world. This idea is embodied in the person at a genetic level (in fact, nothing seems to exist which is intrinsically prone to self-destruction). *Creative I-o* constitutes a life-forming essence, moves really the person towards her satisfaction, stability, wellbeing and creates personhood. Therefore “the aspiration to realize own potential is a factor for development of the happy person”<sup>(5,104)</sup>.

5. The *creative I-o* has no age limits and is manifest at every stage of the **vital path of the person**. The age of young adults, namely the first year of students’ tertiary studies, is the period of the vital beginning of adulthood, when maturation occurs together with the attempt to realize the desired life strategy. Therefore, it is very important not to let first-year students lose their enthusiasm toward processes of knowledge acquisition. In institutions of higher education (universities, academies) young people encounter a wide and varied community of teachers. Nevertheless in the countries of the former Soviet Union only few of these trainers, are capable to stimulate a first-year students so that they could develop (or retain) a real interest in their studies—and this is most unfortunate. It is even worse, because only a minority of teachers is able and willing to present the students with a display of *creative I-o* in order to demonstrate what veridical high-grade of self-realization may be reached in life.

4 Although it may happen that a person reaches a critical point of weariness, so that it is necessary to have little rest before continuing with the enterprise.

## 2. Experimental notes

### 2.1. Object: focussing on the cognitive aspirations of students

The five years-long university courses are based on the necessity for the student to realize those cognitive aspirations which flow out of its existentially significant needs. Cognitive aspirations are the base precondition for the display of *creative I-o* and subsequent successful self-organization as whole on behalf of the person. Realization of cognitive aspirations allows the generation of an adequate amount of self-esteem, which is to be identified within the sphere of society and provide an organism with an energy-equation as a parameter of its general state of health.

Cognitive aspirations of students are the tool by means of which knowledge is actualized. In this process, the teacher acts like a mediator. The richer and more informative the dyadic “teacher-students” interrelations are, the more productive the beneficial effect is for both members of a dyad. By examining the sphere of language teaching (for example, the teaching or tutoring of Italian language and culture) it is necessary to note that self-satisfaction as a consequence of the realization of students- needs is essentially amplified thanks to their inter-action with the teacher. The latter does not only organize the necessary positive atmosphere for the occurrence of psycho-bio-energetic exchange, but she also personifies a developmental prospective that may as well constitute a target for pupils’ aspirations. In this case, the steady disclosure of *creative I-o* is obtained thanks to the empathy of interpersonal *inter-action*; in fact, empathy that is focussed on the mutual (dyadic) spiritual and moral growth and it thus contributes to the constitution of internal harmony and psycho-physiological balance among both members of the dyad, in addition to the usual material outcomes of *creative I-o* manifestation.

### 2.2. Spirituality as a criterion to ascertain the attainment of a harmonious wholeness

Eventually, the effective restoration of an organism (*redintegration*)—as well as the acquisition of a healthy status—occur when intrinsic mental harmony and psycho-energetic balance are created. Recent literature suggests the fact that persons possess some specific psycho-energetic resources, together with the ability to use her phenomenal natural human potential, to manage it, to advance, and to gradually develop it<sup>(1,4,6,7,11,12,15-19)</sup>. In particular, it was ascertained that, during the process of self-control, one individual’s cells—that is, her physical organism—are united by shared and uniform energy and information; in this situation of connection, the energy-information content can favour the self-regeneration of cells and the resistance of an organism to stressful situations<sup>(8,16-19)</sup>. *A priori*, such self-reestablishment posits the presence of a high enough level of internal spiritual development<sup>(2,3)</sup>. For this reason we have put particular emphasis on internal spirituality to the point of considering it as a fundamental component in the *creative I-o* structure. This means that inner spirituality is presupposed as one of the principal causes that lead to the manifestation of the whole spectrum of personal negative inwardness (e.g. envy, hatred, irritability, discourtesy, aggression, etc.) which defines personal actions and disruptively affects the organism.

### 2.3. Introducing the experiment

Given the thesis that *creative I-o* positively influences psycho-somatic states of personhood and acts both as a condition and as a result in the formation of the

strategic positive orientation to life, we provide confirmation through the analysis of a series of educational experiments, in which 162 students whose age ranges from 18 to 38 years old have taken active part. The forming experiments were conducted with experimental groups of 5-18 students, cyclically, with every group undertaking training for 3 years, in the 1994-2012 period. Eventual results may confirm the experimental hypothesis.

Training in the experimental groups was carried out according to an intensive program devised by the author of the present article and aimed at the development of lexical-grammatical intuition and the formation of a dynamic linguistic stereotype. Such program was used during classes of Italian language and culture and has been oriented to the intensive development of students' complex linguistic-social-cultural competences<sup>(9)</sup>. For this purpose, the technique of choice has been developed into an innovative Synergetic Cultural Existential System-defined approach (namely, *SCES approach*), which is meant to be applied in the process of teaching and tutoring of foreign linguistic-social-cultural realities; this approach allowed for the minimization of students' levels of emotional distress, and had the goal of satisfying their base learning needs<sup>(10)</sup>.

The SCES approach is multi-purpose and may be applied to any foreign language course. It has its basis in the principles of existentialism, synergy, system-defining and culture-determination. In order to reach the disclosure of *creative I-o* during linguistic training, it is necessary to face a series of objective-subjective difficulties, whose overcoming may provide a good measure of *creative I-o's* development. So as the cognitive aspirations reflect both internal and external aspects of students' motivation, the annihilation of these obstacles depends on the degree of strength of their communicative-intellectual curiosity and general cognitive interest—that is, it depends on their self-realization efficiency.

#### 2.4. Local difficulties related to teaching contexts and policies

In Ukraine, the constraining barrier is that the existing system of tertiary language teaching is not aimed at the development of speaking ability with the purpose of understanding another society<sup>5</sup>. Therefore, during their long-term language studies graduates cannot realize in full their great need to speak it. In the upshot they develop a negative and destructive inclination: the so-called “linguistic laziness”, i.e. the specific inability to deploy the study of foreign language in speech or, which is even worse, they develop some kind of unwillingness even to speak it. In general, the disposition to operate upon the psychological and educational dimension has always been a stumbling-block between practicing pedagogues and psychologists because they utilize different points of access to the problem: teachers start from the subject to be taught, whereas psychologists have the personality of students or pupils as their key-point. That is why, in order to realize this educational formative model, it is necessary to change one of the vectors of teaching/training/tutoring and concentrate it in an individual figure rather than focussing on the contents of taught subjects—at least in situation such as Ukraine's.

5 A similar unproductive tendency in language training also exists in some European countries—for example, in Italy.

## 2.5. Methodology and data

In order to study the predisposition to creative self-disclosing, it was used the M. Rokich procedure (“Value orientations”). Such procedure allows for a definition of the structure of individuals’ orientation toward values. This is based on the universal cultural and internal values and has distinct temperamental dynamics of beneficence. Subsequent results have been correlated with data received by a survey: *SAM – State of health, Activity, Mood*. They show that between the temperamental values which really induce *creative l-o* and the psycho-somatic equilibrium (balance) of an individual’s organism, there is a positive correlation (according to Spirman, the criterion is 0.76). The analysis of correlation shows the positive link between the realization of cognitive students aspirations and the success of their training (0.83), as well as between the realization of cognitive aspirations and the disclosure of *creative l-o* that represents a dynamic health-saving vital orientation (0.77). It is necessary to note that the achievement of optimal *creative l-o* that affects an individual’s general life-strategy depends in many respects on the person’s value principles. In fact, the vital values of a person—that is, those who are really determinants of action—correspond with motives of behaviour, drive her actions, and come to constitute part of a subconscious layer so that, in the end, they define a the orientation towards a certain life-strategy.

The linguistic teaching technique, developed by us, is based on the fast formation of spontaneous language-stereotype, on the stimulation and strengthening of lexical and grammatical intuition (that represents, however, the verbal characteristic of each person which, in our times, is at least bilingual), and on the consolidation of cognitive interest by means of feelings of surprise, inquisitiveness, curiosity and pleasure for knowledge. This technique includes various methods of acculturation while teaching the language, society and a cultural heritage of Italy in a parallel with Ukrainian, ancient Asiatic and other cultural-philosophical traditions—all of them effectively affecting the students’ widening of views and development of spirituality.

## 2.6. Outcomes and results

The student linguistic self-realization was carried out within the first month of training; therefore, the students earned quickly the stereotype of “vanquished fear” (that is, the absence of fear to speak in a studied language and to make casual mistakes). Students demonstrated resistance to fatigue or uneasiness, which were overcome by behavioural vigour and friendliness; apathy toward study and life disappeared (if formerly present). It could be argued that the educational treatment and resulting motivation contributed at least in part to the students’ wellbeing: in fact, only 5% of the students suffered from episodic illness or short-term diseases during the whole academic year—that is, there has been an almost complete absence of voice-related infections and other somatic diseases.

Besides, the enhanced educational stimulus led to further self-realization: search of information about Italy and its people on the Internet, private contacts with Italians by means of Skype, e-mail, etc. Thus, a natural instinct for success and the mechanism of success was activated and intuitively aimed for. Accordingly, the general psycho-emotional mood positively increased, and there were an inspiring and vital enthusiasm, resistance to various stressing vital factors, decreased or disappeared susceptibility to the bad state of health (colds, somatic effects of different sort, usual students’ sleeplessness, emotional decline, de-

pression, abnormal fatigue—all of them being a constant in Ukrainian students' way of life) and arose gradually the bent to the philosophical comprehension of the vital phenomena.

According to the evidence provided by students and teachers evidence (the latter trained on the aforementioned teaching technique), there have been established:

(a) An effective self-control during adverse household/everyday situations that granted the subjects with a health-keeping behaviour;

(b) The achievement of realistic life planning (more than one third of the students who participated in the experiment have decided to relate Italian language to their life plans and become high school teachers, private trainers or translators for companies).

The results of the *SAM* survey show the presence of students' and teachers' symptomatology, which carries out a general adjusting function, as follows: raised internal state of mood, enthusiasm, vigour, optimism, emotional satisfaction, cognitive interest, capability to steadily perform tasks, psycho-physiological endurance, distinct self-efficiency, widening of the students' field of interests, increase of inquisitiveness. All the above listed aspects were also accompanied by more concrete manifestations: good appetite (a food acceptance is adjusted, during usual time of day), balanced feeding process (without overeating and without absence of appetite), normal immersion in a deep and productive sleep, stability of a daily routine, intrinsic calmness and steadiness.

In terms of psycho-energy, what follows is an account of the optimization of the general psychic-mental state of health of the subjects. The bioenergy stored by one individual resolves into energetic circulation which, as such, has the effect of tuning the physiological work of all internal organs, which function as a unison. This energy circulates within the organism and its flow is adjusted by the occurrences at a biochemical, neuro-dynamic and somato-physiological level. Personal psychological stability is observed as the output result of this flow of energy: feeling of balance and internal comfort are embodied in a good state of health; the latter wellbeing is conversely provided by the optimal adjustment of physiological parameters that elicit positive emotions and good disposition toward life and its objects.

By cognitively interpreting the given situation, persons are able to make their emotional spirit emerge. Motives and emotions are interdependent, and take part in two reciprocal processes which both participate in the regulation of an individual's behaviour. Namely, they participate in the realization of a behavioural outcome: the display of internal feelings, the status of comfort (or discomfort) and that mood which directly reflects on the psycho-somato-physiological personal wellbeing. Similar conclusions are reached by other researches<sup>(13)</sup>.

The appeal of the features of somebody who displays good character, proceeding from one side of the «person-person» dyad, give rise to a positive bio-energetic stream on behalf of the counterpart. In addition, it constitutes a circulating energy stream that is mutually-synergetic and bears on reciprocal influence and affection, thus acting at the subconscious level. The appeal depends entirely on the personal characteristics of the initiator who, at the beginning of the energetic flux, is able to provide such flow with a certain implicit direction (so to speak, "to modulate" the stream). High level of spirituality on behalf of the one who initiates dialogic communication is the basic creative precondition, true *conditio sine qua non*, for the formation of a positive psycho-bio-energetic stream. Positive psycho-bio-energetic stream should be intended as the volume

of balanced sole psychic energy of one person, whose organism forms as a result of its usual redox processes and biochemical reactions.

The recipient of the positive flow, by perceiving a favourable and stimulating energy stream, reacts to it with the activation of her own biochemical and bio-physical organic processes that, in turn, provide her with the good functioning of nervous system and related muscular activity—that is, by creating benefit at a psycho-somatic level. The mimic-gestural, intentional and behavioural reactions of the recipient, at that point, are characterized by positive and comfortable steadiness, in such a way that enables the further circulation of a mutually directed energetic stream. The continuation of such a type of communicative interaction stabilizes *reciprocal* energy circulation which, as a result, leads to its strengthening and balancing in the stable form of a stereotype.

## Conclusions

*Creative I-o* directly takes part in the general stabilization of the psycho-physiological functions of an organism and its ratio increases proportionally with the achievement of such equilibrium. Thus, it provides the person with a real opportunity to strengthen her own psycho-resilience and to grow in dynamism. Such a positive state is reflected at all levels of the psychosomatic sphere, so that there is an instinctive aspiration to linger in this condition as long as possible.

So to say, a “creative-maniacal” state endures, whose description offers further understanding of individuals’ psycho-physiological dependence on *creative I-o*. The person enters into a dynamic self-sustained condition that thrives on the biological “need” to have its vital profile enhanced as a consequence of sensibly perceiving the presence of an omnidirectional, all-embracing and universal love<sup>(14)</sup>.

Acting like a powerful and effective anti-stressor, *creative I-o* is capable of being positively reflected on the other spheres of one person’s vital activity, thus providing her with the possibility to overcome complicated and difficult situations that periodically occur in both public and private life—e.g. working environment.

When it comes to the parameters of the bio-energetic personal potential that chiefs, directors, teachers, etc. have internally developed (that is, with a high level of *Spirituality* as mentioned in our theoretical framework), determinants such as mutual interpersonal relations, display of good or bad character and other behavioural traits display the mechanism of appeal that has been shown in the continuous intragroup circulation of bioenergy. Evidence shows that the activation of *creative I-o* finds an adequate place in the structure of one person’s life activity when her organism’s functioning is attuned on the biochemical, neurodynamic and psychosomato-physiological levels. Only free energy circulation—i.e. energy that is not *blocked* at a personal and intragroup level—provides appropriate normative psycho-physiological parameters for the embodiment of a good state of health (*wellbeing*).

## References

- Гавриш О.Г. О физической природе биологического поля // Сознание и физическая реальность. – 1999. – Т. 4. – № 2-3. – С. 51-55. *(in Russia)*.
- Гончаренко М.С. Духовність, здоров'я й освіта // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – № 876. – Вип. 7. – С. 4–11. *(in Ukraine)*.
- Гончаренко М.С. Валеопедагогические основы духовности. – Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 400 с. *(in Ukraine)*.
- Гончаренко М.С., Кучук Н.Г. Метод оцінки енергоінформаційної складової структурної організації людини // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2009. – Вип. 6. – № 862. – С. 30-35. *(in Ukraine)*.
- Грезе Е.В. Потребности личности и удовлетворенность жизнью // Актуальные проблемы психологии: Сборник научных работ Института психологии имени Г.С. Костюка Украины. – Т. VII. – Вип. 26. – Житомир: Видавництво ЖДУ, 2011. – С. 102-112. *(in Ukraine)*.
- Джан Р.Г. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. – М.: Издательство Объединенного института высоких температур РАН, 1995. – 288 с. *(in Russia)*.
- Дульнев Г.Н. Энергоинформационный обмен в природе. – СПб.: Издательство ГИТМО (ТУ), 2000. – 140 с. *(in Russia)*.
- Игумнов С.А., Жебеняев В.А. Стресс и стрессозависимые состояния. – СПб.: Речь, 2011. – 346 с. *(in Russia)*.
- Іванченко А.О. Авторська лінгво-культурологічна синергізуюча програма навчання // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Житомир: Видавництво ЖДУ. – Т. XII. – Вип. 6. – 2009. – С. 75-81. *(in Ukraine)*.
- Іванченко А.О. Психолого-культурологічний аспект засвоєння нової лінгвістичної структури // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2009. – Т. XI. – Ч. 3. – С. 126-134. *(in Ukraine)*.
- Кокун О.М. Психозенергетические возможности человека: теория и практика: Монография. – Киев: ГП «Информационно-аналитическое Агенство», 2012. – 168 с. *(in Ukraine)*
- Коротков К.Г. Аура с позиции физики // Сознание и физическая реальность. – 1997. –Т. 2. – № 4. – С. 70-75. *(in Russia)*.
- Куликов Л.В. Психология настроения личности: Дисс. доктора психологических наук: 19.00.11. – СПб., 1997. – 429 с. *(in Russia)*.
- Максименко С.Д. Генезис существования личности. – Киев: Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с. *(in Ukraine)*.
- Ярцев В.В. Жизнь в настоящем времени. – Омск: Книжное Издательство, 1999. – 304 с. *(in Russia)*.
- Ярцев В.В. Свойство человека объединять энергией и информацией клетки своего физического тела // Сознание и физическая реальность. – 1998. – Т. 3. – № 4. – С. 52-58. *(in Russia)*.
- Bottaccioli F. Psiconeuroendocrinologia. I fondamenti scientifici delle relazioni mente-corpo. – Milano: Red Edizioni, 2005. – 512 p. *(in Italy)*.
- Chopra D. Benessere Totale. Il perfetto equilibrio tra mente e corpo / Deepak Chopra. – Milano: Sperling & Kupfer S.p.a., 2008. – 384 p. *(in Italy)*.
- Medoro M. Reiki tradizionale giapponese. Terzo livello. Il ritorno alle radici del mistero. – Venezia: Supernova Edizioni, 2012. – 221 p. *(in Italy)*.



# Le trappole della povertà nella formazione superiore. Studio esplorativo sull'accesso universitario attraverso l'approccio delle capability

## The ruses of poverty in tertiary education. University enrolment rates investigated with the help of capability approach

---

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia

banzato@unive.it

### ABSTRACT

This work presents a theoretical argument in favour of capability approach as an alternative to the current views about policies and strategies for tertiary education. In particular, capability approach would prove helpful when dealing with the issue of university's enrolment rates, which have been dramatically decreasing in the last 10 years, thus making Italy one of the worst European countries in terms of tertiary education.

According to an analysis of tertiary education's context and ongoing crisis, Sen's theory is outlined. Three key-concepts belonging to this theory are investigated in a pedagogical perspective: functioning, capability and agency. Drawing on the outcome of this investigation, answers are given to four pivotal questions: (a) why does the theory of capabilities represent a valid approach in regard to the effort of re-thinking the problems of tertiary education instead of relying on dominant practices – especially when it comes to issues of enrolment? (b) How does the capability approach help in giving shape to debates about rates of enrolment in tertiary education, as well as decisions on which interventions that address the right to enrolment as a matter of social justice? (c) What are the capabilities and who are the legitimate decision-makers in this respect? (d) How is it possible to expand students' capabilities and opportunities of freedom so that such improvements could be appropriately measured?

The paper ends with an analysis of the strengths and criticalities of Sen's approach, together with a research proposal based on the "conversion factors". In this proposal, such factors are meant as the bridge between personal, social and environmental factors: they constitute the heuristic path towards the reduction of the ruses of poverty in tertiary education.

Questo lavoro presentata un argomento teorico a sostegno dell'approccio delle capability come alternativa alle attuali visioni fin ora adottate per guidare le politiche e le strategie di intervento nella formazione superiore, e in particolare per affrontare il problema dell'accesso all'università, in drastico calo negli ultimi anni 10 anni, posizionando l'Italia quale fanalino di coda nella formazione superiore in Europa.

In base ad un'analisi del contesto e della crisi che sta attraversando la formazione superiore, si introduce la teoria di Sen. Vengono esplorati i tre concetti cardine della teoria di Sen, functioning, capability e agency, sotto una

prospettiva pedagogica. In base a questo esame, si affronteranno quattro questioni fondamentali: la prima è perché la teoria delle capability potrebbe rappresentare un approccio valido nei nostri sforzi di ripensare la formazione superiore e quindi anche per ripensare i problemi dell'accesso degli studenti agli studi superiori, piuttosto che adottare le prospettive tutt'ora dominanti. La seconda, come potrebbe l'approccio delle capability fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi come una questione di giustizia sociale. Terzo, quali sono le capability e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni. Quarto, com'è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà degli studenti e in che modo possiamo misurare i risultati. Il lavoro si conclude con un'analisi dei punti di forza e di criticità dell'approccio di Sen e con una proposta di ricerca sui "fattori di conversione", quali agenti di traduzione dei fattori personali, sociali e ambientali, come pista euristica per ridurre le trappole della povertà nella formazione superiore.

#### KEYWORDS

Sen's theory, Functioning, Capability, Agency, Enrolment in tertiary education, Conversion factors.

Teoria di Sen, functioning, capability, agency, accesso universitario, fattori di conversione.

### 1. La crisi della Formazione Superiore e le trappole della povertà

Da diversi anni si moltiplicano le pubblicazioni "manifesto" sul disagio per le attuali politiche riguardanti la Formazione Superiore. Da più parti, è condivisa l'idea che questa stia attraversando un periodo difficile che potrà protrarsi ancora a lungo. Ad aggravare la situazione, ha contribuito la crisi economica a livello globale che ha provocato una serie di riforme sotto l'insegna del liberalismo e neo liberalismo che hanno portato a svuotare l'idea di università come "bene pubblico", rinforzando logiche di tipo aziendalistico ed economicistico, e riducendola a un prodotto di mercato, quantificabile e misurabile con parametri di utilità e convenienza. La Formazione Superiore viene trattata sempre di più come una "merce privata che come un bene pubblico" (Walker, 2006). Numerose pubblicazioni (Sen, 1979, Chomsky, 1997; Gutmann, 1999; Watts, Bridges, 2006; Bridges, 2006; Chomsky, 2011, Nussbaum 2010, Hall, 2012; Giroux, 2013), provocano i politici, l'opinione pubblica e l'intorpidita accademia, denunciando il futuro declino di tale istituzione se non riacquisterà la sua originaria e autentica missione che è quella di sviluppare pensiero critico, etico e di libertà delle presenti e future generazioni, formando cittadini a pieno titolo e non "docili macchine" (Nussbaum, 2011, p. 21).

A questo deve essere aggiunto l'impatto delle nuove teorie economiche di sviluppo che hanno conferito all'educazione, alla produzione della conoscenza e alla società della conoscenza (che ha rimpiazzato il vecchio modello industriale) un ruolo centrale come motore essenziale di questa crescita, da intendersi, però, sempre in una prospettiva del "profitto". Il cambio di paradigma, ha determinato una serie di problemi, che Walker e Nixon (2004) denunciano nel volume, *Reclaiming universities from a runaway world*: la soppressione delle disposizioni etiche nella vita universitaria (Zipin, Brennan, 2004); gli effetti nelle identità accademiche sotto il regime di valutazione della produttività della ricerca (Lukas, 2004); l'assalto neo-conservatore al curriculum (Selden, 2004); la crisi dell'univer-

sità nell'affrontare la globalizzazione, le politiche neoliberali e l'economia della conoscenza (Peters, 2004). Henry Giroux e Kostas Myrsiades (2001) accusano la diffusione di valori commerciali nella Formazione Superiore e di una cultura aziendalistica, che "impedisce ogni visione sociale/umana in quanto respinte come irrimediabilmente fuori moda" (Giroux, Myrsiades, 2001; Walker, Thomson, 2010). Mary Evans (2004) suggerisce nel suo volume dal titolo emblematico *Killing Thinking*, la morte delle università sotto il corrente regime di fondi, regolazioni e accountabilities (rendicontazioni): la conclusione è che le università sono di fatto collassate. La studiosa ritiene che una volta che la formazione superiore "è svuotata del suo impegno e della sua creatività nella ricerca e nell'insegnamento, e dopo che le nuove generazioni hanno sperimentato le possibilità letali dell'Università burocratizzata, alla fine queste potrebbero rifiutarsi di prendere in considerazione ulteriori impegni con quel mondo, e spendere le loro energie e talenti altrove".

Le recenti riforme della Formazione Superiore in tutti i Paesi dell'Unione Europea<sup>1</sup>, hanno portato a livelli intollerabili la morsa entro cui studenti e staff accademici dovrebbero muoversi, ovvero in base ai tagli dei fondi per le università e l'aumento delle tasse per gli studenti e la riduzione delle borse di studio.

Anche in Italia le recenti riforme mostrano i loro effetti negativi. Il Consiglio Universitario Nazionale (CUN, 2013) ha lanciato un allarme sullo stato dell'università, definendo la situazione un'emergenza. La si evince dalla "Dichiarazione per l'università e la ricerca, le emergenze del sistema", pubblicata nel gennaio 2013. Il documento presenta una serie di statistiche che testimoniano la drammatica condizione in cui versa l'università italiana, dovuta ai pesanti tagli dei finanziamenti e alla riduzione dell'organico. Dal documento appare che le politiche e le misure adottate negli ultimi anni hanno impoverito la struttura e il personale preposto alla formazione universitaria.

Sulla base delle rilevazioni OCSE (2012), per la spesa in educazione terziaria in rapporto al PIL, l'Italia occupa il 32° posto, su 37 Paesi considerati (dati 2009). Il

1 Tra 2008-2010, l'intera Europa è stata interessata da un'ondata di proteste studentesche contro le riforme della Formazione Superiore. La mobilitazione ha coinvolto parte dell'accademica. Tra le prese di posizione più rappresentative ricordiamo la stessa Oxford, che ha preso una posizione unanime contro le disposizioni di riforma educativa del ministro inglese. In una sessione straordinaria di consiglio di dipartimento, convocata per esprimere il dissenso sulla riforma del 2009 che stava per entrare in vigore, possiamo leggere nel verbale l'interessante intervento di Kate Tunstall (126:40) che denuncia uno stato di fatto drammatico: "We have been speaking in a shared language and about common values. Congregation has been in concert; our verses will go round and round inside the heads of those writing the white paper. We recall:

- education is incompatible with marketization;
- students are not customers;
- teachers are not service providers;
- the logic of student choice is harmful to equality and to academic freedom;
- there can be no backdoor entrances for the rich and last-minute bargains for the poor.

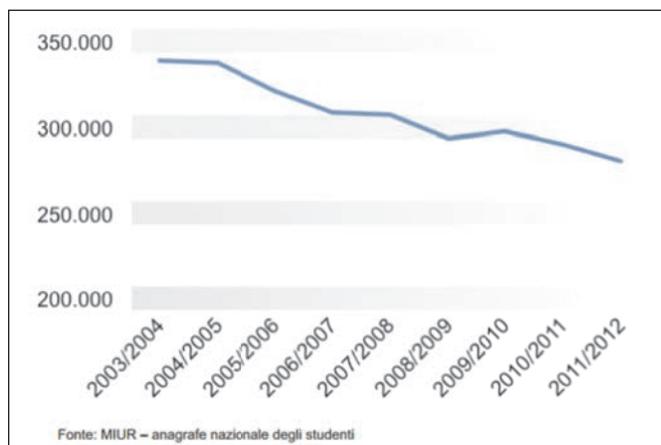
The government's policies are reckless and incoherent, they won't save the Treasury any money; the PR offensive is exactly that. University education is a public good. [...] Our democratic self governance means we can speak out and we must: we offer our voice to colleagues in other institutions to the greater congregation. This is a big think for Oxford to do. It is not just the right thing to do but the \*good\* thing to do."

Paese investe appena l'1,0% del PIL nel sistema universitario contro una media UE dell'1,5% e una media OCSE dell'1,6%. Il ritardo dell'Italia si riscontra in tutto il quindicennio 1995-2009, analizzato dall'OCSE.

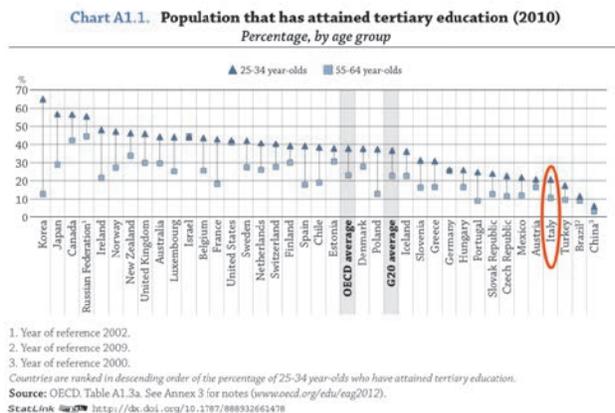
Le spese non si possono certo imputare ai fondi previsti per gli studenti, in quanto, stando ai dati riportati dal CUN, tale spesa è comunque inferiore del 31% della media europea.

Un dato che risulta decisamente allarmante è il calo delle immatricolazioni: -17% dal 2003 al 2012. Da tutto ciò emerge un quadro desolante in cui è inevitabile pensare ad un inesorabile declino del sistema universitario. In particolar modo, le nuove generazioni sono colpite da una crescente dequalificazione della forza lavoro. Dall'altra parte un Paese che non migliora gli accessi alla formazione terziaria non può essere all'altezza della competizione economica in una società globalizzata, basata sulla conoscenza.

**Figura 1** - Numero di studenti immatricolati (CUN, 2012).



**Figura 2** - Percentuale della popolazione nella fascia 25-34 anni con titolo universitario: l'Italia è al 34° su 37. Il numero di chi accede ad un titolo di studio universitario, in Italia, è decisamente sotto la media OCSE, le cui rilevazioni riferite al 2010 collocano l'Italia al 34° posto su 36 Paesi considerati [OCSE, 2012].



In termini assoluti, nella fascia di età 30-34 anni, solo il 19% possiede un diploma di laurea, contro una media europea del 30% (Eurostat, 2009). Si ricorda che la Commissione UE, ai fini della strategia Europa 2020, chiede agli Stati membri di raggiungere una percentuale almeno del 40% di laureati in quella fascia di età. Nel Programma Nazionale di Riforma 2012, l'Italia si è impegnata a portare al 26-27% la percentuale di popolazione in possesso di un diploma di istruzione superiore.

Vediamo alcuni dati riportati in sintesi dal CUN (2013). "Spesa per studente e diritto allo studio. Dalle rilevazioni OCSE, quanto a spesa cumulativa per studente per tutto il corso degli studi, l'Italia è al 16° posto su 25 Paesi considerati. In particolare, già nel 2008, come evidenzia il Rapporto sui laureati AlmaLaurea (marzo 2012), il costo totale per laureato, comprensivo dei costi connessi alla durata effettiva degli studi e di quelli riguardanti gli abbandoni, in Italia è inferiore del 31% rispetto a quello medio europeo. Nel periodo 2000-2008, l'incremento del costo totale per studente è in Italia pari all'8% contro una media dei paesi OCSE del 14% e dei Paesi UE19 del 19%.

In particolare, la spesa per il diritto allo studio ha subito un andamento contrario a ogni dichiarazione di principio: il fondo nazionale disponibile per finanziare le borse di studio tra gli anni 2009-2011 ha subito una riduzione che ha comportato una diminuzione degli studenti che hanno usufruito della borsa dall'84% al 75% degli aventi diritto [Osservatorio regionale per l'università e per il diritto allo studio universitario, Regione Piemonte].

Gli indicatori relativi al rapporto immatricolati diciannovenni e immatricolati-diplomati, già proposti dal CNVSU<sup>2</sup>, documentano che tra i diciannovenni, il cui numero è sostanzialmente stabile negli ultimi 5 anni (ISTAT), la percentuale di immatricolati sta decrescendo costantemente dal 51% nel 2007-2008 al 47% nel 2010-2011. Anche tra i diplomati, il cui numero è pure pressoché stabile dal 2000 a oggi (MIUR-Ufficio Statistica), la percentuale di chi s'iscrive all'Università diminuisce costantemente: dal 68% del 2007-2008 fino al 61% del 2011-2012. In confronto ai paesi OCSE, l'Italia si pone al 25° posto su 35, in termini di percentuale di giovani che si immatricolano" (CUN, 2013).

## 2. L'approccio delle capability: una possibile alternativa?

Questi dati indicano chiaramente un diminuito interesse per l'istruzione universitaria e/o una diminuita capacità di accedervi. Se si riflette sul calo degli accessi universitari è inevitabile pensare che stanno emergendo nuovi fattori che determinano disuguaglianza e povertà nel nostro Paese. Insieme, possono costituire sindromi che si auto-alimentano o auto-rinforzano, sia nei paesi in via di sviluppo, sia nelle economie altamente sviluppate.

Le basi per un diverso approccio alla formazione superiore è parte del problema più ampio di questioni di uguaglianza e disuguaglianza, come esposto nel

2 "Il CUN non può infine non rilevare che la cessazione delle attività del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) ha determinato anche la perdita della disponibilità delle informazioni quantitative sullo stato del sistema che tale Comitato metteva a disposizione e rendeva accessibili con la pubblicazione del «Rapporto Annuale sullo Stato del Sistema Universitario». Tali informazioni, in passato, sono state spesso essenziali per la definizione di adeguate politiche di programmazione, sia nazionale sia locale" (CUN, 2013).

pensiero di Amartya Sen, premio Nobel in economia 1998. Lavorando all'interno della cornice della teoria economica dominante, Sen ha dimostrato come né i concetti di 'risultati [outcome]' né quelli di 'utilità' sono adeguati da soli per migliorare o aumentare lo sviluppo umano, essendo essi parte del problema da analizzare. Approcci basati unicamente su "risultati e utilità", filtrano tutto attraverso il parametro del reddito reale o il compimento di interessi, come motore di sviluppo e guidano le politiche pubbliche che inevitabilmente hanno condotto al presupposto che la formazione è un bene migliore se negoziato in un mercato. Sen sostiene, invece, una teoria che promuova le *capability* delle persone come libertà ovvero, "ciò che una persona può fare e può essere, a cui ha motivo di dare valore". Per Sen, l'accesso all'istruzione e la *capability* di realizzarsi sono dei beni incondizionati. L'approccio di Sen è stato ulteriormente sviluppato da Martha Nussbaum, e in rapporto diretto con l'istruzione superiore e il ruolo centrale delle *humanities*. Sen e Nussbaum fanno parte di un'ampia corrente di pensiero in materia di istruzione superiore che non ritiene legittimo il concetto di mercato nella definizione delle politiche di educazione e formazione, sia in termini operativi specifici, o come una metafora più ampia per il benessere e lo sviluppo umano.

"Not only is choice shaped by social class, ethnicity and gender, Hall notes how Sen explains that individuals adapt their choices to what they think is possible for them. When working-class students do not choose university, or do not choose Oxford, or do not choose philosophy they do not do so on the basis of equal or fair social arrangements" (Walker, 2012).

In questo contesto, questo contributo si propone di riflettere sull'accesso all'università, considerandolo come una questione di giustizia sociale, e analizzandolo attraverso parametri alternativi rispetto ai concetti di "utilità, prodotto", così come nell'approccio dello sviluppo di Amartya Sen. Per tanto, la prima parte di questo lavoro è dedicata ai concetti chiave della teoria di Sen, come *functioning*, *capability* e *agency* e a come questi funzionano nel contesto formativo. Nella seconda parte, la riflessione riguarda alcune questioni cruciali della teoria di Sen nell'ambito della Formazione Superiore, come:

1. Perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle *capability* nei nostri sforzi di ripensare la formazione superiore e quindi anche su problemi come l'accesso degli studenti agli studi superiori, piuttosto che sulle teorie dell'utilità o sulle risorse?
2. Come potrebbe l'approccio delle *capability* fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi alla formazione superiore come una questione di giustizia sociale?
3. Quali sono le *capability* e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni?
4. Come è possibile espandere le *capability* e le libertà positive degli studenti? E come possiamo misurare i risultati?

Anche se il framework delle *capability* è stato ampiamente applicato in una varietà di settori di sviluppo, ad oggi, questo approccio teorico non è stato utilizzato nella pratica come mezzo per concettualizzare e concretizzare soluzioni per il decremento degli accessi alla formazione superiore italiana, nonostante esistano numerosi studi, a livello internazionale (Walker, 2012; Hall, 2012; Robeyns, 2009; Unesco, 2002; Nussbaum, 2011; Merridy Wilson-Strydom, 2011), in cui è applicato.

### 3. L'approccio delle capability nella formazione

Sen svolge l'analisi dello sviluppo umano partendo dalle libertà individuali, che sono le basi dell'intera costruzione del suo approccio teorico. Per tale motivo egli pone particolare attenzione all'espansione delle capability (opportunità di libertà) degli individui di vivere il tipo di vita alla quale danno valore e hanno motivo di dare valore. Le capability possono essere promosse da decisioni politiche; ma è anche vero che sulla direzione presa da queste decisioni, può influire l'uso efficace delle capacità partecipative, da parte della società" (Sen, 1999, p. 23-24).

L'approccio alle capability non è una teoria di giustizia sociale, ma piuttosto un quadro normativo che può essere usato per guidare la comprensione sulle modalità di sviluppo del benessere individuale e sociale, in modo da sostenere in modo esplicito una lotta contro le ingiustizie o le disuguaglianze (Sen, 1999, p. 24; Alkire, Deneulin, 2009a; Alkire, Deneulin, 2009b).

Inoltre, non è una teoria che cerca di spiegare la disuguaglianza o il benessere, ma piuttosto "un quadro di riferimento e uno strumento entro cui concettualizzare e valutare questi fenomeni" (Robeyns, 2009, p. 94).

Al suo cuore, l'approccio si concentra su cosa le persone sono affettivamente capaci di fare e di essere, ovvero le loro capability (Sen, 1979; Sen, 1985a; Sen, 1999).

L'approccio delle capability è stato sviluppato durante gli anni '80 e '90 da Sen e successivamente elaborato da Martha Nussbaum. Sen cerca di fornire un'alternativa al dominante approccio utilitarista e neo-liberale di sviluppo e del benessere (well-being).

Uno dei risultati pratici del suo lavoro è stato l'Human Development Index (HDI), che è largamente utilizzato negli studi di sviluppo e nelle comparazioni relative ai livelli di sviluppo umano dei Paesi. La relazione tra la prospettiva delle capability e l'educazione è stata riconosciuta nel 2002 dall'UNESCO, nel report *Education for all*. Questo report suggerisce che le politiche dovrebbero essere "judged to be successful if they have enhanced people's capabilities [...]. From this capability perspective, then, education is important for a number of reasons. [...] The human capability approach to education [...] recognizes that education is intrinsically valuable as an end in itself. [...] Compared to other approaches the capability approach goes further, clarifying the diverse reasons for education's importance. Although many of the traditional instrumental arguments for education [...] are accepted, the distinctive feature of the human capability approach is its assessment of policies not on the basis of their impact on incomes, but on whether or not they expand the real freedoms that people value. Education is central to this process" (UNESCO 2002, 32-33).

L'approccio delle capability ha ricevuto un largo consenso disciplinare e diverse applicazioni in vari settori, o per usare le stesse parole di Sen, "[there are a] plurality of purposes for which the capability approach can have relevance" (Sen, 1993, p. 49).

Sen individua le capability di base come un sottoinsieme di tutte le capability. Capability di base, nel suo approccio, sono un numero relativamente piccolo ma di centrale importanza per "l'essere" e "il fare" delle persone, fondamentali per il benessere (Sen, 1999, p. 44). Le capability elencate da Sen sono le seguenti: essere ben nutriti e ben riparati, sfuggire alla mortalità (in particolar modo infantile), essere istruiti (literacy) e in buona salute, essere in grado di partecipare alle interazioni sociali, politiche ed economiche, senza vergogna. Questi sono tutti esempi di funzionalità (functioning) di base (Sen, 1999).

L'educazione è inclusa tra le capability fondamentali. Nella sua analisi dello sviluppo e povertà, Sen mette in evidenza il contributo dell'istruzione/formazione/educazione alla qualità della vita e all'espansione delle capability umane. Tuttavia, nonostante questo ruolo cruciale della formazione, nell'approccio di Sen essa non viene direttamente affrontata ma è genericamente indicata come, education di base, ed espressa soprattutto in termini di livelli di functional literacy (saper leggere, scrivere e far di conto). Quindi, le implicazioni concettuali e normative di education tradotte in capability di base rimangono non specificate nelle sue opere. Lo stesso Sen, nei suoi scritti rimanda ad altri autori del settore educativo o a tesi di dottorato, che lui stesso ha seguito a Harvard (Sen, 1999, nota 44, p. 310).

Nel fornire un'introduzione all'approccio seniano, è utile iniziare con tre concetti chiave su cui il framework è costruito, ovvero (1) functionings; (2) capability; (3) agency (Alkire, Deneulin, 2009a; Hart, 2009; Nussbaum, 2011; Sen, 1993; Sen, 1999; Costa, 2012).

È riconosciuto che la terminologia dell'approccio di Sen (con la sua radice economica e filosofica) impiega termini che non sono sempre intuitivamente intellegibili. Quindi si procederà a spiegare i termini con le definizioni da lui stesso fornite e con alcuni esempi presi da autorevoli studiosi seniani nel settore educativo che da anni approfondiscono l'applicazione della teoria a problemi formativi.

### 3.1. Functioning

Il primo concetto chiave da esplorare è functioning. Questo potrebbe essere definito, come il "raggiungimento di risultati", le cose che una persona è abile di essere o di fare, e a cui dà "valore" (Sen, 1999). In generale, le functionings comprendono, per esempio, essere adeguatamente nutriti, essere in salute, essere istruiti, fare un lavoro appagante e partecipare attivamente alla vita sociale.

Sen (1999, p. 79) scrive: "il concetto di functioning, le cui radici sono chiaramente aristoteliche, riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare o di essere. Queste functioning, cui viene riconosciuto un valore, vanno dai più elementari, come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire malattie evitabili, ad attività o condizionamenti personali molto complesse, come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità e l'aver rispetto di sé".

Alcuni autori hanno provato a elencare delle possibili functionings nella Formazione Superiore includendo, per esempio, l'essere capace di studiare, di prendere parte della vita universitaria, o l'essere capace di passare un esame o raggiungere la laurea o essere premiato per gli studi svolti (Merridy Wilson-Strydom, 2011).

Questa lista, seppur utile, non rende ancora l'idea del concetto "functioning", in quanto, secondo la teoria di Sen, esso si riferisce ai risultati a cui una persona "attribuisce un valore o ha motivo attribuire un valore, vale a dire la scelta individuale (agency) e la necessità di questo essere esplicitamente riconosciuti".

Qualsiasi risultato o traguardo non è una functioning se non è qualcosa che è di valore per la persona interessata (Alkire, Deneulin, 2009a). Un altro esempio, proposto da Merridy Wilson-Strydom (2011) riguarda un giovane appassionato e talentuoso pittore, che aspirerebbe a studiare belle arti, ma sottostando alle pressioni del padre si laurea in economia. Ebbene questo individuo potrebbe ritenere la sua laurea in economia come un risultato per lui senza valore, cioè come un non functioning.

### 3.2. Capabilities

La nozione di capability combina il concetto di functioning con l'opportunità di libertà (opportunity freedom) (Sen, 1999). La capability è la libertà di una persona "to enjoy valuable functionings" (Alkire, Deneulin, 2009a; Deneulin, Nebel, Sagovsky, 2006; Sen, 1979; Sen, 1999). Sen le spiega in questo modo: "Le capabilities di una persona sono l'insieme delle combinazioni alternative di functionings che essa è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di functionings (o detto, in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi). Un benestante che digiuni, per esempio, può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un "insieme di capability" diverso dal secondo (l'uno può decidere di mangiare bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può)" (Sen, 1999, p. 79).

Si potrebbe sintetizzare questo concetto nel seguente modo: "A functioning is an achievement [outcome], whereas a capability is the ability to achieve [potential]" (Sen, 1985b).

La distinzione tra capability e functioning è critica, perché la sola comprensione dei risultati / traguardi raggiunti non fornisce necessariamente informazioni sufficienti per capire "quanto bene qualcuno è realmente in grado di fare in termini di benessere personale" (Robeyns, 2005).

Consideriamo il seguente esempio nel settore educativo/formativo, di due giovani donne che entrambe raggiungono una laurea in economia (adattato da Meridy Wilson-Strydom, 2011, a sua volta ripreso da Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5).

La prima giovane donna è Judy. Ha frequentato scuole superiori di buon livello e proviene da una famiglia di benestanti. Suo padre non ha frequentato l'università, comunque ha rilevato l'azienda di famiglia, mentre completava le scuole superiori. La madre è insegnante di scuola superiore. Sebbene finita la scuola, Judy abbia avuto la possibilità di entrare subito nell'azienda del padre per completare il tirocinio previsto, decide invece di continuare gli studi all'università, prima di iniziare la sua vita professionale.

Per entrare all'università non ha bisogno di ottenere un punteggio elevato, e non ha problemi di trovare un lavoro nel futuro, in quanto un impiego è già assicurato dall'azienda di famiglia. Inoltre, la sua agiatezza le consente di accedere alla maggior parte di tutte le opportunità sociali, offerte dall'università.

La scuola superiore l'ha preparata adeguatamente per la frequenza universitaria che richiede capacità di partecipare alle discussioni e dibattiti, argomentare e di difendere criticamente delle ipotesi di lavoro. In realtà ha speso solo il tempo minimo indispensabile per i suoi studi, mentre è più coinvolta in attività sociali.

La seconda giovane è Bernita, cresciuta in un'area sub-urbana. La sua famiglia è di estrazione povera; suo padre è disoccupato e sua madre lavora come collaboratrice domestica.

La scuola che ha frequentato non è stata di buona qualità: in generale ha potuto contare su poche risorse e l'insegnamento e l'apprendimento sono stati di bassa qualità. Nonostante questo, Bernita ha ottenuto eccellenti risultati scolastici, con tanto intenso lavoro e sacrificio (studio fino a tarda notte), tanto che è riuscita a raggiungere il livello richiesto per entrare all'università. Di fatto, Bernita è stata l'unica studentessa della sua scuola ad andare all'università.

Una volta all'università, si trova in difficoltà: problemi di relazione sociale con i compagni di università, in quanto di estrazione sociale differente, problemi didattici come difficoltà ad affrontare i lavori di gruppo o le discussioni o nell'argomentare le proprie opinioni, nei momenti di confronto.

Bernita, nonostante lavori molto mentre frequenta l'università, non ha fiducia nelle sue capacità e tende a colpevolizzarsi per gli scarsi risultati. Inoltre, teme di chiedere aiuto ai docenti.

Nonostante queste differenti esperienze e percorsi di apprendimento delle due studentesse, entrambe ottengono una laurea in economia.

Sebbene i risultati siano gli stessi (laurea in economia), il profilo delle capability di Judy e Bernita differiscono profondamente.

Considerando solo i risultati educativi, come anche le statistiche che abbiamo esposto nella nostra introduzione, essi mascherano ulteriori ingiustizie e disuguaglianze che dovrebbero essere affrontate.

Comprendere le differenze delle capability così come quelli sottolineati in questo esempio, sono di particolare importanza nel cercare di aumentare l'accesso all'università in modo che questo costruisca un ambiente universitario accessibile.

*"The capability approach requires that we do not simply evaluate functionings [outcomes] but the real freedom or opportunities each student had available to choose and to achieve what she valued. Our evaluation of equality must then take account of freedom in opportunities as much as observed choices. The capability approach, therefore, offers a method to evaluate real educational advantage, and equally to identify disadvantage, marginalisation, and exclusion"* (Walker, Unterhalter, 2007).

### 3.3. Agency

Nella teoria di Sen, il successo di una società viene giudicato in base alle libertà sostanziali di cui godono gli individui in contrapposizione alle utilità o al reddito reale, così molta attenzione è dedicata sia alle libertà sostanziali dell'individuo considerate decisive, sia all'espansione delle capability degli individui, per cui possano vivere un tipo di vita al quale danno valore o hanno motivo di dare valore. Detto in altre parole, "La libertà sostanziale non è solo il criterio in base al quale pronunciamo giudizi di successo e di fallimento, ma anche uno dei principali determinanti dell'iniziativa ed efficienza sociale di un individuo" (Sen, 1999, p. 24). Come spiega Sen, una maggiore libertà stimola la capacità di "cavarsela da soli" (dimensione individuale), ma anche di essere "un centro di azione" del processo di sviluppo (dimensione sociale) (Sen, 1999, p. 24). E qui arriviamo al terzo concetto base di agency e di agent. Sen spiega che mentre l'agent nella scienza economica e nella teoria dei giochi sta indicare una persona che opera per conto di qualcun altro, e i risultati vengono valutati alla luce dei fini di un altro, nella sua teoria l'agente si distanzia da questi approcci e assume il significato più antico e più nobile del termine, ovvero colui che agisce realizzando cambiamenti in base ai suoi valori e obiettivi. Detto in altri termini, la chiave del concetto di agency, è nel considerare il "ruolo attivo dell'individuo in quanto membro della società e in quanto partecipe di operazioni economiche, sociali e politiche (che vanno dalla presenza sul mercato all'essere coinvolto, direttamente o indirettamente, in attività individuali o di gruppo in politica o in altre sfere)" (Sen, 1999, p. 25).

Sen (1999, p. 19) definisce agent come segue: "someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives, whether or not we assess them in terms of some external criteria as well".

Egli continua notando che questo suo "work is particularly concerned with the agency role of the individual as a member of the public and as a participant in economic, social and political actions" (Sen, 1999, p. 19).

Di conseguenza, oltre alle *functioning*, alle *capability*, bisogna considerare la dimensione dell'*agency*, e anche questa può variare considerevolmente in quanto solo "people who enjoy high level of agency are engaged in actions that are congruent with their values (Alkire, 2007, p. 3) e questo diventa un aspetto essenziale nella realizzazione effettiva dello sviluppo umano, delle libertà sostanziali e delle capacità umane.

Gli elementi di *agency* che sono particolarmente importanti per migliorare le capacità e perseguire obiettivi di sviluppo umano, sono, ad esempio, la riflessività e la responsabilità.

Ballet et al (2007) propongono di ampliare il concetto di Sen di *agency*, considerando altri aspetti come la riflessività e la responsabilità come caratteristiche costitutive della persona, allo stesso livello di libertà. Ciò ha importanti conseguenze, in quanto genera una distinzione tra *agency* debole e *agency* forte. Mentre *agency* debole farebbe riferimento esclusivamente allo sviluppo di obiettivi e le capacità individuali, una forte *agency* dovrebbe includere l'esercizio della responsabilità verso gli altri e la società nel suo complesso. *Agency* diventa forte *agency* quando si propone di ampliare la libertà degli altri, all'interno di una rete di interazioni sociali in cui l'impegno e la responsabilità hanno luogo (Peris et al., 2012). Ad esempio, la riflessività e la consapevolezza critica di Freire, con la pedagogia degli oppressi (ma si potrebbero fare altri esempi), è agente di libertà educative come forma di liberazione degli emarginati. La sua *agency* individuale è rilevante nel quadro dell'*agency* collettiva. A questo proposito, la deliberazione e il dialogo riflessivo diventano elementi fondamentali per lo sviluppo di *agency* in quanto "not just any behavior that an agent emits is an agency achievement" (Crocker, 2008).

Ci deve essere una certa riflessione e deliberazione cosciente delle ragioni e dei valori che sostengono l'*agency*: "what is needed is not merely freedom and power to act, but also freedom and power to question and reassess the prevailing norms and values" (Crocker, 2008).

L'approccio delle *capability* richiede che non vengano valutati semplicemente le *functionings* (come "risultati"), le possibilità di sviluppo di libertà sostanziali (*capability*), ma anche di *agency*, per sé e per gli altri (dimensione individuale e collettiva). Nel settore pedagogico, la valutazione di uguaglianza deve poi tener conto della libertà in termini di opportunità tanto quanto delle scelte osservate. L'approccio delle *capability*, quindi, offre un approccio normativo per valutare, ad esempio, il reale vantaggio educativo di una riforma educativa, ma altrettanto importante per identificare gli svantaggi, l'emarginazione e l'esclusione, in un particolare Paese, in un determinato periodo storico nella specifica congiuntura socio-economica, locale e globale.

L'identificazione degli svantaggi educativi, come l'emarginazione o l'esclusione dall'accesso della formazione superiore (come proposto in questo lavoro) apre uno spazio per l'azione verso l'obiettivo generale di sottoporre a valutazione quale sia la base di giustizia sociale a cui facciamo riferimento in ambito dell'istruzione superiore, e nel contesto specifico, ad esempio, potrebbe essere una leva per definire misure per migliorare le opportunità significative per l'accesso alla formazione superiore.

"La qualità della vita che una persona gode non è semplicemente una questione di ciò che egli è in grado di raggiungere, ma anche di quali opzioni la persona ha avuto la possibilità di scegliere." (Hart, 2009, p. 392, riprende una citazione di Sen, 1999, p. 45).

L'approccio alle *capability* è stato usato nella considerazione critica delle ingiustizie presenti nella larga partecipazione dei discorsi e delle politiche (Watts,

Bridges, 2006a) e per avanzare argomenti del perché la formazione post secondaria è ancora un anello debole nella filiera formativa, se guardiamo i risultati degli accessi alla formazione superiore.

Walker presenta l'approccio delle capability come un framework per valutare la pedagogia della Formazione Superiore e l'apprendimento degli studenti all'interno del contesto degli "arrangements" sociale e pedagogico che influenzano le possibilità dell'equità nelle opportunità di apprendimento (Walker, 2006; Walker, 2008).

"When looking at what a person is able to be or do this encompasses (but is not restricted to) looking at what a person has. For example, a young person may be able to gain a university place providing they achieve certain qualifications (having). However, their capability to achieve the functioning of 'doing' going to university is contingent on the individual being able to operate effectively in that environment socially, psychologically and from a practical point of view. For example, an individual may risk being alienated from family and friends if they come from a social milieu in which participating in higher education is not the norm. This in turn may affect whether they take up and maintain their university place. The capability approach draws our attention to the myriad of complex social, personal and environmental factors which affect what a person is able to (and chooses to) do and be" (Hart, 2009, p. 395).

#### 4. Discussione

Quattro questioni cruciali sono al centro del dibattito internazionale:

1. Perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle capability nei nostri sforzi di sviluppo o quindi anche su problemi come l'accesso alla formazione superiore, piuttosto che sulle teorie dell'utilità o sulle risorse?
2. Come potrebbe l'approccio delle capability fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi alla formazione superiore come giustizia sociale?
3. Quali sono le capability e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni?
4. Come è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà degli studenti? E come possiamo misurare i risultati?

##### 4.1. Perché usare l'approccio delle capability nel settore della formazione

Alla prima domanda sul perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle capability, affronteremo la questione sia da un punto di vista teorico (a) sia da un punto di vista pratico (b).

(a) A livello teorico si pone una scelta sostanziale in quanto l'approccio dello sviluppo umano di Sen affonda le sue radici nella tradizione della filosofia umanistica e sociale e dell'economia umanistica (es. Haq, 1999; Nussbaum, 2000; Gasper, 2009). Questa scelta comporta (Walker, 2006, p. 1) prendere in considerazione una pluralità di valori, non solo valori di utilità economica, come espressi e promossi all'interno dei mercati; 2) valorizzare l'essere umano in sé, ponendolo

al centro della propria ricerca la filosofia dei diritti umani e 3) riconoscere la centralità delle interconnessioni tra fattori personali, ambientali e sociali – il che significa che la logica del mercato, basata su utilità/profitto, non è sufficiente per affrontare e risolvere i problemi, in quanto parte del problema stesso che si sta affrontando. La teoria di Sen si svincola dalla visione che pone attenzione solo ai risultati, e si concentra sullo sviluppo umano su una pluralità di elementi come quelli catturati dalla triangolazione di *capability*, *functioning* e *agency*. Essa si basa su una concezione plurale di bene umano, e vede lo sviluppo, la promozione e avanzamento di benessere attraverso le libertà positive.

(b) A livello pratico, si possono usare diversi esempi a sostegno di questa teoria, come spesso usa nei suoi scritti Sen. Un esempio spesso discusso nelle *capability* è che a parità di risorse, mettiamo un uguale reddito, lo stesso non viene goduto allo stesso modo da una persona sana e un disabile, in quanto le risorse necessarie a quest'ultimo sono diverse rispetto al primo per consentire di avere le stesse opportunità nella vita.

Altro esempio cruciale, è il rapporto tra una certa quantità di beni e ciò che una persona può fare o può essere, varia in modo considerevole. Secondo Sen, una persona può avere più reddito e apporto nutrizionale maggiore rispetto ad un'altra persona, ma meno libertà di vivere un'esistenza vivibile a causa di un più alto tasso di metabolismo basale, maggiore vulnerabilità alle malattie parassitarie etc. (Sen, 1990)

Una delle intuizioni fondamentali di questo approccio è che la conversione di beni e servizi in *functionings* è influenzata da fattori di conversione personale, sociale e ambientale. Queste non dovrebbero essere date per scontate, in quanto la disponibilità delle risorse portano ad aumento o ad una diminuzione delle *capability* o *functionings* (Robeyns, 2005)

Un altro motivo a sostegno di questa teoria è il fenomeno che Sen stesso ha chiamato "preferenze adattive" "adaptive preferences". Come spiega Robeyns (2005), i nostri desideri, piaceri, abilità tendono ad adeguarsi alle circostanze; soprattutto per rendere la vita sopportabile in situazioni avverse. Il calcolo delle utilità può essere profondamente ingiusto per coloro che sono persistentemente privati. Le persone svantaggiate tendono a venire a patti con la loro privazione, causa della pura necessità di sopravvivenza, e possono, di conseguenza, non avere il coraggio o la forza di chiedere qualsiasi cambiamento radicale. "E questo può anche regolare i loro desideri e le aspettative di ciò che essi vedono come praticabili" (Robeyns, 2005).

"Sen, therefore, integrates the personal [agency] and the macrosocial in securing and expanding intrapersonal and interpersonal freedoms" (Walker, Unterhalter, 2007, p. 9) e nel suo "underpinned by seeing each person and each life as valuable and of moral concern and not a means to some other end" (Walker, 2010, p. 491).

#### *4.2. In che modo l'approccio delle capability può essere utile nel settore della formazione*

La seconda domanda che è stata posta all'interno di questo lavoro è come potrebbe l'approccio delle *capability* fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere la giustizia sociale.

Come altre ricerche hanno evidenziato (Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5; Meridry Wilson-Strydom, 2011), l'approccio delle capability fornisce un quadro concettuale molto più ampio per analizzare i complessi processi che sottendono i risultati dell'istruzione e risulta essenziale esplorare soprattutto i fattori che espongono alle ingiustizie, che altrimenti rimarrebbero celate.

Il prestare attenzione solo ai risultati scolastici/accademici degli studenti potrebbe creare nuove forme di ingiustizie, perché si partirebbe dal solito presupposto che una volta che siano fornite pari risorse (esempio, maggiori fondi per migliorare l'accesso alla formazione superiore) tutti gli studenti sarebbero ugualmente in grado di convertire queste risorse di capability e functioning, come esposto con il caso dei diversi percorsi di apprendimento di Judy e Bernita.

Altro aspetto, particolare attenzione dovrebbe essere posta alla comprensione dei complessi fattori di conversione personali, sociali e ambientali che hanno un impatto sulle opportunità di libertà (capability) dei singoli studenti.

"Evaluating capabilities, rather than resources or outcomes, shifts the axis of analysis to establishing and evaluating the conditions that enable individuals to take decisions based on what they have reason to value. These conditions will vary in different contexts, but the approach sets out to be sensitive to human diversity; complex social relations; a sense of reciprocity between people; appreciation that people can reflect reasonably on what they value for themselves and others; and a concern to equalise, not opportunities or outcomes, but rather capabilities" (Walker, Unterhalter, 2007, p. 3).

Infatti, finora raramente si è prestata attenzione alle capability degli studenti, alle loro opportunità di libertà o alle loro libertà a fare un uso efficace delle opportunità di studio universitario.

Infatti, anche laddove, sono pianificati interventi per migliorare gli accessi universitari, emergono altre nuove forme di ingiustizie (Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5; Meridry Wilson-Strydom 2011), rilevabili da dati come l'abbandono prematuro degli studi universitari, problemi per pagare le tasse universitarie ecc. (Meridry Wilson-Strydom 2011).

Come spiega Sen (1999, p. 81) "sostenere che esiste una sola grandezza omogenea da valutare significa ridurre drasticamente l'ambito dei nostri ragionamenti intorno ai valori. Ad esempio, il fatto di dare valore solo al piacere senza mostrare alcun interesse diretto per la libertà, i diritti, la creatività o le condizioni di vita, non è certo un punto a favore dell'utilitarismo classico. Più in generale, incaponirsi sul godimento quasi meccanico di un'unica "cosa buona" sempre uguale sarebbe un negare la nostra umanità di creature ragionanti".

### 4.3. Quali capability

La terza questione riguarda quali siano le capability nel settore della formazione terziaria e chi (come, quando) dovrebbe decidere su queste questioni. Questa domanda cruciale sta alimentando il dibattito nel settore, da oltre un decennio.

In merito a questo argomento esistono diverse proposte<sup>3</sup> ma se guardiamo ai

3 Nel 2006, Robeyns identifica nove diversi tipi di applicazioni dell'approccio delle capacità: "(1) valutazioni generali dello sviluppo umano dei Paesi, (2) valutazione di progetti di sviluppo su piccola scala, (3) valutazione della povertà nei Paesi in via di sviluppo, (4) valutazione della Povertà e del benessere (well-being) nelle economie avanzate, (5)

contributi di Sen e Nussbaum possiamo notare alcune differenze al proposito (Robeyns, 2005). Infatti, mentre nel lavoro di Sen la nozione di capability è, in primo luogo, quale siano le possibilità reali ed effettive di una persona che ne è consapevole e potenzialmente può scegliere (come nella teoria della scelta sociale), la Nussbaum è più attenta alle capability come “skills” delle persone e ai tratti della personalità come aspetti delle functioning<sup>4</sup>. Infatti, mentre Nussbaum presenta una concreta lista di importanti capability universalmente applicabile a qualsiasi contesto, Sen ha sempre rifiutato di approvare uno specifico elenco ben definito di capability, o di stabilire delle priorità tra le diverse capability. La ragione sottesa a questa scelta è che una lista di capability potrebbe dipendere dallo scopo e dal contesto, e dovrebbe essere il risultato di un ragionamento pubblico e di democrazia; non solo quindi qualcosa di teorico.

“Il punto di vista delle capability è inevitabilmente pluralistico. In primo luogo esistono funzionamenti diversi, e alcuni sono più importanti di altri; in secondo luogo, c’è il problema del peso da assegnare alla libertà sostanziale (cioè l’insieme delle capability) rispetto alle realizzazioni effettive (il vettore funzionale prescelto) (Walker, 2012).

#### 4.4. Fattori di conversione

Questo lavoro ha presentato un argomento teorico a sostegno dell’approccio delle capability come alternativa alle attuali visioni che guidano le politiche e le strategie di intervento, per comprendere il complesso terreno di accesso all’università.

In particolare, si è mostrato che le attuali politiche liberali o neo-liberali stanno acuendo ancora di più la crisi profonda in cui versano le università. Il problema a monte è che risulta necessario ripensare ad un nuovo paradigma alternativo rispetto a quello dominante che ha ispirato le riforme in diverse parti del mondo, compresa anche l’Italia. L’approccio alle capability costringe a una riflessione profonda sia del paradigma dominante, sia il modo di interpretare nella pratica il benessere di una società. Le analisi statistiche (CUN, 2013) aiutano a far emergere molti punti di criticità, ma tuttavia celano ancora altre realtà molto drammatiche (ingiustizie e disuguaglianze, pensiamo al caso di Judy e Bernita) che se non sono prese in seria considerazione potrebbero rendere inefficace qualsiasi intervento. Di per sé il ragionamento coinvolge anche l’efficacia delle possibili riforme, in quanto a parità di risorse fornite, non si riuscirebbe a garantire il risanamento delle inevitabili disuguaglianze in opportunità e in reali realizzazioni di libertà. Seguendo il ragionamento di Sen una legge di per sé potrebbe essere giusta, ma nel momento in cui si applica potrebbe comportare delle

analisi sulle privazione dei disabili, (6) valutazione delle disuguaglianze di genere, (7) dibattito politiche (8), valutazione delle norme sociali e delle pratiche, e (9) uso delle functionings e delle capability come concetti nel campo della ricerca non normativo”.

- 4 Lista delle ‘Central Capabilities’ Nussbaum (2000): the right to a life of ‘normal length’, good health and shelter, bodily integrity (freedom of movement, opportunities for sexual satisfaction), being able to use the senses, imagination and thought, the right to emotions, the opportunity to exercise practical reason, the right of affiliation with others, concern for other species, the right to play and laughter, and control over one’s environment.

nuove disuguaglianze, in quanto essendo applicata in modo “uguale per tutti”, purtroppo la realtà vissuta non è uguale per tutte le persone in quanto esistono sostanziali differenze, ad esempio a livello di salute, psicologico, sociale, ambientale etc. (vedi esempi precedenti).

La teoria di Sen pone tuttavia dei problemi di applicabilità, come abbiamo visto nella seconda parte di questo lavoro, per tanto molta letteratura di ricerca è orientata a trovare delle soluzioni per tradurre la teoria in prassi e come misurare gli effetti.

Il problema che si pone è (quarta domanda): come è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà per gli studenti? Quali mezzi abbiamo per misurare i risultati?

L'orientamento di alcuni ricercatori su questo problema è di lavorare sui “fattori di conversione” i quali giocano un importante ruolo nel tenere insieme l'agency e contesto sociale (Robeyns, 2005). Le persone differiscono in diversi modi e queste differenze influiscono nel modo in cui noi possiamo convertire le opportunità (capability) in raggiungimenti (functionings). Mentre le differenze non implicano di per sé disuguaglianza, le differenze diventano disuguaglianze quanto impattano con le “opportunità di libertà” (capability), in un determinato contesto.

Sen sottolinea questo aspetto della conversione dei fattori e afferma “there is evidence that the conversion of goods [resources] to capability varies from person to person substantially, and the equality of the former may still be far from the equality of the latter” (Sen, 1979, p. 219).

I fattori di conversione funzionano come dei meccanismi di traduzione, per ridurre le disparità sia in termini di vantaggio e di svantaggio. Essi risultano euristici per comprendere che cosa si deve fare per aiutare a tradurre le functioning in capability (Walker & Unterhalter, 2007, p. 10).

A titolo di esempio, per aprire una pista di investigazione che potrebbe essere utile anche nel nostro contesto, è lavoro della pedagoga Robeyns (2005, p. 99) che ha cercato di tradurre in esempi questi fattori di conversione nel settore della formazione superiore, e li divide in tre gruppi:

1. fattori di conversione personale: riguardano il metabolismo, le condizioni fisiche, la literacy, l'intelligenza e la salute;
2. fattori di conversione sociale: riguardano le politiche, le norme sociali, le pratiche di discriminazione, i ruoli di genere e il potere delle leggi;
3. fattori di conversione ambientale: riguardano localizzazione geografica, ambienti rurali o urbani e le condizioni climatiche.

Questi fattori di conversione impattano con le possibilità in cui una persona è abile (o messa nelle condizioni) di fare uso delle risorse disponibili e di creare delle condizioni per le opportunità o capability.

I fattori di conversione potrebbero essere probabilmente molti di più, in quanto sono adattabili e declinabili al contesto in cui si opera. Potrebbero rappresentare o essere un programma di ricerca dove esplorare nuove soluzioni capaci di portare ossigeno a un sistema di formazione ormai al collasso. Alkire (2007) sostiene che rendere operativa la teoria di Sen non avviene una volta per tutte, “ma qualcosa che dipende da molte variabili come il Paese, il livello di azione e il problema in questione”. Sia Robeyns e Alkire concepiscono l'approccio delle capability come un terreno di ricerca interdisciplinare. Quindi in prospettiva se venisse attuato un progetto simile richiederebbe un intervento da parte di esperti di diverse discipline.

## Conclusione

In sintesi, esistono molti argomenti a favore dell'approccio seniano, ma uno in particolare è fondamentale e consiste nel forte riconoscimento della diversità umana. Sen critica gli altri approcci normativi anche in base a questo principio in quanto la diversità umana tra le persone non è sufficientemente riconosciuta in molte teorie normative (come ad esempio le teorie liberali, neo liberali e la giustizia distributiva). Questo spiega anche perché l'approccio delle capability è spesso favorevolmente considerato, in modo prevalente, in ambito umanistico, in particolare da coloro che continuano a denunciare la relativa invisibilità del destino di quelle persone le cui vite non corrispondono agli "standard" dominanti delle politiche in atto.

L'approccio delle capacità tiene quindi conto della diversità umana in almeno due modi. In primo luogo, come presentato in questo lavoro, per la sua attenzione alla pluralità delle functioning e delle capability come importanti spazi valutativi e di monitoraggio. Con l'inclusione di una vasta gamma di dimensioni nella concettualizzazione del benessere e dei risultati del benessere, l'approccio quindi amplia la cosiddetta 'base informativa' da tener conto nelle valutazioni, e quindi include alcune dimensioni che possono essere particolarmente importanti per non creare altra emarginazione e trappole della povertà. Un esempio è stato investigato, in questo lavoro, a proposito degli accessi universitari.

In secondo luogo, la diversità umana è sottolineata in questo approccio in quanto pone un focus esplicito sui fattori di conversione di tipo personale e socio-ambientale che rendono possibile la conversione delle risorse in funzionamenti, in sinergica relazione con quanto prodotto dal contesto sociale, istituzionale e ambientale che a loro volta vanno impattare sui fattori di conversione e delle capability. Certo è che ogni individuo ha un profilo unico di fattori di conversione che si correla a sua volta ad altri fattori come quelli condivisi con tutte le persone della sua comunità, e ad altri ancora che sono condivisi con le persone con le stesse caratteristiche sociali (ad esempio, lo stesso genere o classe etc.). "There is a deep complementarity between individual agency and social arrangements. It is important to give simultaneous recognition to the centrality of individual freedom and to the forces of social influences on the extent and reach of freedom" (Sen, 1999, p. XI-XII).

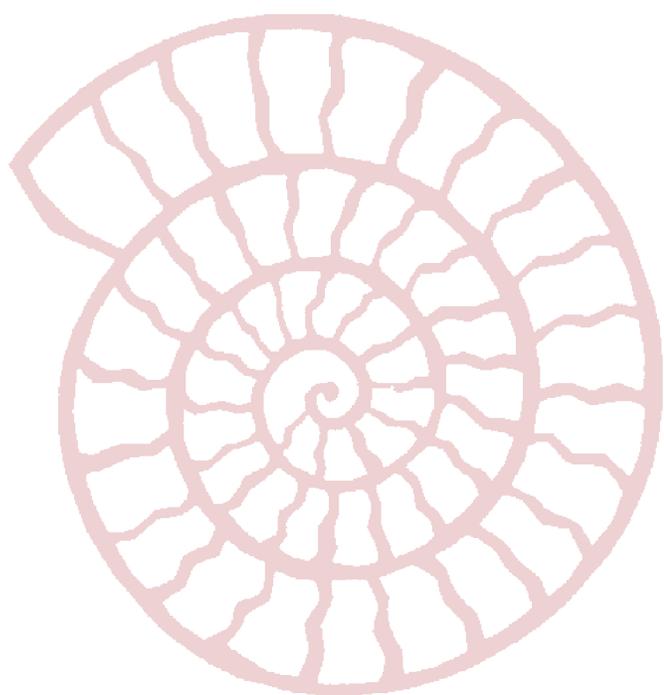
Concludiamo con l'esortazione del preambolo del The Earth Charter (2000), per esprimere l'emergenza che stiamo vivendo al fine di orientare tutte le forze che si possono mettere in campo per risolvere le trappole della povertà:

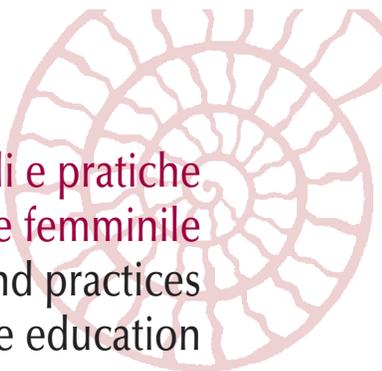
*We stand at a critical moment in Earth's history, a time when humanity must choose its future. As the world becomes increasingly interdependent and fragile, the future at once holds great peril and great promise. To move forward we must recognize that in the midst of a magnificent diversity of cultures and life forms we are one human family and one Earth community with a common destiny. We must join together to bring forth a sustainable global society founded on respect for nature, universal human rights, economic justice, and a culture of peace. Towards this end, it is imperative that we, the peoples of Earth, declare our responsibility to one another, to the greater community of life, and to future generations.* (Preamble, The Earth Charter, 2000).

## Riferimenti

- Alkire, S., (2007). Measuring Freedoms Alongside Well-Being. In I. Gough, J. A. McGregor (eds). *Well-Being in Developing Countries: New Approaches and Research Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Alkire, S., Deneulin, S., (2009b). The Human Development and Capability Approach. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- Alkire, S., Deneulin, S., (2009a). A Normative Framework for Development. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- AlmaLaurea, (2012). *Rapporto sui laureati (marzo 2012)*. Bologna: AlmaLaurea.
- Ballet, J., Dubois, J.L., Mahieu, F.R., (2007). Responsibility for each other's freedom: agency as the sources of collective capability. *Journal of Human Development*. 8(2):185-202
- Bridges, D., (2006). Adaptive Preference, Justice and Identity in the Context of Widening Participation in Higher Education. *Journal of Ethics and Education*. 1(1): 15-28 (Mar 2006).
- Chomsky, N., (1997). Market Democracy in a Neoliberal Order: Doctrines and Reality. *Z Magazine*. (November, 1997). URL: <http://www.chomsky.info/articles/199711-.htm>.
- Chomsky, N., (2011). Public education under massive corporate assault—who's next? [Transcript of speech delivered at University of Scarborough, Vermont]. *Alternet*. URL: [http://www.alternet.org/education/151921/chomsky\\_-](http://www.alternet.org/education/151921/chomsky_-).
- Costa, M., (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Rivista FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Vol. 2, pp. 83-107.
- Crocker, D., (2008). Sen's concepts of agency. Human Development and Capability Association Conference. New Delhi. 10-13 September 2008.
- CUN, (2013). *Dichiarazione per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*. Roma: CUN.
- Deneulin, S., Nebel, M., Sagovsky, N., (eds) (2006). Transforming Unjust Structures. The Capability Approach. *Library of Ethics and Applied Philosophy*. Netherlands: Springer.
- Eurostat, (2009). *Key Data on Education in Europe*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Evans, M., (2004). *Killing Thinking: Death of the University*. New York: Continuum.
- Gasper, D., (2009). Human development. In J. Peril, I van Staveren (eds). *Handbook of Economics and Ethics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Giroux, H., Myrsiades K., (2001). *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H.A., (2013). Can Democratic Education Survive in a Neoliberal Society? in C. Reitz (eds). *Crisis and Commonwealth*. Plymouth, UK: Lexington Book.
- Gutmann, A., (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hall M.(Ed), 2012. *Inequality and higher education: marketplace or social justice? Stimulus paper*. London: Leadership Foundation for Higher Education (January 2012).
- Haq, Ul M., (1999). *Reflections on Human Development*. 2nd. Delhi: Oxford University Press.
- Hart, C.S., (2009). Quo Vadis? The Capability Space and New Directions in the Philosophy of Education Research. *Studies in the Philosophy of Education*. 28:391-402.
- Lucas, L., (2004). Reclaiming Academic Research work from Regulation and relegation. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and Human Development: The Capability Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M., (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M., (2010). The silent crisis. in M. Nussbaum. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. Trad. It., (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.

- OECD, (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Oosterlaken, I., (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues* [Massachusetts Institute of Technology]. 25(4).
- Peris, J., Farinas, S., Lopez, E., Boni, A., (2012). Expanding collective agency in rural indigenous communities in Guatemala: a case for El almanario Approach. *International Development Planning Review*. 34(1): 84-102.
- Peters, M., (2004). Higher Education, Globalization and the Knowledge Economy. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Robeyns, I. 2009. Equality and Justice. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- Robeyns, I., (2005). The Capability Approach – A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*. 6:1 (2005): 94–114.
- Selden, S., (2004). The Neo-Conservative Assault on the undergraduate Curriculum. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Sen, A., (1979). *Equality of What? The Tanner Lecture on Human Values*. California: Stanford University.
- Sen, A., (1985a). Well-being, Agency & Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*. 82:169-221.
- Sen, A., (1985b). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University.
- Sen, A., (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum, A. Sen (eds). *The Quality of Life*. New Delhi: Oxford University Press India.
- Sen, A., (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Trad. It. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A., (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy and Public Affairs*. 19:2 (1990): 111–121.
- Unesco, (2002). *Education for all*. Paris: Unesco.
- Walker, M., (2006). *Higher Education Pedagogies: a Capabilities Approach*. Maidenhead, Open University Press.
- Walker, M., (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*. 13:477-487.
- Walker, M., (2010). A human development and capabilities ‘prospective analysis’ of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25:485-501.
- Walker, M., (2012). The value of a broadly based approach. In M. Hall (Eds). *Inequality and higher education: marketplace or social justice? Stimulus paper*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Walker, M., Nixon, J. (2004). *Reclaiming universities from a runaway world*. Maidenhead: Open University.
- Walker, M., Unterhalter, E., (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In M. Walker, E. Unterhalter (eds). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan Ltd.
- Walker M., Thomson P., (2010). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences (Companions for PhD and DPhil Research)*. London, New York : Routledge, 2010.
- Watts, M., Bridges, D., (2006). The Value of Non-Participation in Higher Education. *Journal of Education Policy*. 21, n.3, p267-290 (May 2006).
- Watts, M., Bridges, D., (2006a). The Value of Non-Participation in Higher Education. *Journal of Education Policy*. 21(3): 267-290 (May 2006).
- Wilson-Strydom, M., (2011). University access for social justice: a capabilities perspective. *South African Journal of Education*. Vol 31:407-418.
- Zipin, L., Brennan, M., (2004). Managerial Governmentality and the Suppression of Ethics. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.





# Genere e curriculum. Modelli e pratiche agli inizi della scolarizzazione femminile

## Gender and curriculum. Models and practices in early female education

Teresa González Pérez

Universidad de La Laguna (España)

teregonz@ull.es

Traduzione di

Massimo Dall'Agnola

### ABSTRACT

The objective of this research is to understand the transmission of gender stereotypes in the origins of the initial training of teachers and the education of girls in Spain. Since its very beginning, the education of girls has been marked by gender differences. Both female teachers' training and girls' education were directed to their mission as women meant to lead a private life, isolated from any possible activity unrelated to home management. Governments considered important to extend schooling to boys, because they regarded them to be prospective male adults whose role was that of working in the industry and economically supporting their families. Instead, the schooling of girls developed later and prepared them for the housework, teaching them skills such as sewing, cooking, or cleaning; moreover, they were educated to the value of resignation, deference, piousness, submission and obedience to their husbands. This very asymmetric and unequal educational discourse used to make women invisible, thus regarding everything feminine as something subject to bias in comparison with the world of masculine hegemony. The dominant archetype undertook even the task of establishing a sexist curriculum and, therefore, a differentiated path to citizenship.

L'obiettivo di questa ricerca è quello di conoscere la trasmissione degli stereotipi di genere alle origini della formazione iniziale delle maestre e della scolarizzazione delle bambine in Spagna. L'istruzione infantile fin dai suoi inizi fu marcata dalle differenze di genere: tanto l'apprendimento delle maestre come quello delle bambine ci si orientava verso la loro missione di donne nella vita privata, isolate da tutte le attività extradomestiche. I governi ritenevano importante estendere la scolarizzazione ai bambini, poiché essi sarebbero stati gli uomini del futuro, che si sarebbero occupati della sfera produttiva e del sostentamento della famiglia. Viceversa, l'istruzione delle bambine iniziò più tardivamente e la loro preparazione sviluppava le abilità nel cucito e nella gestione dei compiti domestici, inoltre della trasmissione di valori di rassegnazione, umiltà, religiosità sottomissione e obbedienza al marito. Questo stesso iter educativo asimmetrico e disuguale rendeva invisibile la donna, trattando il mondo femminile in forma discriminatoria, a fronte dell'egemonia di quello maschile. L'archetipo dominante aveva il compito di stabilire perfino un curriculum sessista, quindi una cittadinanza differenziata.

### KEYWORDS

Schooling, Inequalities, Stereotypes, Gender, Curriculum.

Scolarizzazione, Disuguaglianza, Stereotipi, Generi, Curriculum.

## Introduzione

La storia dell'istruzione delle donne in Spagna è la cronaca della differenza. Il disinteresse per l'istruzione femminile, la scarsa preparazione delle maestre, un modello educativo differenziato in funzione del genere, la scarsità di mezzi e la decadenza politica... non solo condussero l'istruzione femminile a rivestire un valore inferiore di quella maschile nel corso della Storia, ma che anche, al momento di accedere ad una professione, non si possedesse la stessa preparazione, e che dunque non ci si potesse accedere in condizioni di parità, e che ancor meno si potesse raggiungere un medesimo *status* all'interno dell'istituzione scolastica.

Per secoli l'ideale della cultura femminile stabilito dal sistema androcentrico e patriarcale segnò in modo decisivo il percorso storico delle donne. Senza nessun'altra alternativa, la donna si vide costretta ad imboccare un cammino pieno di ostacoli, differenze che si basavano innanzitutto sulla disuguaglianza biologica tra uomini e donne e, in secondo luogo, nelle rispettive utilità sociali: ogni giorno questo squilibrio tra generi portava ad una netta distinzione di spazi e funzioni, di ambiti e attività, che erano innescati praticamente fin dalla nascita. Uomini e donne avevano propri ruoli sociali ben tracciati: mentre i maschi erano presenti nella sfera pubblica e produttiva, le donne erano relegate nello spazio privato dell'ambiente domestico, luogo in cui il loro mondo e le loro azioni ruotavano intorno ai ruoli di figlie, spose e madri (Frutos, 2010).

Poiché le donne conducevano tra le pareti domestiche attività che consistevano nel mantenimento della casa e della famiglia, sicuramente esercitavano un ruolo educativo fondamentale, rappresentando le vere e proprie maestre della loro discendenza. Senza titoli accademici e talvolta senza contare nemmeno su basi minime di alfabetizzazione, coadiuvavano l'istruzione delle loro figlie, sorelle e/o nipoti nelle conoscenze di base che tutte le donne dovevano possedere. Gli insegnamenti che impartivano, basati sull'osservazione e sulla pratica quotidiana, si basavano sui compiti di ogni giorno (che andavano dalla riproduzione della specie all'espletamento di vari lavori di carattere domestico, gastronomico, medico, artigianale, ecc.), nelle norme che dovevano regolare la vita e nelle regole e pratiche da seguire per acquistare considerazione all'interno della comunità femminile: essere lavoratrici, obbedienti e virtuose.

In alcuni casi, nonostante l'essere state private di qualunque tipo di istruzione, il lavoro educativo di alcune "maestre domestiche" oltrepassò i limiti delle loro case e dei loro nuclei familiari: vi erano situazioni in cui la vocazione, la buona volontà e le necessità di sussistenza spingevano le donne ad attivarsi in queste attività con i figli e/o vicini del villaggio, compiti che potevano variare dal prendersi cura dei più piccoli fino alla trasmissione di alcune conoscenze rudimentali relazionate con la lettura-scrittura o regole matematiche. Questi ruoli tradizionali, affiancati dalla domanda sociale, dal moralismo imperante e dall'insufficienza di risorse economiche, portarono poi, lentamente, all'incorporazione delle donne nella professione docente.

Il nostro obiettivo è di investigare sull'evoluzione legislativa degli aspetti curriculari che furono alla base della scolarizzazione delle bambine, per poi constatare il riflesso dei ruoli sessuali applicati socialmente. Vanno sottolineate le implicazioni della normativa nello standardizzare le concezioni tradizionalmente radicate per quanto concerne la preparazione e perpetuazione del ruolo domestico delle donne. Tanto i concetti sociali come le pratiche quotidiane si sono quindi rinforzate all'interno degli ambiti ufficiali, marcando, attraverso regolamenti, decreti e leggi, i programmi accademici differenziati in funzione del sesso.

I vari gruppi sociali, ideologici e politici, hanno condizionato tale sviluppo. La documentazione legislativa apporta dati singolari per conoscere gli stadi iniziali di questo processo. La metodologia seguita consiste nell'analizzare, dal punto di vista storico-educativo e dalla prospettiva del genere, i concetti della formazione delle maestre e delle bambine nei loro inizi legislativi.

## 1. Aprendo spazi. L'incorporazione delle donne nell'istruzione pubblica

L'accesso delle donne all'istruzione ebbe inizio nel XVIII secolo. Si conosce poco sull'istruzione formale femminile anteriormente alle riforme di Carlo III [*regnò dal 1759 al 1788, N.d.T.*]. Durante il suo regno si avviano importanti riforme educative intenzionate a superare la tradizionale "ignoranza femminile". Nel 1768 si approva una disposizione che proclama l'importanza dell'istruzione alle bambine (Casas y Luengo, 2009). Tuttavia non è che alla fine del XIX secolo, con la Legge Moyano (1857), che si arriva a stabilire l'obbligatorietà dell'istruzione primaria e pubblica per le bambine; allo stesso modo, è con l'applicazione di tale legge che si creano i requisiti indispensabili perché le aspiranti maestre accedano a questa professione, laddove, precedentemente, esse venivano considerate soltanto "aiutanti" dei maestri<sup>1</sup>.

Fino a quel momento, e per secoli, lo spazio familiare veniva considerato dalle autorità e dalla società stessa come il luogo più idoneo per educare le femmine e conferire loro le abilità domestiche necessarie per essere disinvoltate nell'ambiente domestico, tuttavia da alcuni settori si cominciava a insistere sulla necessità di fondare scuole pubbliche per bambine. Ben lungi dal perseguire una formazione che le preparasse per entrare nel mondo lavorativo e che facesse loro guadagnare una maggior autonomia e indipendenza economica, come succedeva per i maschi, la presenza delle donne nelle aule si giustificava alla luce di un'unica idea: grazie all'istruzione si sarebbero potute avere donne molto più ca-

- 1 Tra 2008-2010, l'intera Europa è stata interessata da un'ondata di proteste studentesche contro le riforme della Formazione Superiore. La mobilitazione ha coinvolto parte dell'accademica. Tra le prese di posizione più rappresentative ricordiamo la stessa Oxford, che ha preso una posizione unanime contro le disposizioni di riforma educativa del ministro inglese. In una sessione straordinaria di consiglio di dipartimento, convocata per esprimere il dissenso sulla riforma del 2009 che stava per entrare in vigore, possiamo leggere nel verbale l'interessante intervento di Kate Tunstall (126:40) che denuncia uno stato di fatto drammatico: "We have been speaking in a shared language and about common values. Congregation has been in concert; our verses will go round and round inside the heads of those writing the white paper. We recall:
- education is incompatible with marketization;
  - students are not customers;
  - teachers are not service providers;
  - the logic of student choice is harmful to equality and to academic freedom;
  - there can be no backdoor entrances for the rich and last-minute bargains for the poor.
- The government's policies are reckless and incoherent, they won't save the Treasury any money; the PR offensive is exactly that. University education is a public good. [...] Our democratic self governance means we can speak out and we must: we offer our voice to colleagues in other institutions to the greater congregation. This is a big think for Oxford to do. It is not just the right thing to do but the \*good\* thing to do."

pacì di compiere la loro missione, di essere migliori spose e di educare in modo piú appropriato i loro figli (Sarasúa, 2002).

Dunque, benché le politiche favorevoli all'istruzione delle bambine perseguissero un obiettivo chiaro e che ciò si evinca dalla legislazione educativa, è pur certo che contribuirono all'inserimento delle piccole nelle scuole pubbliche, divenendo, soprattutto per le bambine che vivevano in ambiti rurali, l'unica possibilità per accedere alla cultura alfabetizzata. In effetti nei villaggi rurali la possibilità di accedere a centri educativi privati, come ad esempio conventi, scuole private e/o case di amici, era già considerata una condizione invidiabile. Il fatto di non godere di uno *status* elevato, la scarsità di risorse economiche, la necessità di aiutare i genitori in casa e nei compiti agricoli, nonché l'esistenza di leggi educative che ignoravano l'istruzione della collettività femminile, erano alcuni dei fattori che fino a quel momento avevano impedito l'accesso delle donne alla formazione, particolarmente a quelle di condizione umile (Amo, 2009).

Quindi le nuove politiche educative non solo possibilitarono alle bimbe l'accesso e la permanenza nell'istituzione scolastica, ma anche produssero come effetto l'ingresso delle donne alla professione docente, che però inizialmente rimaneva limitato alla sola istruzione primaria e che rispondeva piú ad una richiesta utilitaristica piuttosto che ad un interesse sociale teso a dare alle donne l'opportunità di migliorare la loro formazione, che potesse facilitare la loro incorporazione nel mercato del lavoro (Frutos, 2010). Certo è che l'accesso delle donne alla docenza andò incrementando molto lentamente, essendo la loro indipendenza l'ultimo tra gli obiettivi, fino a raggiungere finalmente quello che oggi si è arrivati a definire la "femminilizzazione dell'insegnamento" (San Román, 2010). In realtà bambine e maestre, con la loro presenza, invasero le aule delle scuole pubbliche, dando significato ad un processo di insegnamento-apprendimento dal quale prima erano state escluse, che risultava insolito nelle aree rurali lontane dai centri urbani.

## 2. La creazione di scuole per bambine

Come istituzione inserita nella società, la scuola non poté essere estranea agli accadimenti che si verificavano intorno ad essa. Al contrario, andò trasformandosi conformemente ai cambiamenti delle circostanze sociopolitiche, economiche, lavorative, culturali e morali del luogo in un determinato momento storico.

Il concetto dell'istruzione e del ruolo che essa ha nell'esercizio della funzione educativa in ogni periodo di tempo corrisponde alle esigenze della mentalità dell'epoca. Perciò, in una società eminentemente patriarcale, nella quale i modelli maschili e femminili erano rigidamente stabiliti e definiti, non deve risultare strano che la stessa concezione, configurazione, organizzazione e funzionamento della scuola dovessero contribuire a perpetuare siffatti modelli (Santamaría, 2007).

Prima del XIX secolo, in Spagna i centri destinati all'istruzione femminile erano fondamentalmente di carattere privato, esplicandosi in conventi e, ufficiosamente, in scuole private o di amiche (Amo, 2009). Presso i conventi non accedevano tutte le bambine, ma solo quelle di classe sociale piú favorita, i cui genitori potevano permetterselo: l'iscrizione era piú costosa e le monache erano incaricate d'impartire insegnamenti prestabiliti, come ricamare, cucire e far leggere argomenti di taglio religioso. D'altro canto le scuole private o in casa di amiche erano molto piú accessibili, ma non godevano di alcun riconoscimento ufficiale: coloro che prestavano servizio educativo nelle loro proprie case erano donne a lo-

ro volta prive di titoli. In cambio di una piccola remunerazione insegnavano alle bambine ciò che si considerava attività proprie del loro sesso, come cucire, ricamare... (Sarasúa, 2002). In alcune località del territorio spagnolo esistevano anche "istituzioni assistenziali" a condotta pubblica, ma tali centri non erano rivolti a tutte le ragazze della popolazione, e nemmeno avevano come fine ultimo quello della formazione, bensì erano indirizzati a "recuperare" e "mantenere" una categoria specifica, quella delle bambine abbandonate e orfane. In tali istituti, oltre che al sostentamento quotidiano, si impartivano alle piccole ospiti alcune conoscenze relazionate ai lavori propri del loro sesso, ossia tutte quelle abilità che si riteneva dovessero apprendere per potersi districare nell'ambiente domestico (Sarasúa, 2002, 290). Mentre le femmine frequentavano – in misura delle loro possibilità e in ottemperanza alla loro situazione familiare – i diversi tipi di centri educativi privati o assistenziali, la maggior parte dei maschi erano inseriti in scuole pubbliche d'istruzione primaria elementare, che erano ufficialmente riconosciuti. Queste scuole funzionavano con fondi pubblici e l'insegnamento era affidato in mano di professori titolati. Alla fine del XVIII secolo, con la promulgazione del *Certificato Reale* dell'11 maggio 1783, nel Paese si istituivano ufficialmente le scuole per bambine, ma solo a partire dal XIX secolo le scuole pubbliche femminili cominciano a consolidarsi.

Erano scuole distinte da quelle maschili, non solo in ciò che si riferiva al modello educativo che intendevano trasmettere, ma anche in altri molteplici fattori istituzionali che rendevano possibile il loro funzionamento. I problemi d'istruzione pubblica si complicavano *"...trattandosi di Maestre e di Bimbe nel contesto di una mentalità abbastanza generalizzata, che dava meno valore all'istruzione femminile, che la vedeva non necessaria e che inoltre portava via tempo alle bambine nell'aiuto e nell'apprendimento che si producevano nell'ambiente domestico..."* (Flecha, 2010, 282).

Nel XIX secolo si succedettero una serie di trasformazioni che si ripercossero nell'ambito educativo. Non solo si estese l'istruzione popolare con la progressiva statalizzazione dell'insegnamento, ma anche affiorarono nuove tendenze pedagogiche e psicologiche con progressi importanti nel mondo infantile, fatti ai quali va associata la graduale incorporazione delle donne nell'istruzione stessa. Benché la politica educativa fosse interessata all'alfabetizzazione, il processo scolarizzatore femminile seguì un itinerario diverso, molto lontano da quello della scolarizzazione maschile (Carreño, 2009).

Taluni aspetti, come una minor disponibilità finanziaria, lo scarso investimento in infrastrutture, arredi obsoleti e insufficienti, la modesta qualificazione delle maestre, uniti a contenuti di taglio manuale sempre relazionati alle "attività proprie del sesso", marcarono la differenza rispetto al percorso scolarizzatore dei maschi, disparità che si mantennero fino al secolo XX ben inoltrato (San Román, 2006).

### 2.1. Difficoltà economiche e carenze scolastiche

Nella scarsità di finanziamenti destinati alla pubblica istruzione risiedevano gran parte delle difficoltà dell'istruzione in Spagna, in una scuola che nel caso delle bambine presenta maggiori deficienze. I finanziamenti economici destinati dallo Stato e/o dalle municipalità alla scuola pubblica confluivano in maggioranza ai plessi maschili e, all'interno di questi plessi, si favorivano quelli ubicati in centri urbani. Soltanto una parte minima del finanziamento si riservava ai centri femminili, anche qui principalmente quelli situati in città.

Al momento di distribuire i finanziamenti né l'istruzione destinata alle donne né le scuole rurali apparivano prioritari per le autorità. La minor disponibilità economica si riversava nello stato precario delle infrastrutture e degli arredi nelle scuole femminili, e quando queste scuole si trovavano in zone più lontane dalle città la situazione peggiorava ulteriormente. La scarsità di finanziamenti causava anche una minor disponibilità di posti, dato che la carenza di risorse era direttamente relazionata all'esistenza di poche scuole destinate alle femmine: questo spingeva le famiglie che se lo potevano permettere a mandare le loro figlie presso scuole private o particolari, in questo modo impedendo che fossero del tutto escluse dall'istruzione (Amo, 2009).

In certe zone rurali l'inesistenza di finanziamenti impediva la contemporanea coesistenza di scuole maschili e femminili, il che portò le autorità a stabilire un'unica scuola, a carattere misto, alla quale potessero accedere ambo i sessi. La carenza di finanze incideva anche nella stessa preparazione delle maestre: si prestava molta poca importanza alla loro formazione, fino al XX secolo non essendo considerato argomento di primaria grandezza. A prescindere dal fatto che in tale scarsità di mezzi economici si radicassero gran parte dei problemi della scuola pubblica, appare certo che l'esclusione o l'emarginazione alla quale erano sottoposte le scuole femminili – e le stesse maestre incaricate dei processi di insegnamento-apprendimento – rispondesse fondamentalmente agli interessi politici, sociali, culturali e religiosi del momento (Blat, 1994).

Indipendentemente che si trattasse di scuole pubbliche o private, ufficiali od officiose, religiose o laiche, maschili o femminili, con maggiori o minori risorse, in tutti i casi si metteva in pratica un curriculum scolastico fortemente differenziato in funzione del genere, dando rilevanza ai modelli educativi distinti, nei quali si accentuavano le differenze dei saperi destinati a maschi o a femmine. In questo modo *“le leggi educative dei secoli XVIII e XIX esplicitano chiaramente che bambini e bambine debbano essere educati in scuole diverse e dunque ricevere istruzioni diversificate”* (Subirats, 1994,3).

Gli insegnamenti diretti ai maschi erano orientati a formarli come “professionisti di”, ovvero venivano istruiti nelle conoscenze teorico-pratiche e nelle nozioni precise per il loro futuro accorpamento alle sfere produttive, ossia al mercato del lavoro. Contenuti di geografia, grammatica, aritmetica concorrevano a formare il curriculum scolastico dei maschi, mentre da parte loro gli apprendimenti femminili consistevano nell'insegnamento di certi lavori manuali, in conformità a quanto stabilito nei testi destinati a regolamentare le scuole femminili.

I lavori manuali costituivano la base sulla quale doveva fondarsi l'istruzione femminile, in ciò che si considerava fosse l'occupazione più adeguata per le donne. L'istruzione riservata al comparto femminile si riduceva alle questioni ritenute necessarie per superare con successo i problemi quotidiani: si impartivano le conoscenze necessarie per la vita ordinaria, ma la funzione primaria era quella di trasmettere i valori dominanti e di rafforzare i ruoli sessuali. Fin dal secolo XVIII l'infanzia europea era stata modellata secondo funzioni differenziate che la società assegnava a uomini e donne. I ragazzi e le ragazze venivano educati per avere da adulti abilità e necessità differenti, in accordo con i modelli che ogni società aveva attribuito al femminile o al maschile. Essi ricevevano dunque un'educazione sessista: per le bambine quelle che la società considerava fossero le funzioni naturali, cioè curare la casa, sgridare i figli, insegnare loro a pregare, cucinare, accudire il marito, cucire, fare la calza, filare e tessere.

In forza di tale differenziazione di contenuti finalizzati ad alunni o alunne, i centri educativi contribuivano fin dall'infanzia a creare segregazione occupazionale, promuovendo conoscenze, abilità e capacità distinte in relazione alle atti-

vità assegnate nella società ad uomini o a donne. Ciononostante, al di là delle ineguaglianze, resta il fatto che la fondazione di scuole per bambine rappresentò per esse un passo importante, principalmente per quelle di classe popolare, che oltre ad avere l'opportunità di accedere alle aule come alunne poterono, nei casi migliori, esercitare l'attività docente (Flecha, 2010).

Nel momento in cui negli istituti pubblici si instaura la possibilità che le ragazze possano accedere alle lezioni di istruzione primaria, indipendentemente dal loro status socioeconomico e familiare, si vede la necessità di poter contare su maestre responsabili della loro preparazione: questa domanda è quella che portò progressivamente le donne a far parte del corpo docente nelle scuole statali e/o locali, passando dall'essere "maestre del domestico" a "maestre dell'istituzione scolastica". In tal modo l'istruzione primaria divenne una delle principali vie per l'inserimento del comparto femminile nella sfera pubblica e produttiva: un accesso più o meno complesso, più o meno possibile, in funzione delle circostanze sociopolitiche via via attraversate dal Paese nei vari momenti (Flecha, 2010).

### 3. Dalla casa alla scuola. L'ingresso delle donne nella professione docente

Lungo quasi tutto il XX secolo la preparazione delle maestre rivela un certo parallelismo con quanto accaduto nell'istruzione primaria delle bambine: le grandi differenze rispetto ai maschi costituiscono la nota predominante. L'accesso delle donne agli studi di magistero e allo sviluppo di questa occupazione si dipana progressivamente, in seguito all'avvio in Spagna di una politica educativa che determina la necessità di fondare scuole pubbliche rivolte al comparto femminile.

Come già accennato, fu durante il regno di Carlo III (secolo XVIII) che si posero le basi dell'istruzione pubblica: in quel momento si introducono le norme per la fondazione di scuole destinate all'educazione delle ragazze e si stabilisce che sono precisamente le donne le persone più indicate per condurre l'istruzione della collettività femminile. Così ebbe inizio il cammino professionale delle maestre, alle quali si preclude la possibilità di insegnare ai maschi. La presenza delle ragazze nelle scuole giustificava l'attività lavorativa delle maestre, legittimandone la professione (Frutos, 2010).

*"Il monarca specifica che le persone incaricate dell'istruzione delle bambine siano matrone oneste e istruite, idonee per curare la loro formazione e coltivare in esse i principi e gli obblighi della vita civile e cristiana e le abilità proprie del loro sesso. Il piano di studi che propone includeva dunque tali principi, obblighi e abilità"* (San Román, 2000, 114).

In risposta a tale richiesta, in un primo momento le donne che venivano ammesse ai centri educativi per ragazze non potevano contare su di una previa preparazione, dato che a loro volta non avevano avuto la possibilità di accedere a scuole. Nonostante ciò, si trattava di un'istruzione incentrata nello spazio domestico, la cui finalità era quella di riprodurre l'ideale di cultura femminile, come si constata quando si fissano i requisiti per l'accesso al Magistero delle Prime Lettere. Nel 1771 Carlo III stabilisce dunque tali requisiti: le esigenze che si impongono alle donne onde poter essere maestre non hanno nulla a che vedere con l'alfabetizzazione e con l'intellettualismo, bastava essere esperte nei lavori e possedere certe conoscenze religiose.

Al contrario dell'intellettualismo, bastava disporre di un bagaglio d'informazioni atto a plasmare la loro moralità, ovvero che si dimostrasse il loro corretto modo di vivere e i loro costumi. Le si esaminava unicamente in materia di dottri-

na cristiana e, alcuni anni dopo, anche nelle loro abilità nel cucito. Le prime maestre non sapevano né leggere né scrivere, poiché il loro compito stava in consonanza con l'ideale di femminilità e con l'esaltazione dei suoi valori, di per sé bastevoli per compiere il loro ruolo sociale nell'ambito privato, ossia nella sfera domestica.

La formazione culturale per le scolare gravitava quindi intorno all'apprendimento della religione e dei lavori manuali: questi erano i saperi richiesti alle maestre. Al lato opposto, le condizioni che si richiedevano per diventare maestro contemplavano la necessità di passare una prova di dottrina cristiana, di saper contare, leggere e scrivere. Ma non era richiesta un comprova di retta vita e costumi, poiché gli stereotipi variavano in funzione del sesso (San Román, 2006). In conformità con l'*Auto Acordado* del 1778: "Le candidate dovevano presentare alle deputazioni un memoriale, in cui informare delle loro abilità e costumi, dopodiché tali centri sottomettevano le maestre ad una prova di abilità per assicurarsi che sapessero cucire...". In seguito venne emanata l'*Informativa Quintana* (1813), in cui si affrontano e introducono importanti innovazioni in materia di scolarizzazione, ma incentrandole principalmente sull'istruzione maschile. L'istruzione delle ragazze e la formazione delle maestre sono considerati temi prioritari, lasciando in mano alle deputazioni e alle autorità locali tanto la fondazione di centri educativi per ragazze quanto l'accesso, la permanenza e le condizioni lavorative alle quali devono sottomettersi le docenti.

In tal senso, le maestre sono considerate "aiutanti" dei maestri, i quali inoltre si incaricano di istruirle, sopperendo alla mancanza di centri specifici per la loro formazione: per l'esercizio della loro attività esse non necessitano di eccessive nozioni, dato che le funzioni che devono espletare in aula sono le stesse che si realizzano nello spazio domestico privato. Così il processo di "insegnamento per l'apprendimento" si fondava "nell'intenzione di formarle ai lavori domestici e alle cure della famiglia" (Santamaría, 2007, 174). L'*Informativa Quintana*, considerata uno dei pilastri fondamentali tra le riforme educative spagnole sviluppate nel XIX secolo, concepiva un sistema d'istruzione pubblica marcato dalla differenziazione dei generi. I regolamenti della prima metà di quel secolo si basarono dunque su tali idee, "perciò trassero con sé l'esclusione sistematica delle donne" (Bernal, 2004, 274)<sup>2</sup>.

Seguì un periodo di cambiamenti politici che implicarono luci e ombre, progressi e regressi, promulgazioni e abrogazioni di regolamenti educativi che "interessarono" il settore femminile, tanto in riferimento all'istruzione come all'esercizio del lavoro di docente, e fu solo con la promulgazione della Legge Generale di Pubblica Istruzione, meglio conosciuta come Legge Moyano (1857), che si riconobbe per la prima volta il diritto delle ragazze ad un'istruzione primaria, ovvero si istituì la scolarizzazione obbligatoria per tutti i bambini tra i 6 e i 9 anni.

Parimenti si stabilisce l'obbligo di creare scuole differenziate per l'uno e l'altro sesso. Detta legge auspicava per una scuola appropriata per le femmine, che

2 "Il CUN non può infine non rilevare che la cessazione delle attività del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) ha determinato anche la perdita della disponibilità delle informazioni quantitative sullo stato del sistema che tale Comitato metteva a disposizione e rendeva accessibili con la pubblicazione del «Rapporto Annuale sullo Stato del Sistema Universitario». Tali informazioni, in passato, sono state spesso essenziali per la definizione di adeguate politiche di programmazione, sia nazionale sia locale" (CUN, 2013).

prevedeva potesse essere “incompleta”, il che implicava non solo l'accettazione delle differenze, ma anche minori esigenze curricolari, come ad esempio l'ammissione di una classe insegnante meno qualificata. Nel testo della suddetta Legge Moyano viene anche regolamentata la formazione delle maestre, ove si richiedono minori requisiti rispetto ai maestri (Guerrero, 2007): aver studiato nella scuola normale le materie corrispondenti all'insegnamento primario elementare o superiore delle ragazze, ed essere istruite nei principi di educazione e nei metodi di insegnamento sono i soli requisiti che vengono richiesti al fine di esercitare la docenza. Parimenti si accetta che nelle località che contano meno di 500 abitanti possano essere attivate scuole “incomplete”, che comunque debbano essere rette da maestri: qui si prevede che possano farsi carico dell'insegnamento in aula alle ragazze anche donne senza titoli, definite come “di passaggio” o “aggiuntive”, basta che dispongano di un “certificato di attitudine o moralità”<sup>3</sup>.

### 3.1. Fondazione di centri di formazione per maestre

Le scuole ordinarie assolverebbero un ruolo cruciale nel contesto dei progressi dell'istruzione spagnola dell'epoca: la Legge di Pubblica Istruzione implicò un cambiamento rispetto alla regolamentazione sulla formazione e professionalizzazione delle maestre, benché per la comunità femminile continuassero a persistere delle disuguaglianze educative, economiche e sociali. Per quanto attiene alla differenziazione educativa inter-generi, questa legislazione la rendeva visibile (Santamaría, 2007): mentre per i maschi la fondazione di scuole di Magistero si contemplava come obbligatoria, sul versante femminile la legge si limitava a “raccomandarle”. In tal modo la loro costituzione si lasciava tutta alla buona volontà degli amministratori pubblici provinciali. L'attuazione da parte delle autorità pubbliche di turno risultava quindi condizionata dall'andamento variabile delle politiche sui generi, e dunque dipendeva dall'identità sociale attribuita alle donne, al punto che *“poche provincias dispusieron de escuelas ordinarias para maestras, una circunstancia aceptada con normalidad”* (Flecha, 2010, 283).

Con lo scopo di dare compimento alle disposizioni contenute in detta Legge, nel 1858 si mette comunque in funzione la prima Scuola Normale Centrale per Maestre, alla quale si affidava la formazione di donne destinate ad esercitare la docenza elementare e superiore. Tutto questo avveniva con un notevole ritardo rispetto agli analoghi centri di formazione per maestri. Nonostante il progresso che questa legge introduceva, è certo che l'istruzione delle ragazze continuava ad essere orientata ad insegnare il vecchio concetto dell'obbligo sociale, ossia quello di essere buone spose e madri: lungo questa linea di sviluppava la formazione delle maestre nelle Scuole Normali di Magistero, formazione che si articolava in due gradi, elementare e superiore, e che stava in consonanza con le conoscenze di carattere pratico che si sarebbero dovute insegnare. In ambedue i li-

3 Nel 2006, Robeyns identifica nove diversi tipi di applicazioni dell'approccio delle capacità: “(1) valutazioni generali dello sviluppo umano dei Paesi, (2) valutazione di progetti di sviluppo su piccola scala, (3) valutazione della povertà nei Paesi in via di sviluppo, (4) valutazione della Povertà e del benessere (well-being) nelle economie avanzate, (5) analisi sulle privazioni dei disabili, (6) valutazione delle disuguaglianze di genere, (7) dibattito politiche (8), valutazione delle norme sociali e delle pratiche, e (9) uso delle functionings e delle capability come concetti nel campo della ricerca non normativo”.

velli l'istruzione presentava scarsi contenuti scientifici o di taglio veramente istruttivo: ancora si insisteva dunque sulle nozioni che dovevano contribuire a migliorare i lavori domestici. La formazione delle maestre differiva quindi in buona misura da quella dei maschi, soprattutto nella didattica relativa al grado elementare (Bernal, 2004).

Nell'ordine vigente si argomentava che le donne non necessitavano di formazione intellettuale, perciò si impartiva loro una cultura scientifica inferiore a quella dei maestri (Amo, 2009). Alle aspiranti che intendevano ottenere il titolo di maestra elementare bastava seguire lezioni di dottrina cristiana, nozioni di storia sacra, lettura, scrittura, grammatica e ortografia spagnola, principi di aritmetica e di lavori appropriati al sesso; i maschi, invece, studiavano una gran quantità di materie, come dottrina cristiana, storia sacra, lettura, calligrafia, grammatica spagnola e composizione, aritmetica, nozioni di geometria, disegno lineare e agrimensura, geografia, storia della Spagna, agricoltura, principi di educazione e metodi e pratiche d'insegnamento. Ma per il grado superiore anche alle femmine si richiedeva lo stesso carico di studio che alla controparte (disegno lineare, agrimensura, principi di geometria, rudimenti di storia e geografia – fondamentalmente di Spagna –, e alcune conoscenze di fisica e di storia naturale), ad eccezione di storia e geografia, che erano sostituite dal disegno applicato al lavoro e da nozioni di economia domestica (Santamaría, 2007)<sup>4</sup>.

Il testo della Legge Moyano lasciava chiaramente intendere le somiglianze e le differenze esistenti nei programmi educativi di maschi e femmine, di volta in volta sopprimendo o aggiungendo quelle materie specifiche che si addicevano a ciascun sesso. In seguito, come effetto dei cambiamenti politici susseguitesesi, la normativa venne modificata, anche concedendo maggiori finanziamenti alle Scuole Normali, dato che erano gli unici centri pubblici incaricati della formazione di maestre: uno degli obiettivi, forse il più importante, era quello di creare il titolo di maestra al grado di "normale" [*circa come un Diploma Superiore di grado elevato, N.d.T.*]. Il fine ultimo era che le donne potessero entrare a pieno titolo nel corpo insegnante delle Scuole Normali femminili, affinché potessero istruire le future alunne di magistero su materie che non fossero esclusivamente lavori domestici, disegno o insegnamento: fino a quel momento, infatti, l'istruzione di carattere accademico che si impartiva nelle Scuole Normali femminili era in mano a professori. Durante gli Anni Ottanta dell'Ottocento la situazione era dunque in trasformazione, e si cominciava ad attribuire maggiore importanza alla preparazione e alla qualificazione delle maestre, dato che la loro influenza si considerava fondamentale per la formazione delle nuove generazioni: si riconosceva la necessità di elargire alle aspiranti maestre una solida preparazione professionale. Con tale obiettivo si riorganizza quindi la Scuola Normale Centrale per Maestre di Madrid, che diviene il primo centro docente ufficiale femminile in Spagna; si crea anche il grado "normale" e si amplia il piano di studi (numero di anni e di materie) che, progressivamente, si va equiparando a quello degli altri centri di formazione docente.

4 Lista delle 'Central Capabilities' Nussbaum (2000): the right to a life of 'normal length', good health and shelter, bodily integrity (freedom of movement, opportunities for sexual satisfaction), being able to use the senses, imagination and thought, the right to emotions, the opportunity to exercise practical reason, the right of affiliation with others, concern for other species, the right to play and laughter, and control over one's environment.

“(…) le principali innovazioni realizzate nella prima riorganizzazione della Scuola Normale Centrale per Maestre nel 1882 (sono): ampliamento del programma di studi (…), equiparazione degli anni di studio e dei titoli a quelli già esistenti per la Scuola Normale Centrale per Maestri (…), istituzione del grado Normale, o quarto corso, creato nella Scuola con la finalità di garantire l’adeguata formazione per esercitare l’insegnamento nelle scuole normali per maestre e l’ispezione di primo grado” (Colmenar, 1994, 49).

### 3.2. Ineguale profilo professionale

Le maestre esercitavano un indubbio influsso sulla popolazione, oltre a contribuire all’alfabetizzazione e all’educazione morale (Santamaría, 2007). Anche se le leggi promuovevano sia la scolarizzazione primaria delle ragazze come la preparazione delle maestre, in realtà durante il XIX secolo si avanzava molto lentamente in questi aspetti: “Il modello legittimato e predominante continua ad essere la separazione scolastica e si basa, per le bambine, sulla preghiera e sul cucito” (Subirats, 1994,2). Come risultato dell’esclusione scolastica patita per secoli dal settore femminile, come si è detto buona parte delle maestre che accedevano all’istituzione scolastica erano carenti in tutta la loro istruzione: senza dubbio questo rappresentava un *handicap* per le autorità, ma non gli si dava importanza, poiché il modello educativo che dovevano trasmettere non aveva nulla a che vedere con la cultura e l’intellettualismo. Nel curriculum scolastico delle ragazze le conoscenze di taglio scientifico e letterario erano secondarie o inesistenti, dato che la loro formazione rimaneva orientata fondamentalmente a prepararle al ruolo che esse erano “obbligate” a rivestire (Frutos, 2010). Dunque nelle scuole femminili anche il modello di insegnamento-apprendimento si adattava al concetto morale ed economico vigente, che per l’appunto ruotava entro l’universo domestico, impregnandolo di nozioni di carattere religioso, per cui “esisteva una chiara differenza tra l’educazione dei due sessi” (Santamaría, 2007, 174). Le maestre, lungi dall’essere erudite, erano tenute ad essere esperte in lavori manuali, in compiti casalinghi, in abitudini d’igiene, ecc., ovvero in tutto ciò che aveva un’utilità domestica: erano proprio questi insegnamenti “propri delle donne”, atti a stabilire i limiti del modello educativo femminile, che giustificavano la presenza delle docenti nell’ambito pubblico e lavorativo (Amo, 2009).

Gli intenti di rinnovamento non riuscirono a trarre con sé un gran miglioramento nella situazione educativa femminile, tantomeno in quello che riguardava la formazione delle maestre. Benché si attribuisse un importante impegno alla loro qualificazione, non si può parlare di eguaglianza in relazione ai maestri, né in riferimento all’accesso né alla professionalità: anche questi due fattori ebbero per le maestre uno sviluppo storico asimmetrico, per cui la preparazione del comparto femminile ebbe, rispetto a quello maschile, un divario temporale e, quindi, curricolare. Temporale perché la formazione delle maestre non andò sviluppandosi in modo parallelo a quella dei maestri, ma piuttosto fu sempre “a rimorchio”; curricolare perché mentre l’istruzione dei maestri era di carattere epistemologico, quella delle maestre rispondeva ad una formazione di tipo morale, alla quale rimanevano inestricabilmente congiunti i *lavori appropriati al sesso*.

La trasformazione della società ottocentesca e l’evoluzione degli studi coinvolse poco le donne e ci furono resistenze perché esse beneficiassero della formazione accademica. La condizione femminile era un argomento di per sé sufficiente per mantenere le differenze e per non sovvertire l’ordine vigente.

“La forza della tradizione – la secolare associazione delle donne all’ambito del

*privato – nonché l'ombra dell'ignoranza, conferirono a tale squilibrio educativo una parvenza di naturale, dovuto soprattutto alla forte persistenza di credenze senza fondamento, come ai costumi, come a teorie senza consistenza scientifica. Le une e le altre costituirono la base della legittimazione e, pertanto, dell'accettazione delle diseguaglianze che caratterizzarono il mondo femminile per secoli, dopo che questo tipo di pensiero si era fatto carico di far vedere le differenze sotto forma di inferiorità" (Carreño, 2009, 195).*

Le donne dipendevano da altri: erano subordinate dalla figura maschile (padre, marito, fratello, figli), soffrendo di un processo di esclusione. Non erano cittadine civiche. Ma nemmeno nei circoli liberali si discusse, o si evidenziò, o si dibatté tale questione (Vilafranca y Buxarrais, 2009). In seguito si lottò e si rivendicarono i diritti all'interno di governi liberali che venivano alimentati anche da collettivi di donne: fino a ieri le donne furono coscienti che le situazioni ereditate dal patriarcato restringevano la loro partecipazione attiva nella società. In quel contesto non si giunse a riconoscere i diritti civili delle donne, finora considerate persone subalterne. La nozione di diritto civile le escludeva dalla tutela di un'identità soggettiva, sottolineando la loro non condivisione di quei diritti civili politici che erano riservati agli uomini: fino al XX secolo inoltrato non godettero di alcun diritto. Quindi le donne finirono con l'usare l'istruzione come uno strumento, consentendo in tal modo che molte potessero proiettarsi nello spazio pubblico. Senza dubbio, come afferma Carreño (2009, 196), *"... la vecchia polemica sull'istruzione di ambo i sessi non risulta a favore delle donne, lasciando tracce di sé fino al presente"*.

## Conclusioni

Nella scuola pubblica la presenza delle donne come maestre prende forma nel momento in cui si instaurano le basi per la fondazione di istituti e scuole destinate all'istruzione delle ragazze, un requisito inesistente in Spagna fino al XVIII secolo, quando si riconosce la necessità di alfabetizzare le donne, comprese quelle di ceto popolare, poiché fino a quel momento, e per secoli, il mondo femminile era rimasto escluso dalla scolarizzazione formale: soltanto quelle di classe sociale più favorita avevano avuto la possibilità di accedere come alunne ai centri d'istruzione femminile, che erano basicamente di carattere privato, convento o scuole private. Come maestre, il loro lavoro si era svolto in tali tipi di centri, gestiti da monache o da donne che mettevano a disposizione le loro dimore per impartire alle ragazze certe "conoscenze". Nonostante la commentata vecchia aspirazione di estendere la scolarità e di formare nuovo personale docente, ci furono ben poche possibilità di applicarla fino al diciannovesimo secolo.

Di sicuro l'ingresso di ragazze nelle aule e di donne alla docenza in Spagna non è stata esente da difficoltà e da diseguaglianze: sia nell'accettazione a scuola come alunne, come nella formazione per ottenere un titolo, come nell'accesso alle aule di professioniste, nella loro promozione come docenti e nelle condizioni lavorative nelle quali hanno svolto la loro attività (salario, vacanze, assenze per maternità, *status* ...), in ogni momento sono state fortemente condizionate dalle differenze di genere. Nel corso della storia la situazione di alunne e maestre nei vari luoghi del territorio spagnolo è sempre stata simile: le difficoltà e le disuguaglianze educative e professionali sono state la nota distintiva. Alti tassi di analfabetismo, scarsità di scuole e di presidi scolastici, carenza di personale e di risorse economiche, ostacoli per l'accesso alla professione, inesistenza di materiali su cui lavorare in aula, bassi salari e assenza di prestigio professionale for-

mano parte di una realtà condizionata in ogni luogo da caratteristiche spazio-temporali, economiche e sociali.

Nel XIX secolo e fino al XX la società patriarcale imponeva una delimitazione degli spazi in funzione del genere. L'istruzione permise che molte ragazze potessero essere alfabetizzate, fatto che permise loro di varcare gli stretti limiti del mondo domestico. La scuola, ideata inizialmente per i maschi, promosse l'ingresso delle donne nelle aule, sia come alunne che come maestre, a tal punto che in molti Paesi d'Europa e d'America si faceva riferimento alla "femminizzazione" dello spazio scolastico, ma lo sviluppo legislativo degli aspetti curriculari evidenzia la differenza nella formazione in funzione del sesso, sia per le ragazze che per le insegnanti. Nella loro formazione accademica si richiedevano le conoscenze elementari della scuola primaria, unite al perfetto dominio delle materie "femminili". In aggiunta a quanto detto in precedenza, dobbiamo far notare che nella loro formazione iniziale e professionale le insegnanti continuarono a dimostrare le loro abilità nelle materie casalinghe fino al XX secolo inoltrato, anche una volta che era entrato in vigore il "Piano" del 1971. In concreto il Piano di Studi del 1967 includeva i lavori casalinghi come materia curricolare e le insegnanti dovevano superare un relativo esame. Nel caso della scolarità delle ragazze le materie nettamente femminili formarono parte integrante dei programmi scolastici fino all'applicazione della Legge Generale dell'Istruzione (1970), in tal modo non solo esistevano differenze qualitative nell'istruzione, ma si evidenziava anche il sistema patriarcale che così la scuola riproduceva.

L'incidenza del patriarcato nelle relazioni e nell'organizzazione della società si è proiettato dalla famiglia alla scuola affinché l'ordine sociale permanesse inalterabile, in alcuni casi impedendo che altri modelli fossero possibili: questo andamento educativo asimmetrico e disuguale rendeva invisibili le donne, trattando il mondo femminile in forma discriminatoria rispetto a quello maschile. L'archetipo dominante ha anche avuto l'effetto di stabilire dei curricula sessisti e, in definitiva, una cittadinanza differenziata.

## Riferimenti

- Amo, M<sup>a</sup> Cruz del (2009): *La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad*, in: *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22.
- Ballarín Domingo, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, in: *Síntesis*. 994, Madrid:
- Bernal, J.M y Delgado, M<sup>a</sup> A. (2004): *De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936)*, in: *Revista de Educación*, 335, 273-291.
- Casas García, L. M. e Luengo González, R. (2009): *La escuela y el maestro como instituciones sociales en Extremadura a finales del Antiguo Régimen*, in: *Bordón* 61 (1), 131-151.
- Carreño Rivero, M. (2009): *Desigualdades, género y educación básica*, in: *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 193-214.
- Colmenar, C. (1994): *Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la Restauración*, in: *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (2), 47-58.
- Flecha García, C. (2010): *La Mujer en el Magisterio*, in: *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 273-295.
- Frutos Balibrea, L. (2010): *Identidad de género en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres*, in: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación [RASE]*, vol. 3, 3, 336-356.

- Guerrero, A. (2007): *La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado*, in: *Revista Internacional de Sociología*, Vol. LXVI, 48, 203-220.
- San Román, S. (2000): *La maestra española de la tradición a la modernidad*, in: *Educação & Sociedade*, 72, 110-142.
- San Román, S. (2006): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Ariel (2ª edición), Barcelona,.
- San Román, S. (2010): *La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras*, in: RASE, Madrid, vol. 3 (3), 376-387.
- Sarasúa, C. (2002): *Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX*, in: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.
- Santamaría Conde, Rosa M<sup>a</sup> (2007): *La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia*, in: *Bordón* 59 (1), 2007, 167-176.
- Subirats, M. (1994): *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*, in: *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Vilafranca Manguán, I. y Buxarrais Estrada, M. R. (2009): *La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales*, in: *Bordón*, 61 (2), 139-149.

DOSSIER TEMATICO 1:  
DISPOSITIVI

---

THEMATIC DOSSIER 1:  
APPARATUSES







# Interazione tra dispositivi di narrazione multilineare e funzioni esecutive per la qualificazione dell'apprendimento nel ciclo scolastico di base: elementi di modellizzazione

## Interaction between apparatuses of multi-linear storytelling and executive functions meant for the enhancement of the basic school stage: foundations of prospective models

---

Luisa Salmaso

Università Ca' Foscari, Venezia

lusal@libero.it

### ABSTRACT

The main hypothesis of this paper maintains that the processes of Multi-linear Storytelling—namely, plurality of voices, nodes of choice and re-structuring, enrichment of the narrative plot as suggested by Salmaso's Grammar of Stories (2012)—interact with processes that are involved in the representation of the issue at stake according to an ecological-sequential model such as that of Executive Functions (Zelazo et al. 1997, 2003). Therefore, it is claimed that it may be useful to present children and young learners with a practice that involves the reading and construction of multi-linear narrative projects. In this work we present some first model-making elements that support the aforementioned hypotheses.

La nostra principale ipotesi prevede che i processi di Narrazione Multilineare – pluralità di voci, nodi di scelta e configurazione/riconfigurazione, arricchimento del plot narrativo previsto dalla Grammatica delle Storie (Salmaso, 2012) – interagiscano con i processi coinvolti nella rappresentazione del problema secondo un modello ecologico-sequenziale delle Funzioni Esecutive (Zelazo et al. 1997, 2003). Perciò pensiamo possa essere utile presentare a bambini e ragazzi in formazione una pratica di lettura e di costruzione di progetti narrativi multilineari. In questo lavoro presentiamo alcuni primi elementi di modellizzazione a supporto dell'ipotesi indicata.

### KEYWORDS

Storytelling, Multi-linear approach, Formative apparatuses, Executive Functions.

Narrazione, Multilinearità, Dispositivi formativi, Funzioni Esecutive.

## Introduzione

Il ruolo dell'insegnante, del formatore, in ogni processo di apprendimento, si concretizza nel creare le condizioni per aiutare a conoscere e utilizzare attivamente le strutture e gli strumenti sottostanti ai processi, mantenere la focalizzazione sullo sviluppo dell'argomento, chiarire e specificare meglio gli obiettivi, motivare; favorire i processi di metacognizione, sostenere le differenze e le difficoltà individuali. A queste attenzioni, a nostro avviso, vanno aggiunte specificazioni, che caratterizzano in modo più mirato processi narrativi multilineari (Salmaso, 2012): la costruzione comune, partecipata e attiva della conoscenza; la presa in carico della dimensione interdisciplinare; la flessibilità cognitiva. Ipotizziamo, quindi, che mediante dispositivi di narrazione multilineare (Salmaso, 2011), includenti i paradigmi classici della narrazione, in sincronia a rappresentazioni grafiche, espressive, di focalizzazione e di facilitazione procedurale (Olimpo, 2011), sia possibile rendere trasparente la connettibilità tra pensiero narrativo-sequenziale e pensiero logico-paradigmatico e che ciò possa interagire nello sviluppo evolutivo dalla seconda infanzia alla preadolescenza con lo sviluppo delle Funzioni Esecutive coinvolte nelle situazioni problematiche e con i processi generativi in ambito formativo del ciclo scolastico di base, relativi alla rappresentazione nel problem setting, qualora questi vengano elaborati in modo ermeneutico, riflessivo e applicativo, quindi con azioni di qualificazione psicologica, pedagogica e didattica dentro i contesti di apprendimento (Minello, Margiotta, 2011).

### 1. Narrazione multilineare: una complessificazione trasparente

Il processo narrativo, in quanto dimostrato come più naturale, più comprensibile e più memorabile di altri tipi di testo, permette maggiore coerenza ed è capace di favorire un ordinamento e un'attribuzione di senso alla molteplicità degli eventi, con conseguenti costruzioni e riconfigurazioni cognitive ed emotive. Herman (2003) ipotizzando che i racconti forniscano una "visione unitaria dei processi cognitivi" e costituiscano uno strumento di pensiero a *dominio generico* per svariate attività di *problem solving*. (Calabrese, 2009, p. 10), considera il racconto come *elaborato cognitivo*, che in quanto tale è potente per la sua capacità di astrazione e di rappresentazione, mediata in modo sovraindividuale e in direzione funzionalista.

Possiamo riconoscere nella struttura di rappresentazione attraverso storie multilineari (tab. 1, Salmaso, 2012) *la presenza di una pluralità di prospettive: il mondo non viene visto in modo univoco, ma contemporaneamente in una molteplicità di prismi, ciascuno dei quali ne coglie una parte* (Bruner, 1994); infatti, ogni scrittura multilineare prevede un meccanismo che metta in successione alternativa almeno due parti, ma è sempre anche sottesa la problematica connessa al modo in cui le parti arrivano ad integrarsi per dare un senso generale significativo e pregnante. La relazione, funzione costitutiva di ogni processo di significazione, deve permettere coesione, coerenza, congruenza tra le varie parti, quindi, è necessario creare buoni raccordi di contenuto, che possano far leggere il testo come un'unità, mantenendo, nel contempo, la ricchezza della *polifonia di voci* (Bachtin, 2001). È stato, dunque, costruito un modello che avvicina in parallelo le principali componenti semiotiche di una buona narrazione classica (da Magli, 2004) a componenti strutturali per una rappresentazione di tipo narrativo multilineare.

Secondo la nostra ipotesi, esplorare le dimensioni narrative e gli snodi che sorreggono l'impalcatura di un testo multilineare può permettere un potenziamento a livello cognitivo delle abilità connesse ai processi di costruzione implicati, in particolare relativi alle Funzioni Esecutive.

**Tab. 1**

NARRAZIONE E STRUTTURA DI RAPPRESENTAZIONE MULTILINEARE (Salmaso, 2012)	
NARRAZIONE	STRUTTURA DI RAPPRESENTAZIONE MULTILINEARE
Linearità sequenziale	Linee multiple sequenziali e interattive
Particolarità: punti di vista, alternanza di sguardi	Caratterizzazione peculiare della multilinearità: pluralità di punti di vista messi a confronto. Una facilitazione procedurale prevede una rappresentazione dei punti di vista mediante strutture reticolari, ad albero o flowchart
Scenario dell'azione	Scenario visivo di insieme, ma con vie e flussi.
Scenario della coscienza	Spazio sincretico 'qui ed ora', con una direzionalità prospettica e valoriale
Verosimiglianza	Ambientazioni Mondi possibili
Componibilità	Cooperazione interpretativa Nodi, flussi, vie, direzioni Riconfigurazione
Referenzialità	Produzione condivisa di senso
Trama	Reticolo, rete
Funzione del personaggio	Polifonia di voci Personificazione dei personaggi e delle sfere di azione
Scambi intersoggettivi	Opzioni e nuove configurazioni
Fabula-genere: intreccio	Tematizzazione Figurativizzazione Iconicizzazione
Problema e senso	Potenzialità, variabilità e ricerca di senso dentro le dimensioni problematiche
Regole autoriali	Regole intersoggettive e co-autoriali
Mezzi per svolgere il compito: manipolazione, competenza e performance, sanzione e veridazione	Posizionamento attivo nella scelta dei nodi e delle riconfigurazioni che diventano punti topici per il confronto tra saperi, competenze, volontà, desideri, doveri, finalizzati ad una costruzione condivisa di performance orientata e capacitante (ideativa/realizzativa/realizzata)
MANIPOLAZIONE: far fare, efficacia nel provocare sequenze e configurazioni, volontà, dovere, desiderio	
COMPETENZA: articolazioni di competenza, saperi.	
PERFORMANCE: catena modale orientata e realizzata	
Riconoscimento della soluzione	Soluzione contrattuale, esplorativa, aperta
Attanti	Attori attanziali e Teoria delle Menti in azione
Intenzionalità	Confronto tra intenzionalità e costruzione sociale per attivare buone pratiche

## 2. Funzioni Esecutive e interazioni con dispositivi di Narrazione Multilineare

È ipotizzabile che «il complesso pattern di attivazione per i processi di narrazione differisca da quelli specifici per l'attenzione, l'immaginazione, il riconoscimento e la produzione di parole, la memoria di lavoro, la codifica e la rievocazione di episodi, la rievocazione semantica» (Mar, 2004, p. 4) e che il complesso costruito delle Funzioni Esecutive sia particolarmente implicato nella produzione di narrazioni (Mar, *ib.*), sebbene studi specifici a riguardo siano ancora molto scarsi.

Abilità cognitive superiori, come la pianificazione, l'organizzazione, la flessibilità cognitiva e l'attenzione si basano sull'attivazione rapida, consapevole ed esperta delle *Funzioni Esecutive*, funzioni di ordine superiore e complesso, che, pur essendo ancora difficilmente testabili in contesti ecologici, possiamo tuttavia rilevare mediante l'osservazione di alcuni principali processi, afferenti al *controllo esecutivo* (Rabbit, 1997, Zoccolotti, 2010). L' aumentare della complessità ambientale, esistenziale e la frequentazione attuale delle nuove tecnologie, che richiedono costantemente questa tipologia di processi, sollecita l'attenzione dovuta ai processi di sviluppo implicati, diventando rilevante per coloro che si occupano di apprendimento e di formazione. Ad oggi, la comunità scientifica non ha ancora assunto un modello neuropsicologico delle FE pienamente condiviso, ma si divide sostanzialmente in ipotesi di modelli che descrivono le FE come: un costruito unitario, componenti differenti ed interrelate, sequenziali. Secondo Marzocchi e Valagussa (2011, p. 49) i modelli sequenziali «probabilmente sono in grado di essere più aderenti all'applicazione di schemi comportamentali complessi e permettono la costruzione di strumenti valutativi dotati di maggiore validità ecologica», ma rimane comunque aperta la difficile questione di quale meccanismo sia sotteso allo sviluppo delle FE. I due autori italiani indicano, secondo la letteratura corrente, alcune ipotesi: cambiamenti neuroanatomici, in particolare di network e di localizzazione; crescita delle componenti metacognitive; esperienza e pratica; competenze individuali, quali il Linguaggio e la Teoria della Mente; ruolo del contesto familiare, e noi ci permettiamo di aggiungere, formativo. Un contributo importante è, dunque, ipotizzabile possa venire dallo studio delle conseguenze su questo dominio derivanti da esperienze di apprendimento e da training specifici. Un altro dato, a nostro avviso utilmente fecondo, è quello ricavato da alcuni lavori di ricerca che evidenziano un livello di correlazione più elevato delle FE con la memoria di lavoro, la capacità di inibizione, la Teoria della Mente e la motivazione, abilità che da sempre i contesti educativi in età evolutiva cercano di promuovere, ma spesso in modo poco strutturato e consapevole. Gli interventi per lo sviluppo delle FE, realizzati soprattutto in area statunitense, sono recenti e non ancora numerosi. Una recente rassegna comparativa, riportata su Science (Diamond, Lee, 2011), prende in considerazione alcuni programmi formativi che hanno dimostrato di aiutare lo sviluppo delle Funzioni Esecutive in bambini dai 4 ai 12 anni. Gli approcci migliori per coltivare le FE sembrano quelli che impegnano gli studenti in azioni sfidanti, aiutandoli a gestire e guidare lo stress quando tentano di risolvere compiti difficili, contenendo le reazioni impulsive e aiutando la concentrazione sugli obiettivi, dentro un contesto che favorisca legami sociali e collaborativi. Sono ancora molto scarsi gli studi in ambito italiano che prendano in considerazione percorsi di sviluppo specifico delle FE in contesti scolastici, educativi o nei normali percorsi di apprendimento di tutti i bambini, tuttavia, se guardiamo alle competenze essenziali che l'OMS ha denominato Life Skills (1993), possiamo trovare una

quasi completa corrispondenza con le abilità implicate dal costrutto delle Funzioni Esecutive: decision making, problem solving, pensiero creativo, pensiero critico, comunicazione efficace, capacità di relazioni interpersonali, autoconsapevolezza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress. Le caratteristiche delle Funzioni Esecutive, accessibili alla coscienza, infatti, permettono di essere flessibili, gestendo situazioni nuove, formulando uno scopo, generando un piano, scegliendo tra alternative, confrontando, eseguendo e monitorando l'applicazione, migliorando, oppure interrompendosi; eseguire un'azione sotto il controllo volontario, quando è necessario gestire una serie di informazioni provenienti dall'ambiente esterno e dalla propria memoria.

In particolare, nella conduzione di molte attività ad alto carico cognitivo, come quelle di narrazione multilineare, è particolarmente utile costruire, ricostruire e riconfigurare uno spazio problemico e dei costrutti coinvolti, il confronto e il movimento flessibile tra i diversi costrutti, lo spostamento del focus attentivo, l'abilità di muoversi tra diverse rappresentazioni e diverse prospettive, la definizione e la ridefinizione delle priorità, la stima dei legami intercorrenti tra i singoli elementi, inibire le azioni non pertinenti, svolgere e coordinare due azioni simultanee, usare strategie, monitorare l'esecuzione di un'azione, rispondere in modo rapido e mantenere volontariamente l'attenzione. Tuttavia, come indicano Marzocchi e Valagussa (2011), non esistono ancora test ecologici efficaci di misurazione delle Funzioni Esecutive e ciò costituisce un vero problema anche per la nostra ricerca, proprio perché tali funzioni, benché attualmente molto studiate analiticamente e singolarmente, sono nel pieno della loro 'funzionalità' quando agiscono in modo sinergico. Una sfida per l'indagine sulla multilinearità narrativa consiste, dunque, nel riuscire ad osservare come agiscono le Funzioni Esecutive in questo processo dentro un contesto formativo. A tale fine, abbiamo deciso di utilizzare il *modello ecologico sequenziale del problem solving* di Zelazo et al. (1997); insieme a questo modello, vogliamo, tuttavia, accostare anche alcuni elementi del modello fattoriale di Anderson (2002), che sembrano specificare meglio alcune delle componenti che risultano implicite in quello di Zelazo e collaboratori (tab. 2).

Tab. 2

DAL MODELLO SEQUENZIALE DEL PROBLEM SOLVING DI ZELAZO ET AL. (1997)

RAPPRESENTAZIONE DEL PROBLEMA

Costruzione, ricostruzione e riconfigurazione dello spazio problemico e dei costrutti coinvolti

Confronto e movimento flessibile tra i diversi costrutti

Flessibilità cognitiva

Spostamento del focus attentivo

Abilità di muoversi tra le diverse rappresentazioni

Abilità di muoversi tra le diverse prospettive

Definizione e ridefinizione delle priorità

Stima dei legami intercorrenti tra i singoli elementi

DAL MODELLO FATTORIALE DEL CONTROLLO ESECUTIVO DI ANDERSON (2002)

FLESSIBILITA' COGNITIVA

*Attenzione divisa e shift*

*Working memory*: immagazzinamento temporaneo e manipolazione del flusso delle informazioni

*Elaborazione multimodale*: convogliare e organizzare informazioni e stimoli da fonti differenti

*Utilizzo dei feedback* da contesto fisico e umano

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

*Iniziativa*: dare inizio ad azioni e alla loro programmazione

*Ragionamento concettuale*

*Pianificazione*: anticipazione di eventi futuri, definizione di obiettivi a breve, medio e lungo termine e di una meta conclusiva, programmazione di sequenze strategiche efficienti di step/azioni

*Organizzazione strategica*: capacità di dare ad informazioni e sequenze di azioni una forma logica, strategica e sistematica

CONTROLLO ATTENZIONALE

*Attenzione selettiva*: focalizzare tra tanti stimoli disponibili nel campo potenzialmente percepibile, quelli di volta in volta pertinenti rispetto al compito e alla situazione

*Attenzione sostenuta*: capacità di mantenere il focus attentivo per un periodo di tempo prolungato su un determinato stimolo

*Autoregolazione, automonitoraggio*: capacità di esercitare un controllo sul proprio comportamento, facilitando in questo modo il raggiungimento dell'obiettivo previsto; verifica della corretta implementazione di quanto pianificato (coerenza tra azione e piano), identificazione errori e correzione

*Inibizione*: capacità di controllare gli impulsi, eliminare le fonti di interferenza interna (cali motivazionali, particolari stati emotivi) ed esterna (stimoli non pertinenti ed irrilevanti rispetto al raggiungimento dell'obiettivo)

PROCESSAMENTO DELLE INFORMAZIONI

Efficienza, fluenza, velocità di processamento

da Marzocchi e Valagussa (2011)- rielaborazione Salmaso (2012)

Attualmente è in corso uno studio, condotto attraverso la supervisione del prof. Umberto Margiotta, con analisi di tipo fenomenologico, qualitativo e quantitativo, nel quale sono coinvolti 185 bambini (4-5 anni, 7-8 anni, 9-10 anni, 12-13 anni), in azioni formative per attivare problem setting attraverso una storia nota, una storia originale e un'ambientazione, in modalità narrativa lineare e multilinare. Per l'analisi dei processi e dei risultati verranno utilizzati specifici materiali di valutazione: Rubrica di analisi del processo di produzione narrativa in interazione con le Funzioni Esecutive (elaborazione e adattamento di Salmaso L., 2012 da Meltzer L., 2007, 2010); Scale di autoefficacia percepita nella Rappresentazione di Problemi e nella Comunicazione Interpersonale e Sociale (adattamento 10-14 anni di Salmaso L., 2012 dalla APSP e APCIS di Pastorelli, Vecchio, Boda, 2001); correlazioni con questionari e test standardizzati per la valutazione delle Funzioni Esecutive: QuFE, Test di Pianificazione Quotidiana (Schweigher, Marzocchi, 2008) FPT (Tucha, 2012), TOL, WCMST, Digit Span, Fluenza Categoriale, EPMT (in BVN, Tressoldi et al. 2005, Gugliotto et al., 2009) e di abilità cognitive generali (Matrici di Raven).

## Riferimenti

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Bachtin, M. (2001) *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. S. (1994). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calabrese, S. (a cura di, 2009). *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*. Bologna: Archetipolibri.
- Diamond, A, Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years. *Science*, 333, 959-996.
- Gugliotto, M., Bislacchi, P. S., Cendron, M. (2009). *Batteria di valutazione neuropsicologica per l'adolescenza. (BVN 12-18)*. Trento: Erickson. Trento: Erickson.
- Herman, D. (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford,CA: CSLI Publications.
- Magli, P. (2004). *Semiotica*, Venezia: Marsilio.
- Mar, R. (2004). Review. *The Neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation*. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.
- Marzocchi, G., Valagussa, S. (2011) *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano: Franco Angeli.
- Meltzer, L. (2007). *Promoting Executive Function in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Meltzer, L. (2010). *Executive Function in Education*. New York: The Guilford Press.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011) *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Olimpo, G. (2011). *Knowledge flows and graphic knowledge representations* in Guglielmo Trentin etd (2011) *Technology and Knowledge Flow. The power of networks*, Oxford: Chandon Publishing.
- OMS (1993). *Life Skills education for children and adolescents in school*, Geneve: World Health Organization-Division of mental Health.
- Pastorelli, C, Vecchio, G.M., Boda, G. (2001). *Autoefficacia nelle life skills: soluzione dei problemi e comunicazione interpersonale*, in (a cura di) Caprara, G. V. *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Rabbit, P. (1997). *Methodology of Frontal and Executive Function*, Psychology Press, Hove, 1-38.
- Salmaso L. (2011). *Fruizione e creazione di narrazioni multilineari*. *Psicologia e Scuola*, marzo-aprile 2011, 41-48.

- Salmaso, L. (2013). Studio dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, Supplemento.
- Schweiger, M., Marzocchi, M. (2008). *Lo sviluppo delle Funzioni Esecutive: uno studio su ragazzi dalla terza elementare alla terza media*, *Giornale Italiano di Psicologia*, n.2. Maggio, 2008, 353-373.
- Tressoldi, P.E., Vio, M., Gugliotta, M., Bisiacchi, P. S., Cendron, M. (2005). *Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva (BVN 5-11)*. Trento: Erickson.
- Tucha, L., Aschenbrenner, S., Koerts, J., Lange, K.W. (2012). The Five Point Test: reliability, validity and normative data for children and adults, *PLoS ONE*, 7, (9). e46080. doi:10.1371/journal.pone.0046080.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Zelazo P. D., Muller, U., Frye, D., Marcovitch, S. (2003). *The Development of Executive Function: Cognitive Complexity and Control-Revised*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3), 93-119.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Resnick, J. S., Frye, D. (1997). *Early Development of Executive Function: A Problem-Solving Framework*. *Review of General Psychology*, 1(2), 198-226.
- Zoccolotti, P. (2010). *Le funzioni esecutive: quadri clinici e ipotesi interpretative*. In Cantagallo, A., Spitoni, G., Antonucci, G. (a cura di). *Le funzioni esecutive*. Valutazione e riabilitazione. Roma: Carocci.



# La metodologia Feuerstein nell'ambito della Scuola Primaria. Principi e strumenti della mediazione educativa per favorire il successo scolastico

## Feuerstein's methodology in Primary School: The principles and tools of educational mediation aimed at enhancing success at school

Cristina Vedovelli

Università degli Studi di Sassari  
crvedovelli@tiscali.it

### ABSTRACT

The aim of this research is to examine Feuerstein's educational theory. By developing Piaget and Vygotsky's theories Feuerstein elaborated a method to teach students how to learn; this method's goal is that of developing an active structural approach that is effective for learning and as means to build habits for a continuous research, which would allow flexible strategies when faced with new and complex problems.

This study aims to investigate one of the problems raised by researches conducted so far: why is it that the Instrumental Enrichment does not always remarkably affect every subject's performance? The assumption of this research is that when the general school curriculum focuses too much on the development of vertical cognitive functions, the program itself does not positively influence successful school performance. It is hereby assumed that if the Feuerstein principles of mediated learning are applied to all subjects, a bridge between horizontal and vertical cognitive functions can be built, resulting in a significant improvement in scholastic performance.

The research will last for two years and entails a quasi- experiment undertaken in a primary schools (2013-2014, 2014-2015). 100 pupils in the 4th and 5th year and 4 IE trained teachers will be involved. Quantitative and qualitative assessment tools will be used before and after the treatment.

Questo progetto di ricerca intende vagliare la proposta teorica e didattica del prof. Feuerstein.

Sviluppando le teorie di Piaget e Vygotskij, il Prof. Feuerstein ha elaborato un metodo per imparare ad imparare che si propone di sviluppare un approccio strutturato, attivo ed efficace nei confronti degli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili di fronte a problemi nuovi e complessi.

La ricerca vuole indagare uno dei problemi emersi dalle ricerche sino ad oggi condotte: perché il cambiamento cognitivo associato al Programma di Arricchimento Strumentale del prof Feuerstein non sempre influenza in misura significativa il rendimento nelle aree di contenuto accademico?

L'ipotesi di ricerca è che quando i curricoli scolastici sono fortemente improntati allo sviluppo delle funzioni cognitive verticali il Programma non

abbia alcuna ricaduta sul successo scolastico. Si ipotizza che applicare i principi della mediazione educativa concettualizzati da R. Feuerstein a tutti gli ambiti disciplinari possa creare un ponte tra funzioni cognitive orizzontali e trasversali favorendo un significativo miglioramento nella prestazione scolastica.

La ricerca si inserisce nella tipologia del quasi-esperimento. Coinvolgerà 100 alunni di Scuola Primaria di classe quarta/quinta per due anni scolastici (2013-2014, 2014-2015) e circa 4 insegnanti già formati al PAS. Si utilizzeranno strumenti di misurazione sia di tipo quantitativo che qualitativo pre-post trattamento.

#### KEYWORDS

Feuerstein, Learning, Successful school performance, Cognitive enhancement, Mediated learning.

Feuerstein, apprendimento, successo scolastico, potenziamento cognitivo, mediazione educativa.

## 1. Introduzione

La scelta di proporre il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) del prof. Feuerstein in uno studio sul miglioramento della prestazione scolastica in alunni di Scuola Primaria nasce dalla sua forza euristica e didattica. Si tratta di un percorso di apprendimento coerente e completo che integra, sistematizza e armonizza al proprio interno diversi approcci: cognitivo, metacognitivo e psicosociale. La forza del PAS risiede nel suo duplice intento: intervenire sulle funzioni cognitive e metacognitive carenti o deficitarie e stimolare la componente affettivo-motivazionale dell'apprendimento attraverso la cura della relazione educativa.

Arrivato in Israele dopo la guerra, tra il 1945 e il 1948 Feuerstein si è occupato come psicologo dei bambini sopravvissuti all'Olocausto. Questi bambini non solo presentavano un funzionamento cognitivo deficitario e gravi problemi di apprendimento, ma non mostravano alcun spiraglio di apertura alla vita. I traumi e il dolore provati li rendevano "impenetrabili". È stata questa l'esperienza cruciale che ha portato all'elaborazione dei principi cardine del metodo. Non bastava lavorare sulle funzioni cognitive trasversali che sottostanno agli apprendimenti carenti, occorreva creare le condizioni per la ricostruzione del senso di competenza e di autostima di questi bambini, suscitare emozioni, sentimenti e progetti che li aiutassero ad affrontare con ottimismo e fiducia le sfide della vita (Vanni, 1999).

I risultati incoraggianti ottenuti con i bambini scampati all'Olocausto portarono Feuerstein alla formulazione dell'assunto che sta alla base di tutta la sua psicopedagogia: l'uomo è strutturalmente modificabile (Feuerstein, 1995).

I geni sono importanti, ma non hanno l'ultima parola. La realtà biologica può essere modificata e così le strutture cerebrali. In un'intervista pubblicata sull'Espresso l'8 maggio 2003 Feuerstein spiega: «I cambiamenti comportamentali agiscono sul cervello a livello strutturale, creando nuove sinapsi. Oggi, grazie alle nuove metodiche non invasive, possiamo addirittura vedere aree cerebrali che si vascolarizzano durante il processo di apprendimento. E questo significa che la dicotomia tra spirito e materia non ha più ragion d'essere: i mutamenti spirituali possono produrre materia». Da queste affermazioni si ricavano tre conseguenze pratiche di enorme portata:

1. l'uomo è il prodotto sia della biologia, sia della cultura;
2. non esistono tratti o caratteri innati e immutabili;
3. la struttura stessa del cervello è modificabile (Feuerstein, Rand, Rynders, 1988).

L'assunto secondo cui l'apprendimento è la matrice del pensiero, e non viceversa, allontana Feuerstein dalle posizioni del suo maestro, Piaget. Secondo quest'ultimo il pensiero è la conseguenza della nostra dotazione neuronale ed esistono periodi ottimali per l'apprendimento che dipendono dallo sviluppo delle strutture nervose. Secondo Feuerstein, al contrario, la modificabilità, in quanto caratteristica essenziale dell'essere umano, è possibile a qualsiasi età. Anche se ci sono periodi favorevoli, con opportuni investimenti è possibile apprendere in qualsiasi periodo della vita. Queste considerazioni hanno portato Feuerstein ad avvicinarsi alle teorie di Vygotskij. Entrambi sostengono il ruolo giocato dai fattori socio-culturali nello sviluppo cognitivo e nella regolazione dei fattori biologici. Ma il pensiero di Feuerstein si spinge oltre. La capacità dell'individuo di trarre il massimo beneficio dagli stimoli ambientali è data dal tipo di Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) alla quale è stato esposto. Nell'esperienza di apprendimento mediato è centrale la figura del *mediatore* che si frappone fra lo stimolo ambientale e il soggetto trasformando ogni incontro con la realtà in un'occasione di crescita e sviluppo, dunque di cambiamento (Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik e Rand, 2008).

Feuerstein, attribuendo «alla qualità dell'insegnamento e dell'esperienza di apprendimento la responsabilità prima dello sviluppo di chi apprende» (Vanini, 2003, p. 29) apre non pochi interrogativi sul ruolo della scuola e sulla formazione degli insegnanti. Compito dell'*insegnante-mediante* è quello di creare le condizioni per la ricostruzione del senso di competenza e di autostima dell'allievo e, lavorando con lui, di promuovere l'acquisizione di efficaci paradigmi cognitivi. Un insegnante trasmette nozioni e abilità partendo dal presupposto che l'allievo sia in grado di apprendere e che, se non ci riesce, questo dipenda da lui. Il mediatore, invece, si occupa del processo di apprendimento più che del risultato. «La modificazione strutturale, in sintesi, non riguarda la quantità e la qualità dei contenuti ma la strumentazione necessaria per apprenderli, la modalità con cui il soggetto si pone di fronte ai problemi o ai contenuti dell'apprendimento, un cambiamento del modo con cui seleziona, elabora e risponde agli stimoli ambientali in genere» (Vanini, 2003, p. 32).

### 1.1. Questioni aperte

Questa ricerca si propone di offrire un contributo alla questione della generalizzazione del PAS al successo scolastico. In che misura il PAS può favorire il successo scolastico e quanto i progressi osservati si mantengono nel tempo? Se l'obiettivo del Programma di Arricchimento Strumentale è di aumentare la modificabilità cognitiva degli studenti in modo tale che essi possano beneficiare maggiormente dall'esposizione diretta ai materiali di apprendimento, perché il cambiamento cognitivo associato al PAS non sempre influenza il misura significativa il rendimento nelle aree di contenuto accademico?

Romney e Samuels (2001) hanno condotto una meta-analisi sui risultati emersi dagli studi controllati (in lingua inglese) sul Programma prima del 2000. Per quanto riguarda i risultati relativi al rendimento scolastico si rilevano alcuni miglioramenti, tuttavia la maggior parte modesti e in molti casi inconsistenti. Dalla

ricerca emerge che le capacità migliorano in misura maggiore rispetto al comportamento ma che non vengono trasferite in ambito scolastico.

Questo risultato rafforza le osservazioni fatte da altri ricercatori. Per esempio, Loarer, Chartier, Huteau e Lautrey (1995) affermano: «Des effets [...] ont été obtenus sur certains test d'intelligence, mais pas ou tres peu sur les épreuves de personnalité, et il n'a pas non plus obtenu de transferts consistants aux résultats scolaires» (p. 168).

Il nostro studio sposa l'ipotesi di Jensen e Singer (1987) secondo i quali la causa è da attribuirsi al mancato coordinamento del curriculum scolastico con il PAS. L'effettivo funzionamento del bambino esige sia competenze cognitive valide che un fondamento di conoscenza su cui queste possano essere applicate. L'acquisizione del contenuto non offre il sostegno necessario per sviluppare le funzioni cognitive, viceversa non si rilevano progressi nel contenuto se uno studente non riceve il materiale sul quale può implementare le funzioni cognitive potenziate con il PAS.

Riteniamo che integrare i principi del metodo al curriculum scolastico favorisca il superamento della dicotomia *contenuto-capacità cognitiva* e il passaggio da una prospettiva istruttiva a una formativa. Oggi l'insegnante è chiamato ad essere anzitutto formatore. Non è più colui che insegna ma un esperto in mediazione apprenditiva. Gli strumenti didattici predisposti da Feuerstein per il mediatore, quali lo schema della lezione, la carta cognitiva, la lista delle funzioni cognitive e i criteri di mediazione, integrati nel curriculum scolastico, favoriscono l'analisi continua delle capacità del soggetto e di tutto ciò che egli potrebbe essere, l'analisi delle conoscenze e delle abilità acquisite e il trasferimento delle capacità cognitive alle aree di contenuto accademico.

## 2. La ricerca

### 2.1. Obiettivi

La ricerca è finalizzata ad accertare punti di forza e criticità del PAS in alunni di Scuola Primaria.

In particolare si vogliono indagare i seguenti aspetti dell'apprendimento:

- se e in che misura gli strumenti didattici predisposti da Feuerstein possono integrarsi nel curriculum scolastico e influenzare significativamente la prestazione degli alunni;
- in che misura la mediazione educativa influisce sulla prestazione scolastica.

### 2.2. Ipotesi

L'ipotesi di ricerca è che quando i curricoli scolastici sono fortemente improntati allo sviluppo delle funzioni cognitive verticali attraverso strategie didattiche di tipo trasmissivo-contenutistico, il potenziamento delle funzioni cognitive trasversali attraverso il Programma non abbia alcuna ricaduta sul successo scolastico.

Si ipotizza che applicare principi e strumenti della mediazione educativa concettualizzati da R. Feuerstein a tutti gli ambiti disciplinari possa creare un ponte tra funzioni cognitive orizzontali e trasversali favorendo un significativo miglioramento nella prestazione scolastica.

Le funzioni verticali sono funzioni specializzate, si esplicano in domini ben delimitati, sono molto sensibili all'apprendimento e cambiano molto vistosa-

mente nel corso dello sviluppo, sono visibili in quanto vengono identificate con la prestazione. Le funzioni trasversali, al contrario, sono funzioni non specializzate, non sono dominio-specifiche, si modificano lentamente, non sono visibili, in quanto il loro ruolo non può essere analizzato separatamente rispetto alla prestazione. Le funzioni cognitive verticali vengono anche chiamate “abilità”. Possono essere identificate con ambiti ben definiti quali: la motricità, il linguaggio, le capacità grafico-espressive, la lettura, la scrittura, il calcolo, ecc. Le funzioni trasversali sono “invisibili”, ma indispensabili all’attività cognitiva e indissolubilmente legate al compito. Comprendono: riconoscimento, categorizzazione, selezione, pianificazione, decisione, rappresentazione e controllo (Cornoldi, 1999).

Questa ricerca vuole verificare se l’applicazione dei principi e degli strumenti della mediazione educativa concettualizzati da Feuerstein al curriculum scolastico favorisca la completa integrazione tra funzioni cognitive orizzontali e trasversali promuovendo il successo scolastico e il pieno sviluppo del soggetto.

### 2.3. Soggetti

La ricerca coinvolgerà quattro classi quarte di Scuola Primaria per due anni scolastici (2013-2014, 2014-2015) per un totale di circa 100 alunni, 4 insegnanti formate al PAS e un mediatore PAS esterno al contesto scolastico.

### 2.4. Procedura

La ricerca si inserisce nella tipologia del quasi-esperimento.

Il disegno fattoriale prevede quattro gruppi indipendenti corrispondenti a quattro classi, di cui tre sperimentali e uno di confronto.

I tre gruppi sperimentali verranno sottoposti a tre diversi tipi di trattamento: il GS1 sostituirà tre ore di curriculum scolastico settimanali con tre ore di PAS; il GS2 applicherà i principi e gli strumenti della mediazione educativa a tutti gli ambiti disciplinari; il GS3 sostituirà tre ore di curriculum scolastico settimanali con tre ore di PAS e applicherà i principi e gli strumenti della mediazione educativa a tutti gli ambiti disciplinari. Il gruppo di confronto seguirà il curriculum istituzionale.

**Tab. 1** - Disegno fattoriale a 4 gruppi indipendenti

GRUPPI	TRATTAMENTO
GS 1 : 25 alunni	3 ore di PAS settimanali sostitutive del curriculum
GS 2 : 25 alunni	Mediazione educativa applicata al curriculum
GS 3 : 25 alunni	3 ore di PAS settimanali + mediazione educativa applicata a curriculum
GC 4 : 25 alunni	Curriculum tradizionale

Il gruppi che saranno sottoposti al Programma di Arricchimento Strumentale lavoreranno presumibilmente con 6-7 strumenti nell'arco di due anni scolastici. Gli strumenti verranno scelti in accordo con le insegnanti di classe, tenendo in considerazione sia la programmazione annuale che i bisogni degli alunni. Il Programma verrà proposto in sostituzione di tre ore curricolari e verrà somministrato da un esperto esterno.

Saranno le insegnanti di classe, invece, già formate al PAS, ad applicare la mediazione dell'apprendimento al curricolo tradizionale. Le insegnanti verranno guidate e supervisionate ogni 15 giorni dallo stesso esperto che somministrerà il PAS. L'esperto esterno le supporterà nei seguenti compiti:

- costruzione della unità didattiche secondo i principi della Carta Cognitiva;
- conduzione della lezione secondo lo schema elaborato da Feuerstein;
- analisi delle funzioni cognitive deficitarie negli alunni;
- applicazione dei criteri della mediazione dell'apprendimento nella relazione educativa.

Le insegnanti saranno monitorate sia attraverso osservazioni in classe che videoriprese.

Il primo passo della nostra ricerca è stato quello di rintracciare, all'interno della provincia di Sassari, le classi terze che avessero almeno un insegnante formato al PAS e che accettassero volontariamente di partecipare allo studio. Questo è stato il primo ostacolo che abbiamo incontrato. Infatti, gli insegnanti formati al metodo nel nostro territorio sono pochi, e non tutti, ovviamente, operano nelle classi terze.

Abbiamo così selezionato sei gruppi-classe che, nel mese di maggio 2013, sono stati sottoposti ai pre-test allo scopo di individuarne almeno quattro equivalenti in relazione alla prestazione scolastica degli alunni e alla qualità della mediazione educativa degli insegnanti.

I quattro gruppi classe coinvolti nella ricerca verranno sottoposti ai post-test al termine del primo anno scolastico, dopo 100 ore di trattamento, e al termine del secondo anno scolastico, dopo 200 ore di trattamento.

**Tab. 2** - Misurazioni a serie temporali interrotte

	Pre-test	Trattamento	Post-test	Trattamento	Post-test
<b>GS 1</b>	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>3</sub>
<b>GS 2</b>	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
<b>GS 3</b>	O <sub>1</sub>	X <sub>3</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	O <sub>3</sub>
<b>GC</b>	O <sub>1</sub>		O <sub>2</sub>		O <sub>3</sub>

## 2.5. Strumenti di misurazione

Si utilizzeranno i seguenti strumenti di misurazione pre-post trattamento:

1. Q1 VATA: è una batteria predisposta dal Gruppo MT che prevede una serie di strumenti oggettivi volti ad esplorare abilità di base e di tipo trasversale. Le prove, graduate per livello scolastico, indagano gli aspetti cognitivi, metacognitivi e affettivo-relazionali del singolo studente. Comprende le seguenti prove: comprensione della lettura, comprensione da ascolto, scrittura, abilità di studio, ragionamento, abilità numerica, abilità prassiche, griglia di osservazione degli atteggiamenti metacognitivi, motivazionali e socioaffettivi dello studente.

2. SCALA DI MISURAZIONE DELLA QUALITÀ DELLA MEDIAZIONE di Carol Lidz adattata al gruppo classe. Il Mediated Learning Experience (MLE) Rating Scale di Carol Lidz è il tentativo di fornire un mezzo per valutare il grado e la qualità della mediazione che caratterizza le interazioni di qualsiasi mediatore con un bambino piccolo. È stata utilizzata in relazione a bambini di età compresa fra i 2 e i 5, ma è potenzialmente adattabile per una fascia d'età più ampia. È stata costruita per rispondere a diverse esigenze:

- prendere in esame la molteplicità dei fattori che si verificano all'interno delle relazioni di insegnamento e della genitorialità e che possono influenzare lo sviluppo cognitivo del bambino;
- monitorare i progressi e valutare l'efficacia dell'intervento educativo;
- sviluppare un profilo dei punti di forza e di debolezza dei mediatori.

Questa scala è destinata a fornire una valutazione di quei comportamenti messi in atto dal mediatore che possono essere rilevanti per lo sviluppo cognitivo del bambino.

Tab. 3 - Scala di misurazione della qualità dell'esperienza di apprendimento mediato

MEDIAZIONE	PUNTEGGIO				NOTE
Intenzionalità e reciprocità	0	1	2	3	
Significato	0	1	2	3	
Trascendenza	0	1	2	3	
Condivisione delle esperienze del bambino	0	1	2	3	
Condivisione delle proprie esperienze	0	1	2	3	
Competenza (regolazione del compito)	0	1	2	3	
Competenza (lode/incoraggiamento)	0	1	2	3	
Competenza (sfida)	0	1	2	3	
Differenziazione psicologica tra b. e mediat.	0	1	2	3	
Differenziazione psicologica tra individui	0	1	2	3	
Responsività contingente	0	1	2	3	
Coinvolgimento affettivo	0	1	2	3	
Cambiamento	0	1	2	3	
Regolazione e controllo del comportamento	0	1	2	3	

3. PROVE INVALSI: per il pre-test le prove di classe 2°; per il post-test le prove di classe 5°;

4. FOCUS GROUP al termine delle 200 ore di trattamento, che coinvolga, in momenti distinti, i soggetti coinvolti direttamente e indirettamente nella ricerca: alunni, insegnanti, genitori.

Si è cercato di tenere sotto controllo le variabili estranee sia in relazione agli alunni che alle insegnanti. Rispetto ai primi è stata utilizzata la scheda alunno allegata alle prove INVALSI e colloqui con le insegnanti. Da entrambi gli strumenti è stato possibile rilevare:

- età
- svantaggio socio culturale
- difficoltà di apprendimento e/disabilità.

Per quanto riguarda le variabili estranee relative alle insegnanti è stata somministrata una scheda personale che ha raccolto le seguenti informazioni:

- anni di insegnamento (distinti in pre-ruolo e ruolo)
- corsi di aggiornamento (numero e tipologia)
- motivazione rispetto alla ricerca in oggetto.

### 3. Conclusioni

Questo progetto di ricerca intende sperimentare la possibile integrazione della metodologia Feuerstein nel curriculum scolastico, gli effetti sull'apprendimento degli alunni e sulla qualità dell'insegnamento. I principali risultati che ci aspettiamo di ottenere dalla nostra ricerca sono i seguenti:

che il gruppo sperimentale degli studenti esposti al PAS e alla mediazione educativa in tutti gli ambiti disciplinari ottenga risultati significativamente migliori nella prestazione scolastica rispetto agli altri gruppi sperimentali e al gruppo di controllo;

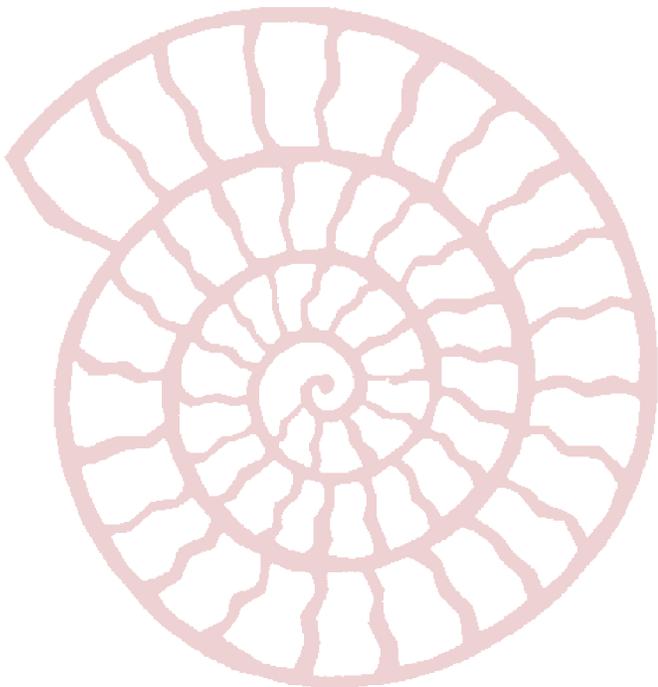
che la qualità della mediazione influisca significativamente sulla prestazione scolastica;

che i docenti che applicheranno i principi e gli strumenti della mediazione educativa a tutti gli ambiti disciplinari migliorino la qualità della loro mediazione.

La proposta teorica e didattica di Feuerstein si colloca nell'orizzonte pedagogico della società complessa. Gli strumenti didattici nati dalla sua esperienza educativa rispondono al bisogno formativo della società dell'informazione e della conoscenza: *imparare ad imparare*. Ci auspichiamo che i risultati di questa e altre ricerche aprano alla possibilità di un ripensamento profondo dei curricula e della didattica in tutti gli ordini di scuola.

### Riferimenti

- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Ed. Il Mulino.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strutturale di Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. Boulder, CO: Perseus Publishing.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J. E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni Editore.
- Jensen, M., Singer, J. (1987). *Structural cognitive modifiability in low functioning adolescents: An evaluation of Instrumental Enrichment*. Report submitted to the State of Connecticut Department of Education. New Haven: Yale University.
- Lidz, C. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- Loarer, E., Chartie, D., Huteau, M., Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Bern: Peter Lang.
- Romney, D., Samuels, M. (2001). A meta-analytic evaluation of Feuerstein's IE program. *Educational and Child Psychology*, 18 (4): 19-34
- Vanini, P. (1993). Il Metodo Feuerstein: come affrontare con successo le difficoltà di apprendimento. *Innovazione Educativa*, 6.
- Vanini, P. (1999). I concetti chiave dell' Educazione Cognitiva: la Mediazione. *Innovazione Educativa*, 6.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.





# L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido. Strutturazione di uno strumento

## Pedagogical observation as means to know how the world of infancy looks like within the nursery: Development of a tool of inquiry

Sandra Elia

Università del Salento

sandraelia@virgilio.it

### ABSTRACT

This research deals with a possible analysis of pedagogical thinking. It starts from Montessori's influences on education, which concerns the relationship between the efficacy of educational action and the promotion of autonomy in a nursery school. It aims at assessing the possibility of constructing a tool for systematic observation, which matches the need of educational research. Such tool would be able to grasp which stages of development the child goes through—from 3 to 36 months—thus enabling for an educational effort aimed at directing the child towards further stages of personal growth.

La ricerca affronta una possibile analisi del pensiero pedagogico, a partire dalle suggestioni montessoriane, inerente il rapporto tra efficacia dell'azione educativa e promozione dell'autonomia, in un'istituzione educativa quale l'asilo nido, finalizzata alla possibilità di costruire uno strumento di osservazione sistematica, di chiara marca pedagogica, in grado di cogliere le fasi dello sviluppo del bambino, nella fascia di età compresa tra 3 a 36 mesi, ed orientarle nella direzione maturativa.

### KEYWORDS

Autonomy, Efficacious education, Montessori environment for the facilitation of learning, Pedagogical observation, Nursery school, Tool of inquiry. Autonomia, Efficacia educativa, Ambiente montessoriano facilitatore di apprendimento, Osservazione pedagogica, Nido, Strumento di osservazione sistematica.

## 1. Introduzione e posizione del problema

Il presente lavoro si pone la finalità di colmare l'assenza o la sostanziale inadeguatezza di strumenti di osservazione sistematica, in ambito pedagogico che descrivano lo sviluppo del bambino nella fascia di età compresa tra tre e trentasei mesi nel nido. Il nido è, oggi, diventato un contesto privilegiato per la promozione e il sostegno della serenità, del benessere e dello sviluppo del bambino che

vi soggiorna (Bondioli, Mantovani, 1987); l'azione educativa deve, dunque, tendere al sostegno e alla promozione dei processi di crescita e di sviluppo sul piano cognitivo, come sul piano socio – affettivo – relazionale, connotati da efficacia educativa.

Secondo Borghi (1995), «prestare attenzione alle prime fasi della vita significa incanalare lo sviluppo futuro nel modo migliore e vuole anche dire, in diversi casi, prevenire possibili rischi» (p. 9).

Per Maria Montessori (1999b), l'osservazione coglie l'evoluzione del bambino: «[...] La preparazione dei maestri è necessaria che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza conviene che nella scuola essi possono osservare e sperimentare» (p. 20). È fondamentale preparare *maestri osservatori* per poter osservare e guidare lo sviluppo del bambino, nel pieno rispetto dell'azione della natura. In questo modo, *osservazione* e *azione educativa* si fondono, sono l'una la conseguenza dell'altra in un continuum unico. Lo scopo finale dell'osservazione è *l'efficacia educativa*, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino.

Emerge una cultura dell'infanzia sintetizzabile nell'idea di educazione dalla nascita come aiuto alla vita, che si fonda sul profondo rispetto nei confronti del bambino e il suo desiderio di conoscere attivamente, che si traduce in un apprendimento basato sul fare esperienza, sul piacere della scoperta, verso la graduale conquista della propria autonomia.

Muovendo dagli stimoli della vita, il bambino educa prima i sensi e, poi, l'intelletto e, attraverso l'azione, comprende pienamente: pensiero ed azione sono inseparabili, perché l'esperienza sensoriale stimola lo sviluppo dell'intelligenza e di tutta la personalità dell'individuo. Le neuroscienze hanno, di recente, suffragato le evidenze empiriche della dottoressa di Chiaravalle e scientificamente dimostrato che non c'è percezione, poi cognizione e, poi, movimento, ma agire è comprendere (Regni, 2007).

Il bambino nasce con l'impulso per affrontare e conquistare l'ambiente, che deve apparirgli *attraente* (Montessori, 1970a). L'ambiente, provocatore di attività, diviene adatto all'educazione e alla crescita del bambino. Il bambino impara attraverso l'utilizzo ripetuto dei materiali; con la ripetizione, il suo lavoro diviene sempre più preciso sino all'assoluto perfezionamento. Il materiale ha una valenza meta cognitiva, perché aiuta il bambino a costruire il proprio sapere, cercando di integrare le conoscenze di base con le nuove che egli scopre.

Il progetto montessoriano si realizza attraverso la creazione di un "ambiente educativo di apprendimento", che valorizza le potenzialità di ciascun bambino e si 'attualizza', in quanto l'osservazione diviene un tutt'uno con l'azione educativa e l'azione educativa si qualifica con l'allestimento di uno stimolante *ambiente educativo*. La necessità di rendere il bambino protagonista del suo sviluppo pone nell'ambiente i mezzi per l'autoeducazione ed, in tal modo, ad ogni singolo bambino è permesso di sviluppare il proprio disegno auto formativo (Melucco, 2003). L'ambiente montessoriano diviene allora *facilitatore di apprendimento*, proprio perché pensato *a misura di bambino*; promuove l'esperienza sensoriale ed offre al bambino la possibilità di conoscere in piena libertà ed autonomia, assegnando all'adulto il ruolo di regista dell'apprendimento. Ora, l'osservazione è un mezzo ed un fine, perché aiuta a comprendere e conoscere ciascun bambino e consente di facilitare e sostenere la conoscenza, permettendo di guardare al futuro, in una prospettiva evolutiva.

Riuscire a costruire uno strumento, di chiara marca pedagogica, di osservazione dello sviluppo infantile, quale si evidenzia all'interno del nido, diviene un

obiettivo ambizioso, ma assai stimolante, perché potrebbe andare a colmare un evidente vuoto esistente, in ambito pedagogico. Uno strumento dal quale possa emergere una puntuale descrizione del processo di crescita del bambino che, a partire dallo stato di totale dipendenza dall'adulto, costruisce la propria autonomia, allorquando è posto in un ambiente adatto, dove impara a "fare da solo", grazie ad un adulto il cui compito è quello di offrire un "aiuto finalizzato ad uno sviluppo che deve potersi compiere secondo i ritmi della natura e nella direzione originale di ciascuna individualità" (Margiotta, 2012).

## 2. Frame teorico

In primo luogo, si è cercato di approfondire il pensiero montessoriano e le teorie vicine ai principi pedagogici riaffermati da Montessori, che hanno caratterizzato il filone di ricerca in esame dal Novecento ad oggi. La *ricerca educativa* parte dal pensiero di Dewey (1938/1984) e la relazione tra esperienza ed educazione. Quando si fissa una teoria pedagogica e modelli stereotipati, si commette un errore di valutazione, in quanto il mondo cambia rapidamente ed è necessario avere come riferimento i bambini reali; pertanto, diviene fondamentale il concetto di *riequilibrio costante* ossia leggere come i bambini vivono (Mantovani, 2012). Si tratta, dunque, di leggere e rileggere vecchie teorie alla luce della riflessività emersa dall'osservazione. La formazione teorica si confronta con il contesto, incardinandosi al pensiero di Dewey<sup>1</sup>, nel suo significato più globale e profondo, nell'affermazione della centralità dell'esperienza in ogni processo di formazione e nell'attribuzione all'educazione del compito di ricostruire continuamente l'esperienza stessa nella riflessione.

L'osservazione si pone, dunque, come elemento unificante tra teoria e prassi. *Sapere come osservare* riguarda l'ambito della conoscenza teorica; invece, *essere capaci di osservare* riconduce all'azione concreta, ad una specifica metodologia di lavoro ed è un aspetto su cui quotidianamente è importante interrogarsi e riflettere.

Parlando di educazione, il soggetto da osservare non sarà, dunque, il bambino in sé, osservato, quindi, in un ambiente lontano dal suo specifico contesto quotidiano, ma il *bambino naturale*. La Montessori ha rivendicato il diritto ad un'educazione strutturata, anche per la prima infanzia e portato alla luce una strutturazione dell'evoluzione mentale del bambino, sulla base della quale ha, poi, impostato il suo *metodo* educativo. La prima fase dello sviluppo del bambino, che va da zero a tre anni, è caratterizzata dalla sua *mente assorbente*. Il bambino non è ancora in grado, cioè, di dirigere volontariamente il proprio pensiero, e la sua attività mentale consiste, dunque, nell'assorbimento di dati e informazioni provenienti dall'ambiente circostante. È in questi primi tre anni che la forma originaria della mente del bambino, *embrione spirituale*, arriva ad assumere forma concreta ad *incarnarsi*, ponendo le basi della futura personalità, verso la formazione dell'uomo (Montessori, 1999a).

1 Dewey, per primo, nelle sue opere, compie un continuo richiamo alla padronanza di un metodo d'indagine, con cui è possibile conoscere e comprendere i fenomeni educativi. Per un maggiore approfondimento, si rimanda a: J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 2.

Nel bambino, vi è una sensibilità ad assorbire tutto ciò che è nel suo ambiente e solo con l'osservare e l'assorbire, egli si adatta ad esso. La funzione dell'infanzia è, allora, quella di adattare l'individuo al suo ambiente, ma l'ambiente può inibire o sviluppare, ma non creare perché sono i *periodi sensitivi* (p. 99), ossia sensibilità interiori e dirigenti, che rendono il bambino sensibile verso alcuni stimoli dell'ambiente come il linguaggio umano, il movimento, l'ordine. L'impegno fondamentale per l'educazione è, dunque, quello di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino: da ciò deriva che l'idea di bambino serio ed impegnato non appare paradossale, perché la creatività e la fantasia del bambino vengono accese e sostenute dall'occupazione, dalla concentrazione e, non di meno, dalle attività manuali o di manipolazione.

Nel processo di sviluppo e di apprendimento del bambino, bisogna tener conto delle sue competenze e potenzialità in continua evoluzione, oltre che delle acquisizioni già realizzate. La *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, trad. 1990), quale distanza tra il livello di sviluppo effettivo ed il livello di sviluppo potenziale, è quell'area di funzionamento psicologico che il bambino è in grado di raggiungere, se è sostenuto dall'aiuto di un altro *che sa più di lui*.

L'attività congiunta dei soggetti nell'area di sviluppo prossimale, è caratterizzata dall'interazione sociale in un contesto ben definito: diviene, pertanto, necessario consentire al bambino di muoversi nella propria *zona di sviluppo prossimale*, tenendo conto non solo delle conoscenze e competenze già acquisite, ma anche di quelle che, via via, acquisirà

Bruner (1990/1992), riprendendo Vygotskij, sostiene che i processi mentali hanno un fondamento sociale e che la cognizione umana è influenzata dalla cultura, attraverso i suoi simboli, gli artefatti e le convenzioni. Egli analizza le relazioni sociali che il bambino stabilisce precocemente con chi si prende cura di lui.

Un costrutto teorico vicino alla *zona di sviluppo prossimale* è quello di *scaffolding*, secondo cui le interazioni sociali che il bambino costruisce, con il mondo esterno, rappresentano le basi del suo sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con lui la funzione di "impalcatura", di "sostegno". In quest'ottica, il ruolo dell'adulto rispetto allo sviluppo infantile è paragonabile a quello svolto da una solida impalcatura che, a mano a mano che il bambino diventa competente, deve essere gradualmente smantellata, al fine di garantire l'autonomia e l'indipendenza. L'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione sociale della conoscenza: la vera conoscenza, quindi, prende avvio proprio da un processo, che nasce dalla volontà del singolo, per completarsi nel confronto con gli altri.

Partendo dalla consapevolezza che lo sviluppo è influenzato dall'ambiente, nel senso che gran parte delle capacità ed abilità sviluppate dal bambino possono essere concepite come contenute nella cultura, è possibile ipotizzare *Formae mentis* (Gardner, 1983/1993), cioè intelligenze diverse, tutte connotate da uno stile specifico, diverso per ogni individuo.

Dal riconoscimento della pluralità delle forme di intelligenza discende, implicitamente, che anche la capacità di apprendere i processi della vita ed i processi relazionali avviene secondo modalità differenti. Fondamentale sarà, per il bambino, un apprendimento attraverso attività e materiali, che contengono, dentro di loro, astrazioni, un sapere che, poi, possa generare altro sapere, grazie ad un linguaggio adatto, fatto di esperienze più che di parole.

Di fatto, ciascun individuo apprende in modo diverso, sfruttando le sue capacità e abilità, memorizzando dati e immagini in maniera diversa, connettendo i diversi saperi in modo unico ed originale, mostrando di possedere un profilo specifico.

### 3. Ipotesi di lavoro

Da queste premesse, nasce la personale ipotesi di ricerca secondo la quale, sulla base di una serie di teorie, che hanno caratterizzato il filone di ricerca in esame, dal Novecento ad oggi, l'idea è quella di elaborare un innovativo strumento di osservazione sistematica, in grado di descrivere pedagogicamente lo sviluppo del bambino, da zero a tre anni al nido.

Uno strumento che pone, come punto cardine di partenza della ricerca, le evidenze suggerite dalla riflessione montessoriana ma, nel contempo, si arricchisce delle riflessioni teoriche che ruotano intorno ad essa: fondamentale diviene, dunque, il modello educativo montessoriano ed il concetto di *mente assorbente*, che valorizza il potenziale educativo del bambino, trovando interessanti corrispondenze nella teoria delle *intelligenze multiple* di Gardner, da una parte, e nel concetto di *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij, dall'altra, a conferma dell'opera di diverse sensibilità potenziali (Regni, 2007). Il concetto di *scaffolding* identifica il ruolo dell'adulto come colui che sostiene il bambino all'interno della *zona di sviluppo prossimale*. La ricerca dello strumento di osservazione si pone, pertanto, l'ambizioso obiettivo di essere innovativa, perché tenta di risolvere un problema pedagogico, ossia la necessità di sostituire alla rigida sequenzialità del conoscere piagetiano, una contemporanea molteplicità di modi di indagare.

Il riconoscimento della pluralità delle forme di intelligenze pone una 'provocazione' alla ricerca, ovvero la capacità di apprendere attraverso i processi della vita ed i processi relazionali secondo modalità differenti: il bambino diviene competente, non attraverso un unico modo di acquisizione di abilità, ma per mezzo di una molteplicità di modi di essere intelligente, costruendo relazioni in maniera creativa.

### 4. Metodologia

La ricerca e l'analisi degli strumenti presenti nella letteratura hanno interessato la *prima fase* del lavoro svolto. Di seguito, si indicano gli strumenti oggetto di attenzione. La *Scala di sviluppo* di Uzgiris-Hunt (1975/1979), che fa esplicito riferimento alla prospettiva cognitivista ed in particolare, alla teoria di Piaget. I limiti riscontrati riguardano la mancata considerazione di alcuni aspetti dello sviluppo infantile, quali lo "sviluppo sociale", il "linguaggio", ecc., e l'attenzione predominante alla maturazione di abilità cognitive, osservabili attraverso l'esecuzione da parte del bambino di concrete azioni, in risposta a stimoli forniti da un osservatore esterno. La *Early childhood environment rating scale* di Harms-Clifford-Cryer (2005), che, sulla base dei dati raccolti, permette di costruire profili e indici che consentono confronti tra sezioni e nidi diversi e fra il "prima" e il "dopo" di azioni di intervento. Non osserva il singolo bambino, ma può essere utilizzata per definire la qualità educativa delle singole sezioni di un asilo nido, per cogliere le dimensioni più critiche, che occorre correggere e migliorare. L'esperienza di *T.o.n.i.* (A. Licata, comunicazione personale, 16 ottobre 2012) strumento, non ancora validato, di osservazione e rilevazione delle abilità e delle attitudini individuali del bambino, ad uso delle educatrici montessoriane di asili nido e di sezioni primavera. L'aspetto interessante di questo strumento è la presenza di un'area dello sviluppo riguardante la padronanza delle attività montessoriane. Infine, l'attenzione si è concentrata sulle *Tavole di sviluppo* di Kuno Beller (Borghini, 2007; Mantovani, 1995) che, osservano lo sviluppo di ciascun bambino, nel contesto reale in cui esso si manifesta e confrontano le diverse aree di sviluppo, per

fondare delle attività che possano favorirne la crescita. Le “Tavole” possono essere intese come un modello descrittivo e, allo stesso tempo, costruttivo, in quanto utili al raggiungimento del livello potenziale di sviluppo del bambino.

Le *Tavole* di Beller costituiscono la matrice sulla quale definire lo strumento di osservazione, che è diretto ad individuare le diverse sensibilità/intelligenze potenziali del bambino, alla luce delle teorie scientifiche della Montessori.

La *seconda fase* consiste nella mappatura degli asili nido che coinvolgerà i nidi, ad indirizzo Montessori, della provincia di Lecce.

La *terza fase* riguarderà la somministrazione dello strumento alle educatrici degli asili nido e la raccolta dei dati, riguardanti un congruo campione di bambini osservati.

Nella *quarta fase*, saranno analizzati i dati raccolti per poi essere interpretati. Attraverso l'analisi fattoriale confermativa (CFA), vi sarà il confronto tra modello teorico e dati osservati, e sarà l'osservazione empirica che, se congruente con l'ipotesi, rafforzerà la convinzione circa la bontà dello strumento.

## 5. Risultati attesi

L'auspicio è di riuscire a costruire uno strumento di osservazione sistematica, che descriva, in maniera pedagogicamente significativa, lo sviluppo del bambino, essenzialmente per conoscerne le linee di tendenza, allo scopo di favorire, promuovere, potenziare la sua crescita. Quindi, poter riuscire a fornire un seppur piccolo contributo agli addetti ai lavori, partendo da una grande teoria, quella montessoriana, che oggi più che mai, suffragata, appunto, dalle acquisizioni delle neuroscienze, è in grado di interpretare al meglio i bisogni educativi delle future generazioni.

## Conclusioni

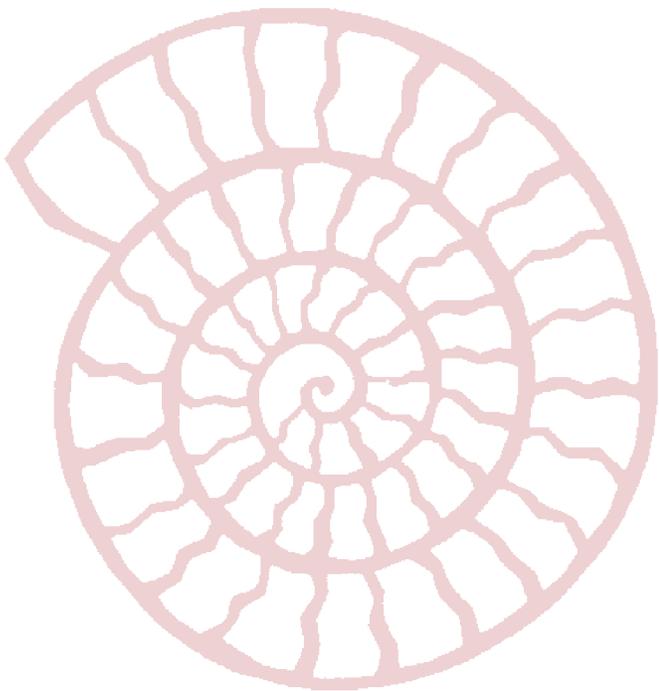
Il progetto propone un'attenta analisi della teoria di Montessori sullo sviluppo psico-fisico del bambino e delle teorie vicine ad essa, giungendo alle acquisizioni delle neuroscienze, che convalidano quanto la dottoressa di Chiaravalle ha sostenuto più di un secolo fa. Il suo progetto di creare *un ambiente educativo di apprendimento*, che valorizza le potenzialità di ciascun bambino, attuale ancora oggi, diviene, in questo progetto, la linfa vitale capace di stimolare la realizzazione di uno strumento di osservazione sistematica, che possa cogliere e descrivere pedagogicamente le potenzialità insite nei tratti dello sviluppo individuale, che raggiungono i livelli di evidenza scientifica.

Descrivere pedagogicamente lo sviluppo del bambino, essenzialmente per conoscerne le linee di tendenza diviene l'obiettivo e, quindi, il fine da raggiungere, che può realizzarsi solo attraverso la costruzione di uno strumento di chiara marca pedagogica, che possa certificare l'efficacia dell'azione educativa.

## Riferimenti

- Bondioli, A. Mantovani, S. (1987). (A cura di) *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi, Q. B. (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*. Vol.2. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. Trad. It. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Roma. Bollati Boringhieri.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi. Trad. it. (1984). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1983). *Frame of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book. Trad. it. (1993). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood environment rating scale*. New York: Teacher College Press.
- Mantovani, S. (1995). (A cura di). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*. Vol. 1. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani, S. (2012, maggio). *Bambini e servizi all'infanzia*. Paper presented at Convegno Nazionale SIPED "Progetto generazioni bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto", Firenze.
- Margiotta, U. (2012, dicembre). "Mente assorbente e capacitazione". *Ripartire da Maria Montessori*". Paper presented at Montessori Day, Lecce.
- Melucco, P. (2004, luglio). L'ambiente si fa casa. *Vita dell'infanzia*, 6, 8-13.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori, Il bambino è padre dell'uomo* (2nd ed). Roma: Armando.
- Uzgiris, I. C., Hunt, J. Mc. V. (1975). *Assessment in Infancy. Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana: University of Illinois Press. Trad. it. (1979). *La valutazione nella prima infanzia. Scale ordinali dello sviluppo psicologico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L. S. (trad. it.1990). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.





# Il concetto di regola nelle sue declinazioni ludico-educative e didattico-sportive

## The concept of rule conveyed through recreational-educational and teaching-sporting activities

---

Daniele Coco

Università Cattolica, Milano

daniele.coco@unicatt

### ABSTRACT

This research shows how the practice of rules contributes to child growth, thus acknowledging the role of the sphere of game and movement as a felicitous educational opportunity. The concept of rule is studied in its moral aspect, also with regards to thinkers of the ancient and modern world. Moreover, it analyses the way recognition of rules is developed by the child during primary school, as well as how games and sports can contribute personal growth.

La ricerca mostra come la pratica delle regole contribuisca alla maturazione infantile, riconoscendo nell'ambito ludico-motorio una felice opportunità educativa. Il concetto di regola è stato affrontato nel suo orizzonte morale, anche attraverso l'accostamento ai più importanti pensatori del mondo antico e moderno. Si è inoltre analizzato il modo in cui il riconoscimento della regola si sviluppa nel bambino durante la scuola primaria e come il gioco e lo sport possano contribuire alla crescita della persona.

### KEYWORDS

Rule, Recreational-motor sphere, Teaching sports.

Il concetto di regola, ambito ludico-motorio, didattico sportivo.

## 1. Introduzione

In questo periodo critico per il mondo dell'educazione il concetto di regola può assumere un ruolo centrale per lo sviluppo della persona, attraverso le attività didattiche ludico-educative. Le stesse situazioni concrete che oggi si possono constatare in diversi ambiti della nostra società (la crisi educativa, la mancanza progressiva di punti di riferimento, il disgregarsi della famiglia, l'aumento dei casi di bullismo e violenza, la difficoltà del mondo della scuola a fare fronte a queste emergenze) dovrebbero suscitare degli interrogativi urgenti su quale sia la modalità migliore per far rispettare le regole. Il gioco può essere una di queste.

## 2. Discussione

Nel Grande Dizionario della Lingua Italiana di Battaglia (2002), la regola viene definita come norma prestabilita, o anche insieme, codice di norme che prescrive metodi, tecniche, modalità, procedure, accorgimenti ritenuti necessari o opportuni per il corretto e ordinato svolgimento di un'attività pratica o intellettuale. Per comprendere meglio il concetto di regola bisogna andare a fondo della questione affrontando la dimensione teorica sul problema della regola morale all'interno di un percorso storico-culturale del pensiero dell'uomo.

La tensione agostiniana, tra Grazia e Libertà, magistralmente ripresa in S. Tommaso, mette in luce come la regola nell'agire morale non sia una vuota direttiva, fine a se stessa, ma sia volta ad un fine preciso cui volge il desiderio dell'uomo, questo cammino intenzionale rende veramente libero l'uomo. Pizzorni (2000) «L'uomo è sempre tenuto a seguire la sua coscienza certa e possibile vera, ma anche se è in errore, in quanto essa è la regola prossima e immanente (soggettiva) delle azioni. Di conseguenza nessun comando di qualsiasi superiore deve essere eseguito se la nostra coscienza lo ritiene ingiusto» (p. 473).

Il discorso sull'educazione alle regole deve avvenire in giovane età, quando il carattere non si è ancora formato. Platone ad esempio, nel programma educativo della Repubblica, riscopre l'importanza della danza, della musica e dei giochi collettivi nella formazione del buon cittadino. Sia l'educazione estetica e musicale per l'arricchimento dell'anima, che quella fisica finalizzata ad evitare le bruttezze del corpo, concorrono alla formazione della personalità dei fanciulli di entrambi i sessi, ai quali, Moutsopoulos (2002) afferma che «a partire dai tre anni sarà impartita un'educazione comune, in cui il primo posto sarà accordato al gioco, adatto a sviluppare tutte le facoltà del bambino, sia quelle dello spirito che del corpo» (p. 228). L'educazione del fanciullo greco doveva coniugare gli insegnamenti derivanti da quattro discipline: la grammatica, il disegno, la musica e la ginnastica. Aristotele/Laurenti (2002, p. 265-269) «È evidente che bisogna educare i ragazzi con le abitudini prima che con la ragione, e nel corpo prima che nella mente, è chiaro da ciò che si devono affidare i fanciulli agli esercizi ginnastici e pedotribici, perché di questi gli uni conferiscono una certa qualità alla costituzione del corpo, gli altri insegnano gli esercizi» (p. 265). L'etica come medietà espressa nelle sue due opere etiche fondamentali – l'Etica Eudemia e l'Etica Nicomachea – dalle quali emerge nel modo più compiuto la concezione greca della virtù come "l'operazione" verso il punto medio tra gli estremi dell'eccesso e del difetto. D'Aquino/Perotto (trad. 1998) «In Macedonia esiste una montagna molto alta chiamata Olimpo in cui facevano certi giochi per esercitarsi a combattere, che avevano il nome di Olimpiadi. In questi giochi non venivano incoronati alcuni per il fatto di essere migliori e più forti combattenti, ma soltanto quelli che partecipavano alle gare, alcuni dei quali vincevano; quelli che non combattevano non potevano vincere» (p. 121). Tutti questi aspetti "contenutistici" dell'impostazione classica e medievale del problema etico vengono meno in quel punto di svolta per la filosofia pratica rappresentato dal pensiero kantiano.

Kant e Mathieu (trad. 2000) introducendo il concetto di morale formale, pensa ad una norma del comportamento etico secondo ragione che non tende ad un fine "contenutistico", come la felicità (condanna infatti l'etica "eudaimonistica"), ma si risolve nella purezza del precetto morale: "devi perché devi".

Il mondo per Kant finiva per configurarsi secondo due emisferi: un emisfero teorico (il mondo della scienza il quale studia i fenomeni) e un emisfero pratico (il mondo della prassi dell'azione e, in definitiva il mondo delle regole di questa

azione). Tali regole, secondo Kant, sono di due specie, le regole di natura puramente applicativa di certe nozioni scientifiche (per Kant queste sono una specie di propaggine dell'emisfero teorico) e le regole morali, gli imperativi categorici, che non derivano la propria validità da nessuna autorità esterna all'individuo, ma hanno autorità di per sé in quanto gli individui le sentono come un' imperativo della loro coscienza senza possibilità di deroga.

Tutti abbiamo sperimentato che, pur non sempre evidenziate, le regole sono egualmente importanti nei vari contesti. Esse non sono fini a se stesse ma, soltanto dentro una relazione o un'attività, acquistano tutto il loro valore e senso, orientando cioè l'uomo alla propria realizzazione, aiutandolo a sviluppare la libertà e la coscienza nel giudizio pratico nelle differenti situazioni della realtà.

Il bambino arriva ai principi morali attraverso le regole, i principi devono essere assistiti ed educati dalla pratica delle regole quotidiane.

Il gioco ne favorisce lo sviluppo e la interiorizzazione, sia individualmente sia nella relazione con gli altri. Sui giudizi relativi alle regole pesa lo sviluppo cognitivo soprattutto tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e gli ultimi due della scuola primaria: pre-logica e logica concreta; una diversa maturità comunicativa e affettivo-relazionale; diversità di livello di scolarizzazione e di competenza sociale. È sembrato opportuno analizzare le varie tappe dello sviluppo del giudizio morale ed evolutivo del bambino per comprendere cosa avvenga in questa tenera età cercando di dare un quadro generale per trovare le giuste strategie e modalità di intervento che possano aiutare il bambino nell'interiorizzazione del concetto di regola. Per Piaget (1972) l'intelligenza è una funzione adattiva, che presenta uno sviluppo che non è solo crescita ma ristrutturazione a diversi livelli di organizzazione. Alla base del pensiero c'è l'azione, sia in senso epistemologico che evolutivo: azione in un primo tempo manifesta, poi via via più interiorizzata in schemi, intuizioni, operazioni.

Sarà l'interconnessione tra azioni interiorizzate e divenute astratte e reversibili a costituire il pensiero più alto. Già dai livelli più elementari della conoscenza Piaget usa il concetto di schema, struttura cognitiva riguardante una classe di sequenze di azioni connesse tra loro, con contenuti o oggetti diversi. Questi cambiamenti strutturali avvengono attraverso quattro stadi di sviluppo dell'intelligenza: 1) il senso-motorio (da 0mesi a 18 mesi); 2) l'intuitivo o rappresentativo (18mese -6-7anni); 3) l'operatorio concreto (7anni-12anni); 4) l'operatorio formale (12anni-16anni).

Ciascuno di questi stadi presenta delle caratteristiche qualitative unite a capacità e abilità tipiche dei diversi modi attraverso i quali la mente "apprende". Nel primo stadio il bambino apprende tramite il proprio corpo e lo utilizza nel rapporto con l'ambiente. Nel secondo stadio il bambino acquisisce capacità intuitive che si esprimono attraverso l'esplorazione dell'ambiente, il completamento del linguaggio, il gioco di imitazione, dei ruoli, il pensiero egocentrico. Il terzo stadio è quello delle operazioni concrete. Nel quarto stadio si realizza il pensiero ipotetico deduttivo. Da quanto detto emerge come il processo educativo che non abbia carattere mnemonico debba fondare le sue basi su una impostazione basata sull'esperienza e sull'applicazione. Il bambino può arrivare alla formulazione di concetti solo tramite esperienze percettive e manipolative che gli consentano in un primo momento di operare sul concreto e poi di arrivare all'astrazione. Le prime indagini sul giudizio morale furono fatte da Piaget in relazione alle regole del gioco in particolare di quei giochi che vengono trasmessi dai bambini più grandi a quelli più piccoli, senza l'intervento degli adulti. Negli studi relativi alle regole del gioco, Piaget ha individuato tre stadi di comportamenti diversi, a seconda dell'età.

Morale Anomica: fino ai tre anni e mezzo, uso esclusivo di schemi senso motori, le regole hanno carattere individuale e quindi non esiste nessun obbligo da parte del singolo di rispettare quelle degli altri; esse non svolgono nessuna funzione ma fanno semplicemente parte del gioco. Gioco delle biglie e dei soldatini.

Egocentrismo: tra i tre e i cinque anni, la regola viene ritenuta importante per poter giocare, ritengono che abbiano vinto tutti, i bambini cominciano a essere consapevoli che le regole sono un elemento ineliminabile dal gioco.

Morale Eteronoma: legata all'egocentrismo e al realismo, vi è la presa di coscienza del significato convenzionale che la regola possiede. È l'autorità la fonte delle regole e l'obbedienza il criterio che fa giudicare una un'azione buona. L'atto punitivo è sempre negativo.

Morale Autonoma: esigenza personale e interiore, morale della reciprocità, della cooperazione, della responsabilità soggettiva, solo dopo gli otto anni, attraverso l'esperienza di interazioni tra coetanei e mutuo rapporto che la caratterizza.

Da questo punto in poi, il bambino si rende conto che le regole possono essere cambiate se mutano le intenzioni di coloro che le usano.

Kohlberg, a partire dal 1958, approfondisce il pensiero morale trattando il concetto di sequenza stadiale e analizzando gli aspetti cognitivi e sociali coinvolti nello sviluppo del pensiero morale.

Le sequenze di sviluppo empiricamente rilevabili si realizzano attraverso i tre livelli, ciascuno dei quali si articola in due stadi Viganò (2000).

Preconvenzionale: quattro-dieci anni, il bambino interpreta concetti come buono-cattivo, giusto-sbagliato, nei termini delle conseguenti punizioni, ricompense, che derivano dalle proprie azioni, oppure nei termini di potere fisico di coloro che enunciano le regole.

Definito anche stadio del bravo figlio, ha lo scopo di ottenere approvazione.

2 stadi: il primo è connotato da un orientamento "punizione-obbedienza": è buono ciò che produce conseguenze positive (premi), è cattivo ciò che porta a delle conseguenze spiacevoli (punizioni).

Il secondo è definito "orientamento relativistico-strumentale" in base al quale sono giuste quelle azioni che soddisfano i propri bisogni.

Convenzionale: dieci-quindici anni, in questa fase si definisce morale ciò che si conforma alle aspettative della famiglia, del gruppo, della nazione, indipendentemente dalle conseguenze immediate. Stadio del rispetto verso le autorità.

Post - convenzionale: dai quindici anni all'età adulta, concezione della morale indipendente dalle conseguenze e anche superiore alle stesse leggi. Un altro autore che ha ulteriormente approfondito l'analisi dello sviluppo del giudizio morale è Turiel. Pati (2003) «Elliott Turiel attribuisce maggiore importanza alla situazione in cui avvengono le interazioni, proponendo la distinzione tra due tipi di valori: quelli morali, obbligatori e oggettivi, basati sulla giustizia e la benevolenza verso gli altri, e quelli convenzionali, come il modo di parlare, vestirsi, vivere, arbitrari e dipendenti dall'ambiente sociale» (p. 514)

Per quanto riguarda lo sviluppo della rappresentazione delle regole sociali e della concezione della società come sistema Turiel (1975) ha individuato tre livelli.

Un primo livello, nove-dieci anni: gli atti come rubare vengono considerati intrinsecamente cattivi, indipendentemente dalla presenza di leggi che li regolamentano; mentre, ad esempio, stare a tavola o rivolgersi alle persone sono considerati buoni o cattivi solo se vi sono nella cultura delle regole che li prescrivono esplicitamente.

Un secondo livello, dodici - tredici anni; le regole sociali sono concepite come provenienti da individui o istituzioni (genitori, scuola). Il soggetto può deci-

dere se rispettarle o meno, l'esistenza di regole implica ed è giustificata da una rete di relazioni tra persone e di aspettative reciproche.

Un terzo livello, quattordici – sedici anni: netto cambiamento. Le regole sociali sono considerate vincolanti e funzionali al mantenimento del sistema sociale. Appartenenza al gruppo e alle istituzioni e il comportamento è considerato corretto quando è conforme a tali regole.

L'educazione morale è stata da sempre equiparata all'insegnamento delle regole che favoriscono lo sviluppo del carattere che si manifesta con un comportamento onesto, con il controllo di sé, con il coraggio e con il rispetto degli altri. Lo sviluppo morale, quindi, non è un mero processo di inculcamento di regole e virtù, ma un processo di trasformazione delle strutture cognitive. Esso dipende anche dallo sviluppo cognitivo e dagli stimoli provenienti dall'ambiente sociale. Le Boulch (2009) afferma che l'ambiente scolastico infatti, a seguito dello sgretolamento di altri ambiti educativi tradizionali, sembra essere l'unico contesto in cui si gioca, rispettando le regole, la partita per la crescita buona e integrale dei futuri adulti e dunque della società di oggi e di domani. È molto importante il modo con cui vengono espone le regole, ovvero ad esempio durante un'attività didattica non bisogna far sì che queste rovinino il gioco trasformandolo in una routine piena di blocchi, ma neanche deve trasformarsi nella più completa anarchia. Quindi gli elementi essenziali per una buona educazione alle regole devono essere: strategia e creatività con le quali si possono plasmare, ma soprattutto far divertire i bambini educandoli verso le regole. Le regole sono ovviamente obbligatorie e uguali per tutti, coinvolgono uno o più elementi i quali, all'insegna del rispetto di queste, diventano capaci di eseguire operazioni mentali che li porteranno a situazioni di gioco favorevoli. I giochi di regole sono giochi fondati su regole che, ovviamente, ogni giocatore è tenuto ad osservare. Le regole possono essere poche, tante, tantissime, semplici o complicate, ma ogni regola per essere 'utile' deve possedere una sua valenza ludica, definendo i confini di gioco. Queste regole hanno lo scopo di trattenere atteggiamenti scorretti o egocentrici che potrebbero rovinare un gioco organizzato.

Tramite l'esperienza ripetuta è possibile assimilare queste regole e interiorizzarle, modificando, talvolta, anche l'atteggiamento dei propri compagni di squadra e degli avversari. Spesso i bambini tendono a modificare le regole creando così varianti di gioco per garantirlo o addirittura evolverlo. Tramite il gioco di squadra, il fanciullo è in grado di interagire con gli altri individuandone la presenza, identificando i loro possibili contributi e sviluppando la collaborazione. Il rispetto delle regole introduce una nota di serietà tra i giocatori: se uno di loro trasgredisce o cerca di 'ingannare' le regole, questa condotta ludica può intaccare il cosiddetto rispetto del giocatore. Il fanciullo che si comporta bene durante il gioco, lo farà anche nel suo gruppo sociale e nella vita di tutti i giorni. Il gioco e le regole chiamano ad agire collettivamente per rendersi conto che è necessario rispettare gli altri e che ciascuno ha una personalità diversa rispetto a quella dei propri amici, ma non per questo inferiore.

Secondo Huizinga (2002) l'uomo faber della civiltà tecnica, potremo dire moderna consuma il tempo nella conquista del potere sullo spazio e sulla natura e fatica ad accettare e capire l'homo ludens quasi con accezione negativa poiché nel gioco, sembra perdere il proprio tempo.

I giochi di regole devono condurre progressivamente il bambino a conciliare la propria libertà di aggiustamento e le proprie iniziative con il rispetto necessario dei limiti della regola. È proprio verso gli otto- nove anni che iniziano le prime possibilità di cooperazioni efficaci, un'età in cui la regressione dell'egocentri-

smo permette al bambino di prendere in considerazione il punto di vista dei suoi compagni e non degli sfidanti. È verso gli 11-12 anni che l'attività di gruppo evolve verso una vera cooperazione.

Se nel gioco, inteso in senso lato, il ruolo delle regole è importante, nella vera e propria attività sportiva esse sono irrinunciabili e imprescindibili. È pertanto indispensabile definire quali siano gli argomenti che andremo a trattare e le loro rispettive definizioni.

Secondo Casolo e Mondoni (2003) il gioco è un'azione, un'occupazione volontaria compiuta entro limiti definiti di tempo e di spazio. Ha un fine in se stesso ed è accompagnato da un senso di tensione e di gioia. Il gioco è un atto libero, attira l'interesse, affascina, incanta, è ritmo e armonia nello stesso tempo, è tensione, è bellezza, è rispetto delle regole. Ogni gioco ha le sue regole, obbligatorie e inconfutabili. I bambini quando giocano, giocano seriamente poiché questo è il loro lavoro.

Calcerato e Casolo (2003) definiscono il Gioco-sport come la pratica libera delle forme codificate dei giochi e degli esercizi sportivi, nella quale lo scopo ricreativo resta nettamente dominante e le regole sono molto meno rigide. È il gioco tra amici, in squadre, di durata variabile, in funzione dei bisogni dei partecipanti o di chi ne è l'organizzatore. Primo approccio alla vera e propria disciplina sportiva.

Il Consiglio d'Europa CDDS-Comitato per lo Sviluppo dello Sport (1992) afferma che lo sport è «qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli» (p. 13).

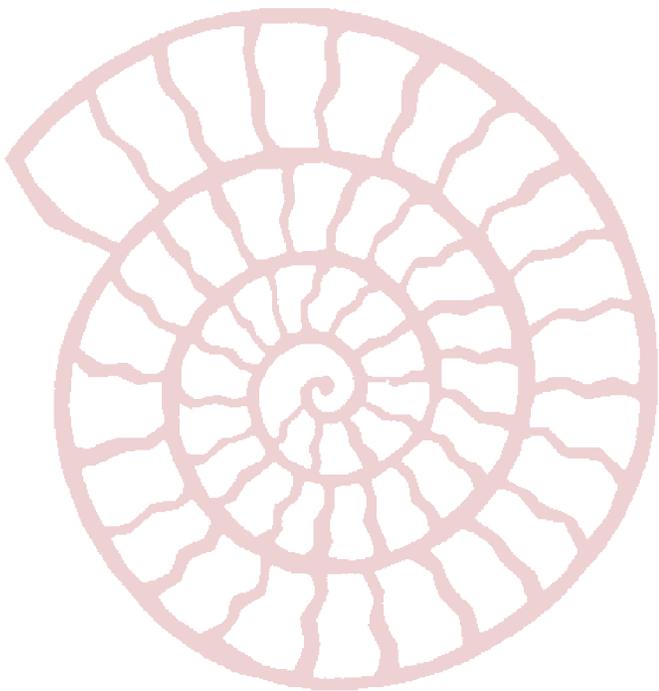
Lo sport in conclusione (Maulini, 2006) quindi "costringe" l'individuo ad affrontare dei percorsi che portano alla conoscenza della propria persona, a fare delle scelte che si ripercuotono su di sé e sugli altri, a confrontarsi con la realtà, ad imparare ad operare con gli altri rispettando regole uguali per tutti.

### 3. Conclusione

Il gioco è una questione educativamente seria perché il bambino utilizza ogni sua risorsa in questa attività. L'attività ludica non può esaurire la quotidianità del bambino e non può non essere una delle possibilità quotidiane dell'adulto. Il gioco e anche lo sport, quindi, servono per avere una rappresentazione maggiormente chiara della vita. Il bambino che si affaccia al mondo dello sport deve prima di tutto avere giocato e saper giocare ancora. Le attività didattiche motorie e sportive, ludiche sono un appuntamento evolutivo che, stabilendo regole al loro interno, garantiscono un ordine morale nel soggetto che lo pratica. Chiunque pratichi tali attività deve rispettare le regole accettate senza obblighi e la regola diventa pertanto la garanzia della libertà di ciascuno. La funzione ludica deve, quindi, avere un ruolo da protagonista nella formazione del bambino che si affaccia al mondo.

## Riferimenti

- Aristotele (2002). *Politica*. A cura di Laurenti, R. Roma-Bari: Laterza.
- Battaglia, S. (1961-2002) *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Torino: UTET.
- Calcerano, L., Casolo, F., (2003). *Educazione motoria e sportiva*. Brescia: La Scuola.
- Casolo, F. Mondoni, M., (2003). *Teoria tecnica e didattica dei giochi di movimento e dell'animazione motoria*. Milano: Edizioni Libreria dello sport.
- Consiglio d'Europa CDS (1992). Comitato per lo Sviluppo dello Sport, *Atti della 7° conferenza dei Ministri Europei responsabili dello sport*. Rodi, 13-15 maggio 1992.
- D'Aquino, S. T.(1998). *Commento all'Etica Nicomachea di Aristotele*. A cura di Perrotto, L. Bologna: Edizioni Studio Domenicano.
- Kant, I. (2000). *Critica della Ragion Pratica*, I, 1, 4. A cura di Mathieu, V. Milano: Bompiani.
- Le Boulch, J. (2009). *Lo sport nella scuola*. Roma: Armando editore.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne,.
- Moutsopoulos, E. (2002). *La musica nell'opera di Platone*. Milano: V&P Università.
- Pati, L. (2003). *Ricerca-pedagogica ed educazione familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Piaget, J. (1972). *Il Giudizio Morale nel Fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera.
- Pizzorni, R. (2000) *Il Diritto Naturale dalle origini a S. Tommaso d'Aquino*. Bologna: Edizione Studio Domenicano.
- Viganò, R., (2000). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.





# Alunni stranieri: il futuro nella didattica enattiva

## Foreign students: Enactive didactics is the future

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia

francesca.coin85@unive.it

### ABSTRACT

The presence of families with foreign origin on the Italian territory is a phenomenon that is becoming even more solid and stable. This has a great impact on the school system, which is shifting from a mono-cultural school to multi-cultural one. Today nine pupils out of a hundred are not Italian. They come from different countries, have very diverse knowledge of the Italian language and of the Italian school system; this can lead to various situations of distress affecting them, teachers and classmates. The most significant difficulties are seen in primary school because it has the highest number of children of non-Italian citizenship and often receives pupils accessing the Italian school system for the first time. Currently, we face the problem from two complementary perspectives. However, these fronts have remained distinct until now: on the one hand, it is asked what schools can do to meet the needs of foreign students; on the other hand it is investigated what foreign students need to do in order to be able to properly integrate into Italian schools. However school and pupils are inseparable, so that the integrated effort, in order to be a successful one, should be achieved through the simultaneous and active participation of both parties. The way to achieve this goal is suggested by the principles of enactive learning.

La presenza di famiglie di origine straniera sul territorio italiano è un fenomeno che sta diventando sempre più massiccio e stabile. Questo ha pesanti ripercussioni sul sistema scolastico che sta subendo una trasformazione da scuola monoculturale a multiculturale. Ad oggi si contano nove alunni con cittadinanza non italiana su cento. Provengono da paesi diversi, hanno conoscenze della lingua italiana e del sistema scolastico italiano molto differenti e questo può portare a diverse situazioni di disagio per loro, per gli insegnanti e per i compagni. Le difficoltà più rilevanti si evidenziano nella scuola primaria poiché accoglie il maggior numero di bambini con cittadinanza non italiana e molto spesso riceve alunni che entrano per la prima volta a far parte del sistema scolastico italiano. Attualmente si sta cercando di affrontare il problema su due fronti complementari ma finora rimasti ben distinti: ciò che la scuola può fare per venire incontro alle esigenze degli alunni stranieri e ciò che gli alunni stranieri devono fare per potersi integrare correttamente nella scuola italiana. Tuttavia scuola e alunni costituiscono un insieme inscindibile e lo sforzo integrativo, per avere successo, dev'essere compiuto attraverso la simultanea e attiva partecipazione di entrambe le parti. La via per raggiungere questo obiettivo ci viene suggerita dai principi della didattica enattiva.

### KEYWORDS

Foreign students, Italian school system, Enactive didactics, Integrated approach.

Studenti stranieri, Sistema scolastico italiano, Didattica enattiva, Approccio integrato.

## 1. I numeri del fenomeno

La presenza di famiglie di origine straniera sul territorio italiano è un fenomeno sicuramente noto e non di recente comparsa. Tuttavia, a differenza degli altri paesi europei, in Italia l'incremento delle frequenze e delle etnie è stato rapidissimo in pochi anni. In conseguenza la scuola evidenzia sempre più la consistente e crescente presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Gli alunni stranieri, sempre più numerosi e multietnici, hanno reso necessario un adeguamento della scuola ad una nuova realtà di pluralismo culturale attraverso interventi volti a favorire l'integrazione e l'interculturalità.

Secondo le stime del MIUR – Ministero dell'Istruzione, università e ricerca – riportate in "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano", nell'anno scolastico 2011/2012 il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 755.939 unità. Nella scuola dell'obbligo ormai su cento alunni nove sono stranieri. Le prime presenze si registrano alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ma si incrementano successivamente con grande rapidità. Si è passati dallo 0,7% dell'a.s. 1996/97 al 7,9% dell'a.s. 2010/11. Negli ultimi tre anni però, si è assistito ad un rallentamento della crescita degli iscritti, quasi dimezzata rispetto agli anni precedenti, fenomeno probabilmente legato alla crisi economica.

Dall'A.S. 2007/08, il Ministero dell'Istruzione procede alla rilevazione del luogo di nascita degli alunni con cittadinanza non italiana, distinguendo tra nati in Italia e nati all'estero, a partire dalla considerazione che l'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è, senza dubbio, diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, senza conoscenze della lingua, delle regole e del funzionamento del sistema scolastico italiano. Dall'analisi dei dati emerge che il numero degli alunni nel complesso subisce una lieve diminuzione (-0,1%). Questo andamento è determinato dal continuo calo degli alunni italiani, contrapposto ad una maggiore presenza degli alunni con origini straniere, dovuta essenzialmente agli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentanti il 44% degli alunni stranieri in totale, piuttosto che alla consistenza del flusso migratorio che nella sua traiettoria discendente ha raggiunto il 3,6%. I dati sulla natalità e fecondità della popolazione residente in Italia indicano un calo delle nascite da coppie di genitori entrambi italiani a fronte di un aumento dei nati da almeno un genitore straniero o entrambi genitori stranieri, pur se con un ritmo più contenuto.

Tra gli alunni con cittadinanza non italiana occorre considerare due gruppi che riportano caratteristiche peculiari rispetto all'insieme: gli studenti nomadi e i bambini adottati. Del primo gruppo fanno parte i bambini appartenenti alle etnie Rom, Sinti e Caminanti, sono presenti con circa 11.899 unità e frequentano per lo più la scuola primaria. Le difficoltà principali relative alla loro presenza sono costituite dal tasso elevato di analfabetismo o di semi-analfabetismo che imperversa all'interno di queste comunità, dall'ampiezza dell'insuccesso scolastico, dallo scarso numero di giovani che terminano gli studi primari e dalla persistenza di fattori quali l'assenteismo scolastico (Raccomandazione nr. 4/2000, sulla scolarizzazione dei fanciulli rom e sinti in Europa, adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 3 febbraio 2000).

Il secondo gruppo è formato dagli studenti adottati che, ottenendo la cittadinanza italiana al momento dell'ingresso nel nostro Paese, non vengono conteggiati all'interno della statistica MIUR, ma molto spesso presentano le difficoltà tipiche di chi proviene da un altro paese. Il Rapporto della commissione per le adozioni internazionali evidenzia un numero, sebbene ancora poco rilevante ai fini statistici, crescente di adozioni negli anni negli ultimi quattro anni.

## 2. Le difficoltà

Indubbio che classi formate da alunni con livelli di scolarizzazione fortemente disomogenei – siano essi italiani o stranieri – possono tradursi in un oggettivo fattore di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni, finendo per riverberarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe. Le difficoltà più rilevanti si evidenziano nella scuola primaria poiché accoglie il maggior numero di bambini con cittadinanza non italiana e molto spesso riceve alunni che entrano per la prima volta a far parte del sistema scolastico italiano. Sembra ineluttabile che i bambini di cittadinanza non italiana abbiano difficoltà a scuola.

Paradossalmente essi potrebbero essere avvantaggiati da fattori come ad esempio: la stimolazione del bilinguismo precoce, un minore condizionamento dell'elaborazione semantica oppure da determinati valori presenti in differenti culture. Tuttavia questi elementi di vantaggio non riescono generalmente a compensare gli elementi di svantaggio, per cui effettivamente i bambini stranieri presentano maggiori difficoltà negli apprendimenti.

Le fonti di difficoltà possono essere svariate e molteplici, in genere riferibili a: fattori di tipo emotivo-motivazionale, svantaggio socio-culturale, sistema educativo differente dal Paese di origine e apprendimento della seconda lingua. Tuttavia, secondo Murineddu, Duca e Cornoldi (2006) potrebbero essere per lo più riconducibili ad un fattore comune: gli alunni stranieri si distinguerebbero, infatti, dagli alunni italiani solo per le prove di lettura di materiale significativo e quindi per l'aspetto linguistico. Non vi sono differenze tra i due gruppi nelle prove matematiche e visuospatiali, e nemmeno nella lettura di non parole. Questo risultato è importante perché mette in discussione l'idea che i bambini stranieri presentino difficoltà cognitive e scolastiche generalizzate.

È opportuno sottolineare che l'analisi dei dati attuali (MIUR, 2012) mette in evidenza il continuo e significativo miglioramento degli studenti stranieri nel rendimento scolastico. Infatti, confrontando i dati con quelli dell'anno precedente, continua ad evidenziarsi un aumento degli anticipi e una diminuzione dei ritardi di oltre un punto percentuale. Se ne deduce che il lavoro svolto dalle scuole per favorire l'integrazione degli alunni stranieri continua a produrre risultati incoraggianti. Tuttavia, confrontando i ritardi degli alunni stranieri con i ritardi degli alunni italiani, risulta come i primi presentino maggiori difficoltà nel proseguimento degli studi. In tutti gli ordini di studio e gli anni di corso è maggiore la percentuale di alunni ripetenti con cittadinanza non italiana.

## 3. La situazione attuale

Il Libro Verde della Commissione Europea "Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei" (3 luglio 2008) afferma: «[...] i dati mostrano che alcuni paesi riescono a ridurre le differenze fra gli alunni migranti e quelli non migranti con maggiore successo rispetto ad altri paesi, il che dimostra che le strategie possono notevolmente influenzare i risultati scolastici. Ad esempio, la segregazione è una spirale che compromette la motivazione e i risultati dei bambini. I sistemi di raggruppamento degli alunni secondo le loro attitudini può sortire un effetto simile. Anche la capacità degli insegnanti di affrontare la diversità e le loro aspettative nei confronti dei propri alunni possono influire sui risultati».

Questo significa che esistono strategie che più di altre si rivelano efficaci, tuttavia non sarebbe utile giungere a rapide generalizzazioni, in quanto l'adeguatezza delle soluzioni dipende dalle caratteristiche che il fenomeno assume nei diversi paesi. Fino ad oggi, il problema in Italia è stato affrontato trattando due prospettive complementari ma finora rimaste ben distinte: ciò che la scuola può fare per venire incontro alle esigenze degli alunni stranieri e ciò che gli alunni stranieri devono fare per potersi integrare correttamente nella scuola italiana.

### 3.1. *Normative scolastiche*

Per quanto riguarda il primo aspetto le policy del MIUR sono orientate verso quattro direzioni principali: circoscrivere il fenomeno attraverso programmazione del flusso delle iscrizioni ed equilibrata distribuzione di studenti stranieri tra istituti dello stesso territorio (CM n. 2 dell'8 gennaio 2010); sviluppare pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, che valorizzino il plurilinguismo, ricerchino la relazione con le famiglie straniere, aiutino nell'orientamento e creino interazione interculturale; la creazione di una rete di collaborazione sul territorio che agevoli la dirigenza dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civili e territorio; ed infine, ciò che riguarda più direttamente la didattica, attraverso la formazione specifica dei docenti e del personale non docente, la modificazione e la specializzazione del curriculum per l'apprendimento disciplinare e per la valutazione, la presenza di docenti facilitatori, tutor e mediatori linguistico culturali e la facilitazione all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

### 3.2. *Ricerche sull'apprendimento*

Per quanto riguarda potenzialità e difficoltà dei singoli alunni la letteratura è già molto ricca sebbene la ricerca prometta ancora notevoli sviluppi. I principali ambiti di ricerca hanno fino ad oggi riguardato diversi aspetti della vita dei ragazzi con origini straniere, la letteratura qui citata non è esaustiva ed è inserita a semplice scopo esemplificativo.

*Approccio Cognitivo:* analizzando le difficoltà di apprendimento che questi ragazzi presentano, se si focalizzano in determinati ambiti (solo linguistico o anche matematico, visuospatiale, comprensione, produzione...) (Murineddu, Duca, Cornoldi, 2006).

*Approccio Psicoterapeutico:* sostenendo bambini e ragazzi che si trovano coinvolti nel problema, affinché le difficoltà restino il più limitate possibile al settore degli apprendimenti e non creino complicazioni anche nella loro vita personale, emotiva, relazionale. (Moro, 2001).

*Approccio Didattico:* creando materiali e strumenti operativi ad hoc per facilitare l'apprendimento e per supportare al meglio il bambino durante il periodo di adattamento o nelle sue difficoltà specifiche. (Demetrio, Favaro, 1997, 2002).

*Approccio Culturale:* seguendo l'integrazione dei ragazzi e delle famiglie nella società ospitante, l'adozione di nuove usanze e il mantenimento delle precedenti, nonché l'atteggiamento delle famiglie di fronte alle richieste scolastiche. (Pinelli, Ranuzzi, Coppola, de Carli, 2002).

*Approccio Linguistico:* esaminando l'acquisizione della seconda lingua, l'uso delle due lingue nei diversi contesti, similitudini e differenze tra le due lingue utilizzate, l'utilizzo di sistemi di scrittura diversi. (Favaro, 1987; 2001).

*Approccio Etnografico*: osservando il rapporto tra minoranze e società ospitante, come si comportano famiglie e gruppi di etnie diverse sul territorio italiano. (Pattaro, 2010; Casacchia, Natale, Guarnieri, 2008).

#### 4. Il problema

La ricerca dimostra che sia gli approcci legati all'istituzione scolastica, sia quelli indirizzati sul singolo alunno sono auspicabili e possono produrre effetti positivi. Eppure sarebbe un grosso errore continuare a considerarli come indipendenti l'uno dall'altro. La scuola è chiamata ad affrontare il cambiamento più significativo per poter accogliere i nuovi alunni in modo adeguato ed efficace, venendo incontro ai loro bisogni educativi e relazionali. Tuttavia sarebbe errato pensare che lo sforzo debba avvenire unilateralmente. Scuola e alunni costituiscono un insieme inscindibile e lo sforzo integrativo, per avere successo, dev'essere compiuto attraverso la simultanea e attiva partecipazione di entrambe le parti. Phil Green, coordinatore dell'Associazione Internazionale DIECEC, sostiene attivamente la necessità di intervenire con un *approccio integrato* ricordando che bisogna lavorare con loro, non su di loro, altrimenti si corre il rischio di cadere nell'assistenzialismo e nella segregazione.

#### 5. La didattica enattiva

La via per raggiungere questo obiettivo, ci viene suggerita da Pier Giuseppe Rossi esperto di didattica enattiva. Con il termine "didattica enattiva" si intende una forma di insegnamento basata sui principi della corrente filosofico-cognitiva dell'enattivismo, sviluppata originariamente da H. Maturana e F. Varela. Una didattica di questa matrice si basa sul presupposto che la crescita debba avvenire contemporaneamente in tutti gli individui che prendono parte al processo, in quanto la conoscenza non è vista come un "pacchetto di informazioni" trasferibile da una persona all'altra, ma è l'esperienza che si vive agendo e vivendo insieme. Rossi afferma: «durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione, in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio è l'azione stessa. Durante l'azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti». E ancora: «per l'enattivismo l'ambiente non produce in modo meccanico un cambiamento nel sistema, in quanto il sistema evolve anche in base alle sue strutture interne [...] per apprendere occorre partecipazione attiva del soggetto».

Le modificazioni che avvengono durante l'azione didattica sono molteplici, contemporanee e multidirezionali: «il docente apprende mentre sviluppa la propria professionalità e contemporaneamente il sistema classe si modifica durante l'azione didattica in base al suo accoppiamento strutturale con l'ambiente socio-culturale». L'enattività, nella pratica educativa, si poggia su concetti e metodologie come embodied cognition, extended mind, learning by doing, augmented reality, research-based teaching e quanto altro possa favorire la conoscenza per prove ed errori, la sperimentazione attraverso simulazioni mentali, gli apprendimenti in situazione tramite l'interazione percettivo-motoria. (Castronova, 2007, in Rossi, 2011).

## Conclusioni

Tra i prossimi obiettivi della ricerca in ambito educativo, didattico e formativo, dovrebbero quindi essere presenti un maggior numero studi che abbiano come fine ultimo avvicinare la scuola all'enattività, in quanto l'applicazione dei principi dell'enattivismo alle metodologie didattiche è un campo ancora poco esplorato.

Perseguendo questo intento si cercherà di rendere possibile il superamento di confini linguistici e culturali, che attualmente ostacolano la didattica classica. Lo scopo è di creare una visione innovativa della convivenza e delle attività scolastiche, a favore di una costruzione condivisa di saperi, che possa portare l'essere straniero a rappresentare non difficoltà e conflitti, bensì elementi di crescita e di innovazione del sistema scuola.

## Riferimenti

- Commissione Europea (2008). *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*. Il Libro Verde della Commissione Europea.
- Commissione per le adozioni internazionali-Istituto degli Innocenti (2012). *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali. Rapporto della Commissione per le adozioni internazionali ed Istituto degli Innocenti*. Spoleto: Del Gallo.
- Favaro, G., Luatti, L. (2008/2009). *Il Quaderno dell'integrazione*. Firenze: Comune di Firenze - Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Fondazione Ismu (4/2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*. Quaderni, Rapporto nazionale A.s. 2010/2011. Milano: ISMU.
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*. Trento: Erickson.
- MIUR (2010), *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. Retrieved online at <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot253\\_10](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot253_10)>. Accessed june 2013.
- MIUR (2012), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, a.s. 2011/12. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico. Retrieved online at <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario\\_stranieri\\_11\\_12.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf)>. Accessed june 2013
- Molin, A., Cazzola, C., Cornoldi, C. (2009). Le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XIII, 3. Bologna: il Mulino.
- Murineddu, M., Duca, V, Cornoldi, C, (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, Vol. 12, n. 1, Ottobre.
- 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*. Retrieved online at <<http://www.aifo.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/ID-Pagina/576>>. Accessed june 2013.
- Rossi P.G., (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.



# Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. Problematica Educativa

## Opportunities of learning in environments that restrict personal freedom: Educational problems

---

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

### ABSTRACT

Pedagogical discourse is able to creatively and innovatively engage a debate with the prison system, especially if it maintains the idea that environments that restrict personal freedom may constitute a fruitful opportunity of learning. Such dialogue may help to overcome the reductionist dimension of the exclusivist principle of re-education, thus turning investigation towards a critique of those items which currently interact on the paradigm of re-education in a mere normative way.

Motivare a credere che gli ambienti che limitano la libertà personale possano essere ambienti di opportunità educative e di apprendimento, è un tentativo che vuole ancora una volta agire in favore della creatività e innovatività del discorso pedagogico nell'affrontare un dialogo con il sistema penitenziario<sup>1</sup>. Dialogo che deve spingere al superamento della dimensione riduzionistica e depauperante del principio della ri-educazione così come enunciato, e volgere nella direzione di "messa in discussione" di quegli elementi che, attualmente, solo normativamente, interagiscono intorno al paradigma stesso della ri-educazione.

### KEYWORDS

Opportunity, Learning environment, Adult education, Life-long learning, Prison system.

Opportunità, Ambiente di Apprendimento, Educazione degli Adulti, Formazione Permanente, Penitenziario.

1 L'articolo affronta le problematiche educative all'interno del sistema penitenziario adulto.

## 1. La (Ri-)educazione come opportunità educativa

Sul concetto di ri-educazione, noi conosciamo la norma che lo definisce e lo regola, ma poco, o quasi nulla sappiamo sulle pratiche educative e sulle teorie pedagogiche che regolano questo principio all'interno degli ambienti in cui esso viene realizzato.

La ri-educazione è forse un'idea educativa? Una teoria educativa? Una pratica educativa? o forse solo un principio? Principio di che tipo? Educativo? Normativo?

Sappiamo solo che di essa se ne parla dal 1948 in poi, allorché nell'art. 27 della Costituzione Italiana si legge: «[...] le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla *ri-educazione* del condannato[...]

Per tentare di riconoscergli un'identità, possiamo essere d'accordo con la Mauceri, la quale sostiene che la ri-educazione è un principio, le cui origini le possiamo rintracciare nel momento in cui la giurisprudenza si è occupata dell'educazione e la pedagogia si è occupata della punizione. E sebbene l'UNESCO, circa venti anni fa, ha ritenuto opportuno richiamare l'attenzione sul significato, sul ruolo e sulla natura di qual tipo di educazione in ambito penitenziario, ancora a tutt'oggi assistiamo ad una notevole confusione sull'argomento (Mauceri, 2001, p. 296). Confusione, soprattutto, riguardo al "*come*" tradurre il principio della rieducazione in concreto impegno educativo, in opportunità educativa.

Rimanere nell'oblio a volte rappresenta la scelta più comoda, ma forse è arrivato il momento di agire? E per farlo è necessario che la pedagogia, le scienze dell'educazione, si occupino (seriamente!) delle pratiche educative nel penitenziario e dialoghino con la giurisprudenza affinché il processo educativo non sia interpretato come strumento "*punitivo*"<sup>2</sup>, liberandosi così da retaggi educativi medioevali e accogliendo la sensibilità umanistica di orientare chi si occupa di educazione nei penitenziari a non cercare il modo migliore per punire bensì di trovare soluzioni costruttive per evitare la punizione.

È evidente come, l'ideologia educativa del penitenziario è nata e sia stata legittimata intorno ad una specifica dottrina pedagogica<sup>3</sup> che viene meno nel XX

- 2 Il tema dell'educazione in carcere ha subito prepotentemente l'influenza dell'età classica e medioevale, secondo cui l'educazione si realizzava attraverso il castigo. Ciò ha determinato che anche i luoghi in cui il castigo poteva essere esercitato acquisissero potenzialità educative. Con l'Umanesimo e l'epoca moderna iniziano a maturare nuove riflessioni pedagogiche (Comenio) rifiutando alcune ritenute non educative come appunto il castigo. Questo cercò di provocare dei cambiamenti a livello penitenziario, tentando di rendere la pena più vicina al senso di umanità del detenuto. Il retaggio pedagogico della Chiesa medievale, però, aveva talmente plasmato il modello carcerario, che la rieducazione del condannato si tradusse in un intento correttivo in chiave disciplinare. Sono esempio le prime case di correzione che si sono diffuse in Europa tra XVII e XVIII secolo e che avevano come principi educativi ispiratori l'istruzione e lavoro. In questa direzione nell'età moderna assistiamo al riconoscimento del *carcere come corpo educante*, accanto alle altre agenzie educative della famiglia, della scuola e della chiesa (Maugeri, 2001).
- 3 Si fa riferimento alla concezione medioevale del principio della punizione come principio educativo.

secolo, quando si afferma la necessità di rispettare la dignità dell'essere umano, la sua libertà e autonomia. Nuove sollecitazioni pedagogiche che si diffondono anche all'interno degli ambienti a ristretta libertà personale e che però ancora una volta vengono rinchiusi nel nucleo giuridico del concetto di "difesa sociale" (Ivi, 297) ostacolando così il tentativo pedagogico di individuare quali elementi potrebbero realmente consentire di tracciare educativamente spazi e tempi del trattamento ri-educativo tenendo conto sia della dignità della persona e sia della difesa sociale.

L'individuazione degli elementi educativi, la spiegazione della loro reciprocità e interazione sistemica all'interno delle dinamiche e dell'opportunità educative che possono anche verificarsi in così fatti luoghi, contesti e ambienti, risponde alla necessità di scardinare l'idea diffusa che la pedagogia sia solo un'appendice del sistema penitenziario e la (ri-)educazione solo un principio educativo regolatore. Ciò significa che il tentativo faticoso di rappresentare l'ambiente, il sistema, il mondo penitenziario come opportunità educativa di apprendimento, di trasformazione, di cambiamento, che orientato, guidato e opportunamente supportato da teorie pedagogiche e pratiche educative, rappresenta una via per provare a costruire un percorso, il cui auspicio è quello di superare il *gap* riduzionistico e facilitatore di rinchiudere il discorso pedagogico in riflessioni giuridiche e normative per ciò che riguarda il processo educativo, in quei luoghi che il Goffman ha indicato con il termine di *istituzioni totali* (Goffman, 1961, p. 34).

## 2. Chiavi di ingresso: tentativi di costruzione di una mappa concettuale

La possibilità del "come" tradurre il principio educativo, è qualcosa che viene dopo. Bisogna procedere per piccoli passi. Sforzarsi di evitare di cadere nell'errore di voler semplificare un discorso che invece mostra tutti i tratti della sua complessità. Sforzo che ha a che fare con la volontà di rintracciare quelle aree che potremo chiamare regioni educative all'interno delle quali si snoda il discorso circa l'educazione e il carcere.

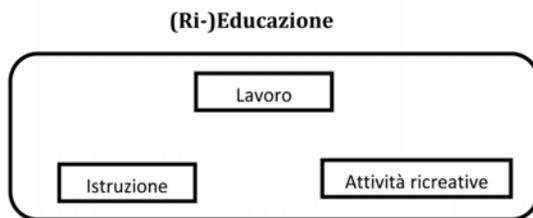
Come già detto, tutto il discorso sull'educazione in carcere si lega intorno al principio dell'ri-educazione. Principio che noi conosciamo secondo la determinazione che di esso ne danno le scienze giuridiche e del penitenziario.

Dalla letteratura legislativa vien fuori che la ri-educazione ha a che fare con l'istruzione, il lavoro, le attività extrascolastiche (attività di volontariato e ricreative) in favore della persona reclusa (Cfr. Fratini, 2010). Il suo fine è la promozione del cambiamento. Come essa intenda raggiungere ciò non è possibile conoscerlo, dal momento che non ci è dato conoscere principi pedagogici e criteri educativi che potrebbero essere alla base, ma solo normativi, dichiarativi e prescrittivi.

Ecco allora che lo sforzo pedagogico si traduce in sfida educativa nel cercare di tratteggiare i primi nuclei concettuali intorno ai quali costruire relazioni, interconnessioni intorno al principio della (ri)educazione.

Secondo la legislazione italiana e secondo l'ordinamento penitenziario attuale la rieducazione in carcere è: istruzione, lavoro, attività ricreative.

**Grafico 1** - illustrazione del paradigma della ri-educazione secondo le disposizioni di legge dell'ordinamento penitenziario italiano.



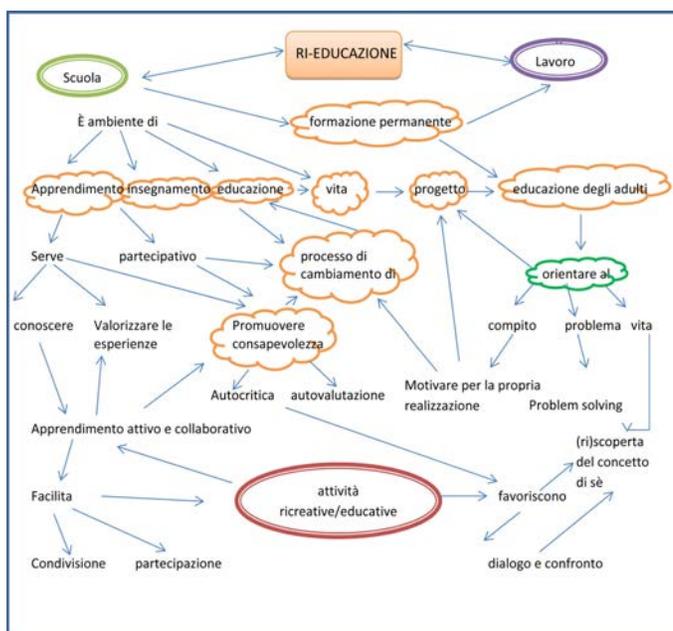
Se tale definizione può ancora essere accettata da molti, sicuramente non può non sollecitare l'attenzione degli esperti del settore, che non può accettare la riduzione di secoli di teorie educative intorno alla definizione del processo educativo, che laddove raggiunge un risultato, pone già le basi per una nuova indagine.

La sfida allora parte da questi elementi. Ovvero dalla ricerca dei possibili nuclei concettuali intorno ai quali articolare il processo educativo della (ri)educazione.

La mappa concettuale, illustrata nel grafico 2, muove dai nuclei concettuali propri della legislazione penitenziaria italiana, e cerca di illustrare come i luoghi educativi della scuola, del lavoro, delle attività ricreative e culturali per essere indicate come attività di educazione hanno bisogno di essere prima di ogni cosa riconosciute come processo. Ciò significa che se, per esempio, nell'intenzionalità normativa la scuola rappresenta l'elemento principale del trattamento rieducativo del detenuto adulto, allora la scuola non potrà essere trattata secondo dei modelli contenutistici, di istruzione e trasmissione di conoscenza. Occorre innanzitutto cercare di comprendere cosa significa "fare scuola nel penitenziario". Ciò vuol dire che la necessità è di comprendere che la scuola per esser tale deve essere luogo non solo di insegnamento, ma anche di opportunità di apprendimento, non solo di educazione ma di educazione per un nuovo progetto di vita. Che sia scuola di cambiamento, di valorizzazione e rielaborazione delle esperienze degli alunni. Una scuola che sappia motivare il soggetto per il miglioramento delle proprie condizioni di vita, che lo stimoli e sia in grado di fornire gli strumenti per la risoluzione dei problemi. Una scuola che motivi alla promozione del cambiamento attraverso il dialogo ed il confronto. Abitui il soggetto all'autocritica e all'autovalutazione. Conduca, alla riscoperta del proprio se, del proprio esistere. Una scuola che deve fare i conti con l'adulità e per questo non può prescindere dalla complessità del processo di educazione permanente.

Ed allora. Il principio della ri-educazione ha bisogno forse di essere implementato? Ciò significa che parlare di ri-educazione in ambienti a ristretta libertà personale vuol dire rifarsi agli approcci teorici dell'educazione degli adulti, alla necessità di un apprendimento formativo coniugato con la possibilità di fornire ai soggetti validi strumenti per affrontare le sfide del cambiamento, partecipare attivamente alla vita singola e associata, dare un senso al proprio fare. (Alberici, 2002, pp. 15-20).

Grafico 2 - Mappa concettuale



### 3. Intuizione del passato e opportunità educative presenti

Che strano sensazione si prova quando ci si rende conto che ciò che si sta tentando di proporre in questo articolo in realtà appartiene a discorsi fatti da grandissimi uomini e studiosi che sono vissuti secoli fa. E come dire il passato non è mai passato. In esso c'è sempre l'attuale. Ed allora, come non ricordare il nostro C. Beccaria, che in *Dei Delitti e delle pene* (1764) afferma: «Il più sicuro ma più difficile mezzo di prevenire i delitti si è di perfezionare l'educazione». Il filosofo Voltaire, che affrontando i temi legati alla pace, alla giustizia e al progresso sociale, a proposito del carcere scriveva: «non fatemi vedere i vostri palazzi ma le vostre carceri, poiché è da esse che si misura il grado di civiltà di una nazione». Fino ad arrivare a Foucault, che in *Sorvegliare e Punire* (1975) inizia a scuotere con forza l'argomento carcere. Di un carcere che come sostiene l'autore «non punisce per cancellare un delitto ma per trasformare un colpevole» (Cfr. Bentham, 1997). E con *su salto quasi mortale*, il presente di queste affermazioni noi, oggi, lo ritroviamo nelle parole del Morin, in *La via. Per l'avvenire dell'umanità* (2012) quando dice: «a cominciare dalla scuola sarebbe bene spiegare a tutti i futuri cittadini che il carcere non è l'espressione di una volontà di punizione e rappresaglia [...] educazione [...] e umanizzazione delle carceri [...] può cominciare dal carcere con i programmi educativi, professionali e culturali».

Siamo oramai nel III millennio, siamo ben lieti di essere condannati (2013) dalla Corte Europea sui Diritti Umani per le condizioni di in-umanità delle carceri italiane, e non ascoltiamo invece come gli autori citati ci invitano ad agire! Ci propongono di perfezionare l'educazione come strumento di prevenzione dei delitti, ci stimolano a riflettere sulle politiche educative e sociali per costruire itinerari di civiltà. Ci ricordano che il carcere deve agire secondo un principio di trasformazione del colpevole, e per far questo deve diventare opportunità, con-

dizione favorevole nel senso di ambiente educativo di apprendimento e di offerta di successo formativo in cui realizzare le pratiche dell'educazione con programmi educativi specifici, che non si affidano all'improvvisazione di colui che agisce ma si costruiscono con intenzionalità, condivisione e partecipazione da parte degli addetti ai lavori.

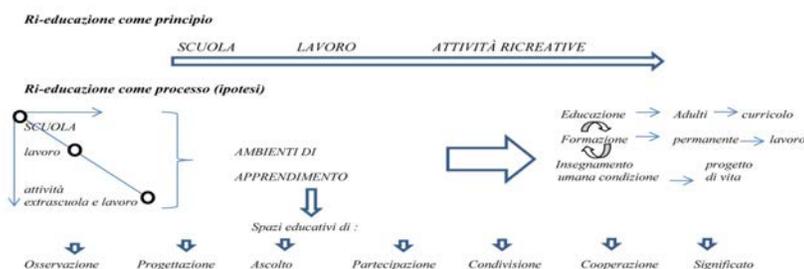
Ciò significherà che, per far sì che il principio della (ri-)educazione non rimanga un pleonasma, è auspicabile iniziare a dargli una *forma*, a descriverlo.

La mappa è da supporto a quest'impresa!

Secondo la nostra mappa, il principio della (ri-)educazione chiama in causa tre fondamentali *ambienti di apprendimento*, che sono la scuola, il lavoro, le attività extrascolastiche. Questi tre ambienti a loro volta chiama in causa la necessità di co-costruire il processo educativo nel suo essere formale (scuola) informale (il lavoro) non formale (le attività extrascolastiche) e le opportunità educative per il soggetto in educazione. Considerato che, il tentativo è quello di declinare il principio della (ri-)educazione in riferimento a luoghi che sono "frequentati" da giovani adulti ed adulti, non possiamo dimenticare di chiamare in causa il modello della *formazione permanente*. Modello della formazione permanente che non può essere a sua volta svincolato dal processo di *educazione per gli adulti*. Formazione permanente ed educazione per gli adulti, a loro volta richiedono professionalità, partecipazione e cooperazione (Cfr. Binanti, 2007; Delors, 1997; Demetrio, 1997). E quindi necessita di *formazione per gli operatori* del settore (insegnanti, educatori, formatori, agenti, volontari, etc.). Questi primi fattori, sono espliciti di un processo che si declina in obiettivi, metodologie, strumenti, e non si può tradurre soltanto nell'applicazione normativa di un principio (Cfr. Margiotta, 2006).

La (ri-)educazione non deve continuare ad essere principio, se il suo fine è quello di promuovere *empowerment*, cambiamento, opportunità, apprendimento, orientamento, problem solving, condivisione, partecipazione, dialogo, scambio, confronto, riscoperta di sé, progettualità. In tutto ciò si è parte di un *processo educativo*.

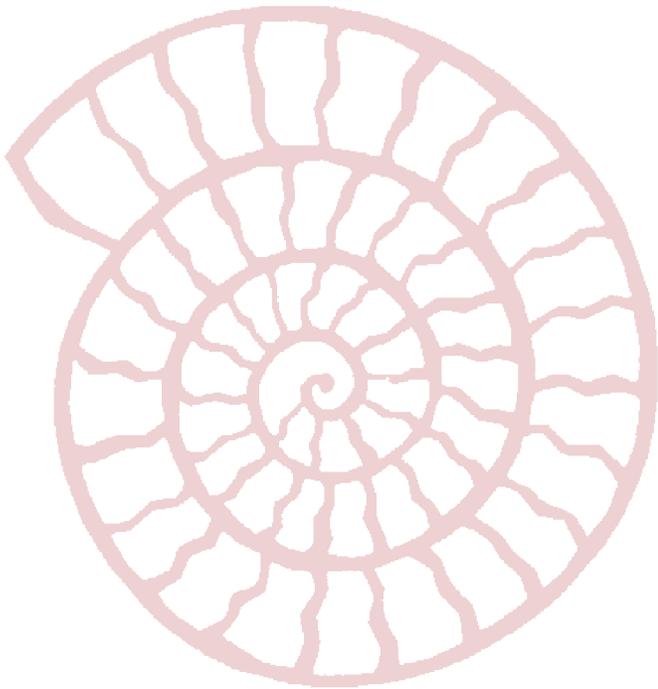
**Grafico 3 – Rieducazione: principio e processo**



La comprensione di questi elementi, sostiene la possibilità di rendere qualsiasi ambiente a ristretta libertà personale una *reale* opportunità educativa e di apprendimento (Cfr. Wright, 2005; Freire, 1973). La conclusione non mette un punto sulla questione, ma apre la via ad una problematica educativa urgente ma da sempre emergente.

## Riferimenti

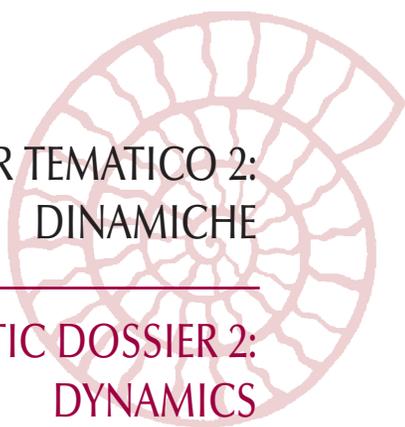
- Alberici, A. (2004). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Beccaria, C. (1994). *Dei Delitti e delle pene*. Milano: Rizzoli.
- Bentham, J. (1997). *Panopticon ovvero la casa d'ispezione* (a cura di ) Foucault, M., Perrot, M. Padova: Marsilio.
- Bernasconi, A. (1997). Individualizzazione del trattamento, In Grevi, V., Glauco, G., et al., (a cura di). *Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo*. Padova: CEDAM.
- Binanti, L. (2007) (a cura di). *Identità, educazione, socializzazione. Epistemologie dell'agire comunicativo a confronto*. Manduria (TA): Barbieri Selvaggi.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Fratini, M. (2010). I rapporti tra scuola e Istituzione Penitenziaria. in Buffa, P., Busuito, C., Di Blasio, G., Cecconi, I., Leggieri, G., Linsalata, M., Longo, G., Sarno, M., *L'istruzione e la formazione nel contesto detentivo: verso un nuovo sistema integrato*, Roma: Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Goffman E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (*Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*), trad. di Franca Ongaro Basaglia. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (a cura di ) (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Bruno Mondadori
- Mauceri, E. (2001). *Pedagogia e contesto penitenziario: alcune riflessioni sul significato e ruolo dell'educazione in carcere*, 1,3 <[www.rassegnapenitenziaria.it/cop/39062.pdf](http://www.rassegnapenitenziaria.it/cop/39062.pdf)>.f.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità* Milano: Raffaello Cortina.
- UNESCO (1995). *Basic Education in Prison*, Hamburg: Unesco-Institute for Education.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: culture shock. *Journal of Correctional Education*, 56 (1).



DOSSIER TEMATICO 2:  
DINAMICHE

---

THEMATIC DOSSIER 2:  
DYNAMICS







# Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola

## Regulated debate: A method to obtain skills for conflict-management at school

---

Manuele De Conti

Università degli Studi di Padova  
manueledeconti@hotmail.com

### ABSTRACT

Debate and competitive debate have always been associated with an impartial assessment of opposed points of view and with the acquisition of valuable competences. However, some studies have shown that these debates can lead to polarization and, eventually, to the escalation of conflict. Drawing on the fact that, although competitive debate is a widespread methodology, it also has negative impacts, it is crucial to ask whether or not it is indeed an effective method for the acquisition of conflict-management skills—at least within the context in which it is proposed: school. Therefore, starting from the theoretical framework of dual concern, the main hypotheses involve attitude changes among the participants in regard to the adoption of dominant and cooperative communication strategies when they relate to their classmates. The outcomes of a quasi-experimental design have demonstrated that participation in competitive debates dissuades students from using a dominant communication strategy and promotes a strong tendency to adopt a cooperative strategy with respect to classmates.

Il dibattito e in particolare il dibattito regolamentato sono da sempre associati a una valutazione imparziale degli opposti punti di vista e all'acquisizione di importanti competenze. Alcuni studi hanno però dimostrato che conducono alla polarizzazione, ossia a radicarsi nelle proprie posizioni, tendenza a sua volta legata all'intensificazione dell'aggressività. Pertanto, poiché il dibattito regolamentato è una metodologia formativa in ampia diffusione ma presenta ricadute da deprecare, è fondamentale chiedersi se sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei conflitti almeno nel contesto in cui viene proposto: la scuola. Partendo dal framework teorico del dual concern, le ipotesi formulate riguardarono il cambiamento degli atteggiamenti dei partecipanti a questi progetti sull'adozione di strategie comunicative controversiali e cooperative verso i compagni di classe. Un disegno quasi-sperimentale permise di rilevare che la partecipazione a progetti di dibattito regolamentato rende più avversi all'impiego delle strategie comunicative controversiali e favorisce una forte tendenza ad adottare strategie cooperative verso i compagni di classe.

### KEYWORDS

Competitive Debate, Conflict Management, Communication Strategies.  
Dibattito Regolamentato, Gestione dei Conflitti, Strategie Comunicative.

## Introduzione

Il dibattito regolamentato è un'attività coinvolgente per gli studenti. Teoricamente con «dibattito» si indica un confronto argomentativo in cui le parti tentano di convincere l'uditorio o la giuria avanzando, contestando e difendendo prove e argomenti rilevanti per la questione dibattuta (Branham, 1991; Cattani, 2012). Il *competitive debate* o *classroom debate* tra le altre denominazioni, d'ora in avanti *dibattito regolamentato*, si specifica rispetto alla definizione generale perché caratterizzato da rigide regole procedurali e condotto da istituzioni educative con lo scopo di fornire occasioni d'apprendimento.

Da sempre il dibattito ha ricoperto un ruolo fondamentale nella cultura occidentale. Per Aristotele e John Stuart Mill, il confronto delle diverse posizioni è stato associato a un più chiaro discernimento della verità. Per Karl Popper, il dibattito permette un'approfondita valutazione di punti di vista differenti ed è considerato rimedio al dogmatismo. Per i pedagogisti, il dibattito regolamentato, in particolare, favorisce importanti processi educativi e formativi. Esso sollecita gli studenti ad acquisire conoscenze (Scott, 2008; Vo & Morris, 1996), a ragionare in modo logico e critico (Colbert, 1995; Korcok, 1997) e a perfezionare la comunicazione verbale e non-verbale (Inoue, Nakano, 2011).

Nonostante l'importanza dei fini e delle competenze coinvolti nell'attività dibattimentale alcune ricerche (Budesheim e Lundquist, 1999; De Conti, 2013a) hanno dimostrato che il dibattito regolamentato conduce gli studenti alla *polarizzazione*, ossia a rafforzare i loro atteggiamenti e a radicarsi nelle loro posizioni (Lord, Ross, Lepper, 1979). Il dibattito condurrebbe a confermare o rafforzare la fiducia verso l'opinione difesa qualora già condivisa in precedenza (De Conti, 2013a). Questo preoccupante risultato per chi propone il dibattito regolamentato come metodo educativo sembra contraddire alcuni dei summenzionati benefici oltre a compromettere l'acquisizione della competenza sociale promossa spesso proprio con l'adozione del dibattito regolamentato. Infatti, non solo essere polarizzati è una caratteristica della rigidità mentale – mentre ragionare in modo critico indica flessibilità e imparzialità – ma la polarizzazione stessa, anziché favorire la gestione dei conflitti, conduce alla loro intensificazione. All'aumentare dell'incompatibilità tra i punti di vista degli interlocutori aumentano la tendenza a fraintendere quanto dice la controparte e la tendenza a considerare l'interlocutore prevenuto. Tale comportamento, a sua volta, conduce la controparte a considerare il proprio interlocutore fazioso, dando vita a un circolo vizioso che incrementa il livello d'aggressività della discussione (Kennedy, Pronin, 2008, 2012).

Pertanto, poiché il dibattito regolamentato è una metodologia educativa, formativa e didattica frequentemente impiegata a livello internazionale e in rapida diffusione anche in Italia, ma al medesimo tempo presenta ricadute da minimizzare o evitare soprattutto in riferimento alle situazioni conflittuali, risulta fondamentale chiedersi se il dibattito regolamentato sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei conflitti, soprattutto nel contesto in cui viene proposto: la scuola.

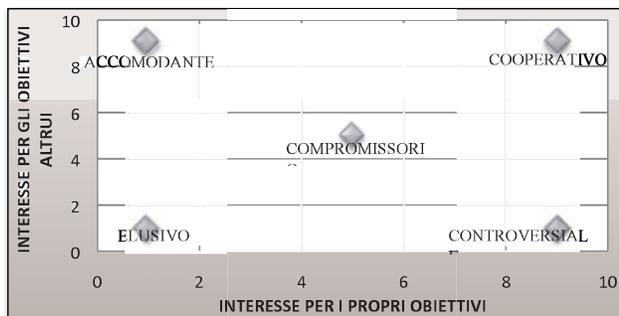
### 1. Background e ipotesi

Il *framework* teorico adottato in questa ricerca appartiene all'ambito disciplinare della negoziazione ed è denominato *dual concern*. Questa teoria, basata su intuizioni sviluppate negli anni '60 in ambito aziendale (Blake, Mouton, 1969), con-

dusse la ricerca sulla negoziazione a diventare empirica e, nei primi anni '80, a uno slittamento verso un nuovo paradigma. Per la prima volta il negoziatore anziché essere considerato un agente egoista venne inteso come interessato sia ai propri obiettivi sia agli obiettivi della controparte (Pruitt, Kim, 2004). In funzione dell'interesse che il negoziatore ha nel realizzare i propri obiettivi e quelli della controparte, egli può reagire o agire secondo cinque differenti stili o strategie comunicative (Figura 1): *controversiale* quando interessato solo ai propri obiettivi e quelli della controparte, egli può reagire o agire secondo cinque differenti stili o strategie comunicative (Figura 1): *controversiale* quando interessato solo ai propri obiettivi, *accomodante* se interessato più agli obiettivi della controparte che ai propri, *cooperativo* se interessato sia ai propri obiettivi sia agli obiettivi della controparte, *compromissorio* quando poco interessato sia ai propri obiettivi sia a quelli della controparte o *elusivo* quando non interessato né ai propri obiettivi né a quelli della controparte (Rahim, 1995).

La strategia *controversiale* è adottata per sopraffare la controparte ed è spesso espressione d'aggressività. In questa strategia rientrano minacce, promesse, avvertimenti – falsi o veri che essi siano –, l'umiliazione, l'offesa e l'interruzione dell'interlocutore. La strategia *accomodante* permette alla controparte di soddisfare i propri bisogni. Nella strategia accomodante ritroviamo l'offerta, la promessa e le scuse. Obiettivo della strategia *cooperativa* è d'esplorare ed espandere le possibilità d'azione, piuttosto che controllarle. In questa strategia s'annoverano l'incremento delle risorse disponibili, la compensazione, lo scambio interessato e le domande finalizzate a comprendere gli altrui interessi e obiettivi. La strategia *elusiva* è adottata per evitare il conflitto. Nella strategia elusiva rientrano l'interruzione della discussione o della relazione, la negazione dell'esistenza di un conflitto e il dirottamento della discussione verso una questione differente dalla principale. La strategia *compromissoria*, infine, sarebbe solamente una forma "pigra" della strategia cooperativa (De Conti, 2011).

Fig. 1 - Strategie comunicative in situazioni conflittuali



Pertanto, all'interno del quadro teorico qui tratteggiato emerge l'aspettativa per cui se il dibattito regolamentato conduce i partecipanti a polarizzarsi (Budesheim *et al.*, 1999; De Conti, 2013a) e conseguentemente a diventare più aggressivi (Kennedy *et al.*, 2008, 2012), allora i partecipanti a quest'attività dovrebbero sviluppare un atteggiamento favorevole all'impiego di strategie comunicative controversiali e sfavorevole rispetto alle strategie cooperative. Volendo valutare questi cambiamenti in relazione al contesto classe, le ipotesi  $H_0$  messe alla prova da quest'indagine furono:

- i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali;
- i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative cooperative.

## 2. Metodo

### 2.1. Partecipanti

I gruppi coinvolti in quest'indagine quasi-sperimentale contavano 42 studenti, il gruppo di controllo, e 87 studenti, il gruppo sperimentale. Tutti gli studenti frequentavano il IV o V anno della scuola secondaria superiore; i componenti del gruppo di controllo appartenevano a tre differenti istituti, mentre quelli del gruppo sperimentale a dieci differenti istituti. La loro età, al momento della somministrazione pre-, era compresa tra i 16 e i 19 anni (Tabella 1).

Tabella 1 - Distribuzione Età

GRUPPO	
CONTROLLO	2
	4,
SPERIMENTALE	18
	2,

La distribuzione di genere tra i due gruppi era del 64% di femmine nel gruppo di controllo e del 63% nel gruppo sperimentale. Il gruppo sperimentale fu così definito rispetto al gruppo di controllo per aver partecipato al progetto di dibattito regolamentato *Palestra di Botta e Risposta*. *Palestra di Botta e Risposta* è il progetto di dibattito regolamentato che l'Università di Padova propone agli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore della Regione Veneto. Tale progetto si compone di due fasi: la formazione e il torneo. La formazione viene svolta durante i mesi di novembre e dicembre. In questo periodo gli studenti seguono un percorso di formazione dibattimentale caratterizzato da diverse lezioni teoriche e una simulazione pratica di dibattito. Da gennaio a maggio, invece, le squadre composte dai vari istituti si confrontano in un vero e proprio torneo con vari incontri. Orientativamente ciascuna squadra, ogni mese, incontra in dibattito la squadra di un diverso istituto<sup>1</sup>.

1 Per informazioni sul progetto *Palestra di Botta e Risposta*: <<http://www.istruzione.unipd.it/bottaerisposta/>>.

## 2.2. Strumento e procedura

Uno stesso questionario fu somministrato pre- e post- progetto di dibattito. Costituito da 28 item su scala Likert a 5 modalità, il questionario, denominato ROCI-II o *Rahim Organizational Conflict Inventory II*, permise di misurare gli atteggiamenti rispetto alle cinque strategie comunicative in precedenza illustrate. Tale questionario, validato negli Stati Uniti e successivamente tradotto, validato e reso disponibile anche in Italia (Rahim, 1995), permise di contestualizzare ciascun item a uno specifico tipo di relazione intrattenuta dal soggetto, ad esempio quella con i compagni di classe, con i professori o con i genitori. La scelta si orientò sui compagni di classe. Un item d'esempio per la strategia controversiale fu: "Generalmente sono irremovibile nell'affermare il mio punto di vista". Per la strategia cooperativa, invece: "Collaboro con i miei compagni di classe per prendere una decisione soddisfacente per tutti".

## 3. Risultati

In riferimento alle strategie rilevanti per quest'indagine, ossia quella controversiale e quella cooperativa, il test si dimostrò affidabile. Infatti, il valore dell' $\alpha$  di Cronbach della scala per misurare l'atteggiamento nei confronti della strategia controversiale fu pari a  $\alpha = 0,725$ , mentre per la scala cooperativa a  $\alpha = 0,811$ . Inoltre, i gruppi, all'analisi dell'uguaglianza delle varianze, risultarono identici rispetto sia alla strategia controversiale ( $p = 0,949$ ) sia a quella cooperativa ( $p = 0,425$ ).

L'analisi per campioni appaiati sulla strategia controversiale, fornì un risultato significativo ( $p = 0,027$ ). L'ipotesi  $H_0$  (a) secondo la quale i partecipanti a progetti di dibattito regolamentato non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali, è da rigettare. Tuttavia, a una più approfondita analisi di questo risultato mediante la lettura delle medie e delle deviazioni standard, emerse che il cambiamento avvenuto non fu in direzione di un più favorevole atteggiamento verso l'impiego di strategie controversiali, bensì in direzione di un più avverso atteggiamento verso il loro impiego. Al termine del progetto di dibattito regolamentato il gruppo sperimentale era, nei confronti dei propri compagni di classe e in modo statisticamente significativo ( $p = 0,027$ ), meno favorevole all'adozione della strategia comunicativa controversiale ( $M = 3,22$ ;  $\sigma = 0,78$ ) di quanto non fosse all'inizio del progetto ( $M = 3,41$ ;  $\sigma = 0,81$ ). Il cambiamento del gruppo di controllo, invece, pur mostrando anch'esso una direzionalità avversa all'impiego delle strategie controversiali ( $\sigma_{pre} = 3,14$ ;  $\sigma_{pre} = 0,86$ ;  $\sigma_{post} = 2,97$ ;  $\sigma_{post} = 0,75$ ), non fu significativo ( $p = 0,125$ ).

Riguardo alla strategia cooperativa, l'analisi per campioni appaiati permise di rilevare che al termine del progetto di dibattito regolamentato, sebbene in modo non statisticamente significativo ma comunque come forte tendenza ( $p = 0,064$ ), il gruppo sperimentale considerava l'adozione della strategia cooperativa con un atteggiamento più favorevole ( $M = 4,21$ ;  $\sigma = 0,53$ ) di quanto non facesse all'inizio del progetto ( $M = 4,08$ ;  $\sigma = 0,64$ ). Situazione diversa fu rilevata nel gruppo di controllo. L'analisi delle medie e delle deviazioni standard permise di capire che nel gruppo di controllo, tra pre- ( $M = 4,12$ ;  $\sigma = 0,53$ ) e post- ( $M = 4,01$ ;  $\sigma = 0,54$ ), diminuì il favore rispetto all'impiego della strategia cooperativa, anziché aumentare. Tale risultato, all'analisi per campioni appaiati, non fu comunque significativo ( $p = 0,207$ ). In base a questi esiti l'ipotesi  $H_0$  (b), secondo la quale i partecipanti a dibattiti regolamentati non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di

strategie comunicative cooperative, non può essere rigettata. Ciononostante è possibile rilevare una forte tendenza in direzione favorevole alle strategie cooperative nel gruppo sperimentale.

Sebbene non pertinente alla presente indagine, il questionario somministrato prevedeva la rilevazione dell'atteggiamento rispetto anche ad altre tre strategie comunicative oltre a quelle controversiale e cooperativa. I dati relativi alle strategie elusiva, accomodante e compromissoria tuttavia, quando affidabili – le scale relative alle strategie compromissoria e accomodante presentano una bassa affidabilità, rispettivamente, di  $\alpha = 0,68$  e  $\alpha = 0,65$  – non presentano risultati significativi (Tabella 2).

**Tabella 2** - Sintesi Risultati

STRATEGIA	GRUPPO DI CONTROLLO			GRUPPO SPERIMENTALE		
	$\bar{M}$	$\sigma$	Sig. (doppia coda)	$\bar{M}$	$\sigma$	Sig. (doppia coda)
CONTROVERS. PRE	3,14	,86	,125	3,41	,81	,027*
CONTROVERS.POST	2,97	,75		3,22	,78	
COOPERAT. PRE	4,12	,53	,207	4,08	,64	,064**
COOPERAT. POST	4,01	,54		4,21	,53	
ELUSIVA PRE	3,08	,81	,506	2,89	,92	,435
ELUSIVA POST	3,16	,79		2,96	,86	
ACCOMOD. PRE	3,34	,44	,533	3,10	,64	,353
ACCOMOD. POST	3,39	,46		3,16	,59	
COMPROMIS. PRE	3,73	,56	,220	3,74	,72	,166
COMPROMIS. POST	3,86	,71		3,86	,68	

#### 4. Discussione e conclusione

La partecipazione a progetti di dibattito regolamentato promuove, in rapporto ai compagni di classe, avversione verso la modalità comunicativa controversiale, e, sebbene solo come forte tendenza, un atteggiamento favorevole verso la strategia cooperativa. Letti nel quadro teorico che informa quest'indagine, tali risultati permettono di rafforzare una conclusione generale: la partecipazione a dibattiti regolamentati favorisce l'acquisizione di competenze di gestione dei conflitti. Atteggiamenti favorevoli a strategie comunicative cooperative e avversi a quelle controversiali sono infatti vantaggiosi per la gestione delle situazioni conflittuali, e in riferimento al contesto classe contribuiscono a un miglior ambiente per l'apprendimento.

Assieme agli esiti di indagini già citate e che espongono la miglior capacità critica, argomentativa e comunicativa acquisita dai partecipanti a progetti di dibattito (Colbert, 1995; Inoue *et al.*, 2011; Korcok, 1997), i risultati ottenuti da questo studio permettono una seria critica alla posizione che attribuisce rigidità mentale e aggressività ai partecipanti ai progetti dibattimentali. Se infatti chi par-

tecipa a tali attività diventa meno aggressivo e più critico, la critica avanzata è errata. Non raramente, infatti, chi sostiene questa posizione generalizza comportamenti isolati o confonde il comportamento determinato dal rispetto delle regole del gioco-dibattito con le ricadute della sua partecipazione (Cfr. De Conti, 2013b). Viene trascurato però che mentre il dibattito dura un'ora, gli studenti cooperano per la sua preparazione più di due settimane per ciascun incontro. Potrebbe essere questa circostanza a condurre gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso una strategia di comunicazione cooperativa e a mantenere un atteggiamento sorvegliato nei confronti della strategia controversiale. Capire quale aspetto della partecipazione a progetti dibattimentali – formazione, preparazione dei dibattiti o dibattiti – conduce a questi risultati, in funzione di un loro maggior rafforzamento, potrà essere oggetto d'ulteriori indagini.

Quest'indagine raggiunge anche un altro risultato, ossia quello di precisare il rapporto tra polarizzazione e intensificazione dell'aggressività nelle situazioni conflittuali. Se è dato per assodato che partecipare a dibattiti regolamentati conduce a polarizzarsi (Budesheim et al., 1999; De Conti, 2013a), ma non a intensificare l'aggressività, la polarizzazione non può essere considerata una condizione sufficiente per l'intensificazione dei conflitti come invece sembrano suggerire gli studi di Pronin et al. (2008, 2012). A questo riguardo i progetti di dibattito regolamentato potrebbero offrire un'occasione per comprendere quali elementi dell'attività dibattimentale influiscono positivamente sulla gestione della polarizzazione.

Infine, è opportuno sottolineare un punto di debolezza di questa ricerca che caratterizza più in generale qualsiasi indagine sul dibattito regolamentato: la diversità dei progetti di dibattito stessi. Sebbene qualsiasi progetto sia costituito da una fase di formazione, una di preparazione degli incontri e una dai dibattiti stessi, l'estensione che queste hanno può variare notevolmente da progetto a progetto. Basti pensare ai progetti intensivi i quali riducono il periodo di preparazione di ciascun incontro a pochi minuti, anziché a settimane. Tale caratteristica conduce pertanto ogni generalizzazione alle opportune precisazioni.

## Riferimenti

- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1969). *The Managerial Grid*. Huston: Gulf Publishing Company, trad. it., *Gli stili di direzione*. Milano: Etas Kompass.
- Branham, R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale: L. E. A.
- Budesheim, T. L., Lundquist A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Colbert, K. R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.
- De Conti, M. (2011). La gestione comunicativa del conflitto interpersonale: stili e strategie. *Rivista italiana di conflittologia*, 14, 33-56.
- De Conti, M. (2013a). Dibattito regolamentato e sua influenza sull'atteggiamento dei partecipanti. *Psicologia dell'educazione*, 1, 77-95.
- De Conti, M. (2013b). Debate, Education, and Polarization: Why Polarization is not a Debate Side Effect. *Cogency*, 1, 35-59.
- Inoue, N., & Nakano, M. (2011). The Benefits and Costs of Participating in Competitive Debate Activities. In J. Zompetti (A cura di), *Reasoned Rationale. Exploring the Educational Value of Debate* (pp. 123-140). New York: IDEA.
- Kennedy, K. A., Pronin, E. (2008). When Disagreement Gets Ugly: Perceptions of Bias and the Escalation of Conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 833-848.

- Kennedy, K. A., Pronin, E. (2012). Bias Perception and the Spiral of Conflict. In J. Hanson (A cura di), *Ideology, Psychology and Law. Series in Political Psychology* (pp. 410-446). New York: Oxford University Press.
- Korcok, M. (1997). *The Effects of Intercollegiate Debating on Critical Thinking Ability*. Disponibile in: <<http://mailer.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>>. Accesso giugno 2013.
- Lord, G. C., Ross, L., & Lepper, R. M. (1979). Biased Assimilation and Attitude Polarization: the Effects of Prior Theories on Subsequently Considered Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 2098-2109.
- Pruitt, D. G., Kim, S. H. (2004). *Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Rahim, M. A. (1995). *ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventories*. Firenze: Organizzazioni speciali.
- Scott, S. (2008). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. *The Journal of Technology Studies*, 1, 39- 44.
- Vo, H. X., Morris, R. L. (1996). Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence. *Journal of Education for Business* , 6, 315-320.



La via difficile.  
Il percorso di consulenza nel sistema scuola  
The hard way.  
The path of counselling in the scholastic environment

Paola Damiani  
Maria Seira Ozino  
paola.damiani@unito.it  
maria.seiraozino@unito.it  
Università di Torino

**ABSTRACT**

In recent years there are increasingly frequent cases in which teachers are required to deal with various students' problems. In order to deal with situations of discomfort and disability all schools are required to refer to the management of Local Scholastic Zones, whose operators have to provide advice and guidance on the laws that govern "first level" organizational and pedagogical aspects. Since the current situation requires increasingly complex interventions, the Regional School Office in Turin has established a counselling service called "second level," and which took place from the 2002-03 to the 2011-12 scholastic year. This "second level" counselling service provides expert advice on specific problems and is dedicated to teachers coming from all types of schools. Teachers applying for counselling are required to follow a path of reflection for the research of possible solutions. Thus, it is proposed that schools become another environment where teachers are stimulated to become aware of their available resources as a team in order to cope with problematic situations, especially by making use of a systemic approach that enhances networks and contextual resources.

Negli ultimi anni sono sempre più frequenti i casi in cui i docenti si trovano a gestire situazioni di varie difficoltà degli alunni/studenti. Per tutte le scuole, il riferimento istituzionale sulle situazioni di disagio e disabilità sono gli Ambiti Scolastici Territoriali (ex UST), i cui operatori forniscono una consulenza orientativa sulla normativa e sugli aspetti pedagogici-organizzativi definita "di primo livello". Per affrontare situazioni che richiedono un intervento più articolato, l'Ufficio Scolastico Territoriale di Torino ha istituito, per gli anni scolastici dal 2002-2003 al 2011-2012, un servizio di consulenza definito di "secondo livello", ovvero una consulenza qualificata su specifici problemi, dedicata ai docenti di tutti gli ordini di scuola disponibili ad effettuare un percorso approfondito di riflessione e di ricerca di soluzioni possibili.

Si propone così alla scuola un altro modo di lavorare che coinvolge gli insegnanti in un processo di consapevolezza delle risorse che possiedono come team o comunità per fronteggiare le situazioni problematiche, attraverso un approccio sistemico che valorizza le reti e le risorse contestuali.

**KEYWORDS**

Counselling; needs; relations, training, support.  
Consulenza; bisogni; relazioni; formazione; supporto.

## 1. Caratteristiche della consulenza

La consulenza si caratterizza come un intervento breve di tipo non terapeutico che utilizza le esperienze dei partecipanti senza “dispensare ricette” o conoscenze teoriche slegate dalle pratiche. Per istituire il servizio, l'allora Ufficio Scolastico Provinciale di Torino ha demandato all'Unità Territoriale dei Servizi Professionali per i Docenti (UTS) l'organizzazione delle attività; nel gruppo dei consulenti incaricati di gestire il percorso di “secondo livello” sono presenti differenti professionalità afferenti al mondo scolastico; ad esse sono richieste conoscenze specifiche, oltre a quelle psicopedagogiche e didattiche generali, relative alle tecniche e metodologie di apprendimento cooperativo, di apprendimento mediato, di gestione di gruppi di auto mutuo aiuto e di counselling sistemico.

L'intervento consulenziale si concretizza in un percorso di *ricerca-azione* breve (massimo dieci ore), in cui il consulente fa ricorso all'esperienza dei docenti partecipanti. Egli non si presenta come l'esperto che interviene a risolvere, al contrario, pone attenzione a contrastare la tendenza “quasi naturale” di delega al professionista esterno. Si propone così un modo di lavorare che coinvolge gli insegnanti in un processo di responsabilizzazione sulle problematiche scolastiche e di consapevolezza delle risorse individuali e di *team* sulle possibili soluzioni. Il confronto favorisce la percezione di fiducia e di autoefficacia dei docenti e la capacità di supportarsi attraverso la creazione di una rete che include anche figure esterne come i curanti o i familiari. In questo percorso fondato sulla riflessività e sull'autoconsapevolezza, la via che intraprende il consulente è difficile, *la più difficile*, piena di resistenze, fughe e trappole, poiché intrisa di fattori emotivi e culturali, impliciti ed espliciti, evolutivi e regressivi, che influenzano il lavoro e il suo esito.

La consulenza è intenzionalmente orientata alla salute e alle risorse sane del sistema: la componente educativa è esplicita. Il processo consulenziale lavora per la crescita e il funzionamento del gruppo (e del singolo nel gruppo), tenendo conto dell'interazione tra i sistemi multipli scuola, famiglie, servizi. Le risorse che attiva il consulente, nella sua veste di mediatore-facilitatore, sono quelle del sistema stesso, del territorio o, in alcuni casi, del tessuto sociale, nella consapevolezza che muoversi dentro sistemi in crisi richiede attenzione e apprendimento continui.

Per questi motivi, il metodo di lavoro assunto fa riferimento alle ricerche e alle esperienze dell'Istituto Tavistock di Londra sulle dinamiche dei gruppi e delle istituzioni (cfr. Hinshelwood, 2000; Perini, 2012) e utilizza un approccio sistemico-psicodinamico centrato sui seguenti focus: lo studio delle relazioni tra persona, ruolo e organizzazione; l'indagine dell'influenza dei fattori emotivi inconsci e culturali impliciti sul clima istituzionale e sullo svolgimento del compito primario; le dinamiche del lavoro di gruppo e i conflitti tra ruoli e persone, compiti e risorse, identità e appartenenza, dipendenza e autonomia, realtà e desiderio.

## 2. Il processo e le fasi della consulenza

L'intervento proposto ai docenti che ne fanno richiesta, concordato in autonomia fra scuola e consulente, prevede un primo incontro fra Dirigente Scolastico e consulente; uno o più incontri con il Consiglio di classe o il team dei docenti, con l'eventuale coinvolgimento di altre figure, quali collaboratori scolastici, docenti di altre classi, volontari; un incontro finale di verifica del percorso. Il consulente può decidere, in base alle esigenze, di effettuare uno o più incontri con

i genitori dell'allievo, oppure di osservare le dinamiche della classe o ancora di organizzare incontri di rete con altri operatori.

Il Servizio di consulenza torinese è stato operativo dal 2002 al 2012: nei primi tre anni, in cui il servizio era sperimentale, sono stati effettuati 22 interventi; nei successivi tre anni, quando il servizio è entrato a regime, le consulenze sono state 79. Successivamente, il numero di consulenze si è stabilizzato su circa 20-25 all'anno, con una netta prevalenza per la scuola primaria, una percentuale più ridotta per quella secondaria di primo grado e interventi sporadici nella secondaria di secondo grado. I consulenti coinvolti, inizialmente una decina ed operanti in città, hanno raggiunto il numero di quaranta ed esteso il loro ambito di intervento alle scuole della provincia.

Nel primo incontro, il consulente raccoglie le informazioni utili ad avviare il processo che diventeranno punti di riferimento condivisi per la definizione dell'obiettivo di lavoro; tali informazioni riguardano essenzialmente per quale motivo la consulenza viene richiesta, come è stato gestito il problema, quali sono le aspettative che spingono a chiedere l'intervento di consulenza, quali altri soggetti sono o potrebbero essere coinvolti nel percorso.

«La propensione al cambiamento in un'organizzazione non è mai elevata: anche i comportamenti dei docenti sovente sono finalizzati in modo consapevole o meno alla conservazione della situazione, sebbene percepita come insostenibile. Cambiare è difficile, ed è difficile il compito del consulente, il quale si trova attivato dalla richiesta di intervento e di cambiamento, ma al contempo ostacolato nel suo raggiungimento dagli stessi richiedenti. Invitare il gruppo ad affrontare una strada nuova di pensiero, di approccio e di ricerca è un compito delicato "perché noi tutti fondiamo la conoscenza sui principi di economia, di stabilità, di omeostasi cognitiva"» (Von Foerster, 1990).

Quando il consulente si trova a procedere su una via in cui da una parte c'è la richiesta di aiuto e dall'altra c'è la resistenza a realizzare quanto proposto, occorre trovare le strategie comunicative per rendere possibile il cambiamento e il conseguente apprendimento.

Una fase delicata dell'intero processo è costituita dalla raccolta delle informazioni e dalla raccolta della descrizione e narrazione di quello che è vissuto come problema dal *team*. Il professionista si trova a lavorare con il gruppo per esaminare la situazione da un nuovo punto di vista, prodotto dalla corralità delle narrazioni. Questo consente di ridefinire il problema sulla base di nuove opzioni e di facilitare la creazione di nuovi modelli di interazione.

Un obiettivo della consulenza è riavviare il funzionamento del *team* docenti come gruppo che si supporta e affronta la situazione critica attraverso nuove prospettive. Sovente il gruppo è stremato, ha già provato ad attivare molte strategie e quando contatta il consulente sembra che le risorse siano esaurite. Il ruolo del consulente è di aiutare il processo di collaborazione tra pari nell'esplorazione di soluzioni e nel fare squadra, mantenendo una posizione di parzialità (nel significato letterale di prendere le parti) verso ciascun membro del gruppo. Il professionista deve assumere il ruolo di agente di cambiamento, ma deve considerare anche l'eventualità che talvolta non sia possibile un cambiamento (Bloch, Busso, Sluzky, 1989).

Come abbiamo già affermato, la strada della consulenza è una strada difficile; in effetti, oltre ad essere un percorso costruito sulle capacità (non scontate) di autovalutazione e di riflessione dei suoi partecipanti (e del consulente stesso),

nel suo svolgimento, esso incontra diversi passaggi critici che possiamo qui riassumere in relazione agli elementi caratterizzanti:

- **la colpa**, ovvero la ricerca “di chi è la responsabilità di ciò che accade”. La logica della colpa risulta molto diffusa fra i docenti e nelle scuole in genere (tra famiglie e docenti; tra studenti e docenti e tra docenti e dirigente o Ministero o Stato...), mentre difficilmente si realizza un serio e proficuo confronto su ciò che è necessario fare per gestire le difficoltà;
- **lo sfogo**: l’incontro e il confronto tra colleghi è un momento di conoscenza ma anche di “stagnazione” se finalizzato alla sola “lamentazione” di tutto ciò che non va. La sensazione di non poter cambiare le cose, la solitudine in cui ciascuno si sente di operare, la vergogna di chiedere aiuto, le difficoltà organizzative e l’assenza di una figura che si faccia carico dei problemi (Presidente come isola a parte) spesso conducono all’immobilismo il sistema;
- **Il disincanto**, ovvero il momento in cui il gruppo di docenti in consulenza si rende conto che il consulente non risolverà il problema ma che la gestione della situazione spetta a loro, attraverso un uso più consapevole e collegiale degli strumenti che la pedagogia mette a disposizione. Questa scoperta è particolarmente opportuna e salutare in momenti in cui la scuola tende a “sanitarizzare” tutti i problemi, ma può condurre alla fuga i gruppi più impreparati.
- **la divergenza**: una descrizione della situazione conduce a punti di vista diversi rispetto a quelli assunti prima dell’inizio del percorso; una minore attenzione ai comportamenti negativi e un’osservazione attenta dei comportamenti positivi permette di rispondere alla domanda “cosa non abbiamo ancora visto di questo bambino/a?” e, se tollerata e ben utilizzata dal gruppo, apre al pensiero metaforico, divergente e utopistico.

Dopo le prime esperienze, nel gruppo dei consulenti è emerso il bisogno di una formazione; in risposta a tale necessità è stata offerta una supervisione delle situazioni più problematiche ed una formazione alla consulenza per approfondire le strategie di stimolo al cambiamento. Inoltre il gruppo di consulenti ha integrato questi momenti con un’autoformazione, improntata ad una gestione organizzativa efficace.

L’approccio della supervisione, condotta da un supervisore e formatore counsellor, è stato di carattere essenzialmente interattivo ed esperienziale, basato sulla narrazione del contesto e sulla mobilitazione dell’esperienza umana e professionale vissuta, allo scopo di far sorgere nel gruppo “idee native” che aiutassero a trovare soluzioni nuove ai problemi organizzativi, relazionali e di clima riscontrati.

A partire dal 2009, dopo un confronto sulle singole esigenze, è emersa la necessità di scoprire nuovi strumenti di lettura nel *setting* di consulenza, dove l’intervento è limitato nel tempo ed ha obiettivi precisi volti ad un cambiamento di prassi. Il percorso di formazione, condotto da vari professionisti esperti del settore, ha consentito ai consulenti di acquisire abilità di counselling adatte alla gestione di un gruppo.

Le modalità organizzative dell’autoformazione infine sono state basate sull’apprendimento cooperativo e sui contributi teorico-operativi forniti da Schein (2001) nello studio della consulenza di processo. Esempi di temi trattati nell’autoformazione hanno riguardato l’ampliamento della ricaduta del processo di consulenza, la gestione delle dinamiche verticali (dal personale non docente al presidente), il coinvolgimento della rete degli operatori, il ruolo e l’obiettivo dell’osservazione in classe.

### 3. Valutazione e considerazioni

Per valutare l'efficacia del servizio di consulenza è stato distribuito ai docenti coinvolti un questionario finale; sebbene l'uso della scheda di valutazione dell'esperienza riduca in parte la possibilità espressiva dei docenti e renda più difficoltoso il manifestarsi di elementi soggettivi, è stata in questo modo favorita la razionalizzazione e la comparazione dei dati raccolti. Concentrando l'attenzione sui bisogni espressi dai docenti, si possono individuare aspettative e bisogni di tipo esplicito, rilevati dalla lettura delle richieste/dichiarazioni rese nei documenti (tra i quali i verbali degli incontri), e bisogni impliciti o latenti che si evincono dalle parole utilizzate dai docenti per raccontare le esperienze durante la consulenza.

Tra i bisogni esplicitati, riportiamo testualmente:

- Bisogno di possedere strategie per la gestione della classe, per i comportamenti relazionali difficili.
- Richiesta di tutela, bisogno di sicurezza nei confronti dell'alunno-problema, della classe e degli insegnanti stessi.
- Bisogno di acquisire strategie per diminuire l'ansia, per affrontare i problemi e le difficoltà dei bambini, in particolare quelli disabili.
- Bisogno di ascolto, per gli insegnanti, della situazione di difficile gestione della classe.
- Bisogno di non sentirsi soli.
- Bisogno di momenti di confronto e riflessione tra i vari soggetti coinvolti nella classe, per affrontare serenamente le difficoltà del bambino.
- Necessità di fare un'esperienza buona, di aiuto per gli insegnanti.
- Necessità di percorsi di ascolto per noi insegnanti.
- Bisogno di accompagnamento per i nostri vissuti emotivi nella difficoltà di gestione degli alunni difficili.
- Necessità di confrontare i vissuti, per capire come comportarci con i bambini problematici.

Tra i *bisogni impliciti* non riconosciuti come bisogni o comunque non esplicitati come richieste formali di aiuto e intervento al consulente:

- C'è bisogno di dare sicurezza e stabilità emotiva alle insegnanti;
- c'è un forte sentimento di solitudine nell'affrontare i problemi;
- occorre dare spazio alle emozioni e ai bisogni profondi;
- è necessaria una presa di coscienza da parte dei docenti delle proprie difficoltà;
- la classe è un campo di battaglia;
- è importante permettere di analizzare in modo più sereno le situazioni;
- c'è il peso dei vissuti, degli aspetti profondi che non si conoscono bene e non si capisce bene come trattarli e come gestirli;
- l'attivazione dei disagi, delle persone con disagio, è un peso da sopportare;
- è importante aiutare l'autostima;
- è importante non sentirci soli e abbandonati;
- non possiamo reggere i problemi di tutti; noi stiamo male, ma non possiamo dircelo;
- ci sentiamo sommersi dai bisogni di tutti.

È così possibile rilevare un differente grado di consapevolezza da parte degli insegnanti, nei confronti dei propri bisogni e desideri di supporto e formazione, che si manifesta dalla “semplice” lamentazione e/o espressione di disagio e difficoltà (una sorta di sfogo o “buttar fuori” fine se stesso), alla razionalizzazione e al riconoscimento in termini di necessità o desiderio di un bisogno formativo, fino alla capacità di chiedere aiuto. Per quanto riguarda gli effetti e l’efficacia della consulenza come intervento di aiuto, invece, dall’analisi dei *feed-back* sulla soddisfazione nei confronti dell’intervento erogato emergono, in sintesi, due tipologie di risposta all’azione consulenziale, che possono essere ricondotte a due modelli di insegnante. *L’insegnante “tecnico”* esprime piena soddisfazione per le informazioni ricevute dal consulente (generalmente uno psicologo) sulle difficoltà, sulle patologie e sui comportamenti degli alunni e per le indicazioni riferite a strategie operative e a strumenti concreti; in questo caso, il fuoco dell’intervento di consulenza e delle valutazioni degli insegnanti è sull’ “altro” (alunno/classe – caso/problema) che deve essere modificato e/o eliminato. *L’insegnante “emotivo-riflessivo”*, invece, esprime soddisfazione per la consulenza intesa come possibilità di confronto tra le persone coinvolte e come occasione per riflettere su se stesso, anche sulle proprie emozioni; l’esperienza è finalizzata al rimettersi in discussione come persona e come professionista. Il fuoco del percorso che questo secondo tipo di insegnante compie è essenzialmente autocentrato, attraverso un movimento di riflessione sul proprio modo di essere e sulle proprie azioni; spesso il consulente che lo accompagna è un pedagogista o un professionista di formazione psicodinamica.

Le due tipologie di insegnante individuate paiono, infatti, isomorfe a due tipologie abbastanza ben delineate di consulente: quello più tecnico, centrato sui contenuti informativi, che tende a impartire consigli e a gestire gli incontri sul modello della lezione e quello più aderente al compito di consulenza di secondo livello, vicino al modello della *consulenza di processo* di Schein, centrato appunto sull’analisi dei processi e sul modello della riflessività. In generale, il ruolo del consulente pare fondamentale per la costruzione del clima e dello stile degli incontri con gli insegnanti; gli elementi determinanti risultano essere le sue caratteristiche personalologiche e il suo stile comunicativo e relazionale.

Il “consulente – tecnico” è generalmente molto influente ed il livello di accettazione e di efficacia percepita dell’intervento, da parte dei docenti, è alto; nel caso del consulente – riflessivo, invece, il pieno successo della consulenza pare essere correlato alla manifestazione, da parte degli insegnanti, di “disponibilità” e sensibilità personali e/o alla presenza di una certa cultura della scuola o della classe: una sorta di necessario “clima predisponente” o “disponibilità ad apprendere” dei singoli professionisti e dei loro contesti. In assenza di tali pre-condizioni, il successo della *consulenza-riflessiva* in termini di soddisfazione e utilità percepita dai richiedenti tende ad essere parziale e meno evidente. In ogni caso, il percorso consulenziale di tipo “riflessivo” viene riconosciuto dai consulenti stessi come più faticoso e difficile, anche perché la comprensione e la soddisfazione dei docenti risulta essere maggiormente “a rischio” a causa delle loro resistenze a *mettersi in discussione*, che si manifestano generalmente in termini di rifiuto di collaborazione e/o attacco al consulente o ad altri oggetti-bersaglio (collega, alunno, scuola, governo, MIUR...).

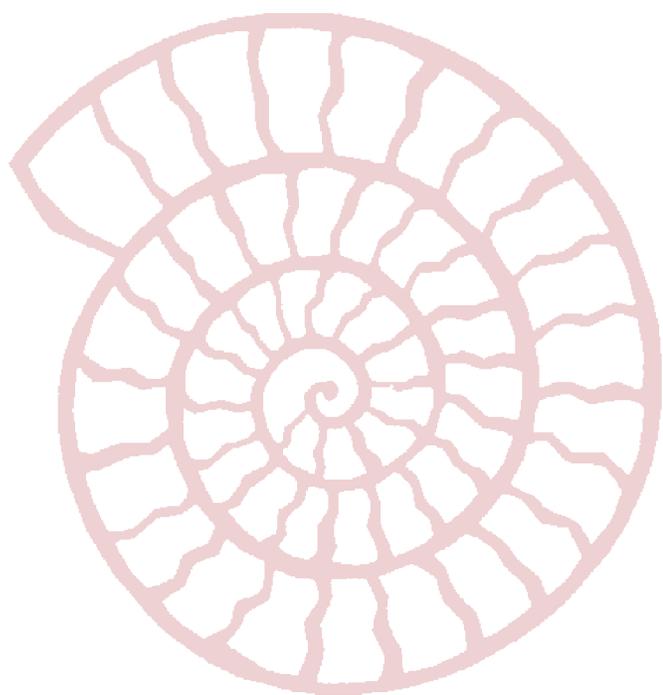
## Conclusioni

Il valore della consulenza risiede nell'**esperienza comunicativa**; il percorso rende possibile che il gruppo possa porsi domande su *come si legge il problema, come si ridefinisce il problema, come si individuano le risorse nel problema*. In altre parole, i docenti fanno l'esperienza di un modo nuovo per leggere le difficoltà, ridefinirle ed individuare le risorse dentro e fuori le difficoltà stesse. Ma il valore della consulenza risiede anche nell'**esperienza formativa**; pare infatti confermata l'esistenza di quegli aspetti critici di professionalità rilevati in letteratura (percezione di solitudine, difficoltà emotive, paura dei propri e degli altrui sentimenti, comportamenti reattivi), essenzialmente connessi alla dimensione affettivo-relazionale (cfr. Blandino, 2011), che si vengono così a definire come bisogni formativi fondamentali. La particolarità di tali bisogni, afferenti alla categoria dei cosiddetti *intangibili*, richiede una riflessione accurata sulle modalità formative più appropriate. L'intervento consulenziale sembra caratterizzarsi come un dispositivo formativo adeguato a cogliere tali aspetti.

Un aspetto di particolare interesse dell'esperienza consulenziale pare, inoltre, consistere nella possibilità di offrire un supporto alla gestione della fatica relazionale in classe, attraverso un confronto sistematico tra colleghi, tutti "esperti", in quanto tutti coinvolti esistenzialmente nella situazione. Tale confronto e accompagnamento viene orientato dal consulente, in modo più o meno esplicito, non soltanto all'individuazione di strategie per la soluzione delle problematiche contingenti, ma anche alla possibilità di non sentirsi soli e di essere riconosciuti dagli altri come membri di una comunità scolastica, attraverso un processo di responsabilizzazione diffusa e condivisa.

## Riferimenti

- Blandino, G. (2001). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano. Raffaello Cortina.
- Bloch, D., Busso, P., Sluzki, C. (1989). *Dalla terapia alla consulenza: una nuova prospettiva*, Seminario Centro Eteropoiesi, Torino, 22 maggio 1989
- Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Castellucci, A., Caporaso, V. (2007). Quando la mappa non è il territorio: dal costruire corso di formazione al favorire processi di apprendimento. *Connessioni. Rivista di consulenza e ricerca sui sistemi umani*, 19, settembre. Centro milanese di Terapia della Famiglia
- Cirillo, S. (1989). *Il cambiamento in contesti non terapeutici*. Milano. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di) (1994). *Apprendere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Hinshelwood, R.D. (2000). *Observing Organisations*. London: Routledge.
- Perini, M. (2012). *L'organizzazione nascosta*. Milano: Franco. Angeli.
- Schein, E.H. (2001). *Consulenza di processo*. Milano. Raffaello Cortina
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti*. Milano. Raffaello Cortina
- Von Foester, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.





# Nuovi spazi per l'educazione dei bambini da 0 a 6 anni: cosa pensano gli insegnanti del parco giochi come luogo di educazione formale e non formale

## New environments for the education of 0-6 year old children: What teachers think about the playground for formal and non-formal education

---

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari, Venezia

patrizia.tortella@gmail.com

### ABSTRACT

Physical activity in children 0-6 years old can prevent health disease and educate to healthy lifestyles. In spite of international recommendation children move only a total of 60 minutes in the week. Teachers involved in a project in the playground "Primo sport 0246" of Treviso (Italy) suggest that the playground might be an educational opportunity for children to increase movement and other important aspects of child development during school activity, working in connection to school programs. The teachers consider the playground a formal and non-formal environment also providing opportunities for facilitating inclusion of all children, particularly those missing movement or sport facilities out of school.

L'attività fisica nei bambini da 0 a 6 anni può prevenire problemi di salute e educare ad un sano stile di vita. Nonostante le raccomandazioni internazionali i bambini si muovono mediamente solo 60 minuti alla settimana. Gli insegnanti coinvolti nel progetto al parco giochi "Primo Sport 0246" di Treviso (Italia) suggeriscono che il parco giochi possa essere un'opportunità educativa per incrementare il movimento nei bambini e altri importanti aspetti dello sviluppo, in connessione con i programmi scolastici. Gli insegnanti considerano il parco giochi un luogo di educazione formale e non formale anche per favorire l'inclusione di tutti i bambini, soprattutto di coloro che non hanno possibilità fuori da scuola.

### KEYWORDS

Education, Physical Activity, Cognitive Development, Playground, Preschool Children.

Educazione, Attività fisica, Sviluppo cognitivo, Parco giochi, Bambini pre-scuola.

## 1. Introduction

Obesity and overweight are significant health problems also affecting small children (Ogden, Carrol, Curtin, McDowell, Tabak & Flegal, 2006). Early overweight predicts adult obesity and associated health problems (Baker, Olsen, Sorensen, 2007) and interferes with young child interest for physical activity. Inactivity also

hampers the development of fundamental motor skills (Haywood, Getchell, 2009) and coordination of both fine and gross motor skills required for adult activities (Vedul-Kjesas, Sigmundsson, Stensdotter, Haga, 2011). In a vicious circle, lack of motor competence has negative effects on amount and intensity of physical activity performed by children and their level of physical fitness (Stodden, Langendorfer, Robertson, 2009; Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones & Kondilis, 2006) whereas children who perceive to be motor competent are more motivated to practice physical activity (Hands, Rose, Parker & Larkin, 2010; Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012). The global perception of the self is also related to motor competence (Cantell, Smyth & Ahonen, 2003) and studies by Haga (2008) confirm a strong relationship between physical fitness, motor competence and self-perception in children.

To be motor competent also offers opportunities to find new friends, a very important feature of childhood (Blatchford, 1998). With physical plays and games children may learn the fundamental skills for social competence, (Doll, 2009 as cited in Couper, 2011). Furthermore, recent studies demonstrate a strong relationship between early gross motor competences and later cognitive development, especially in working memory (Piek, Dawson, Smith & Gasson, 2008; Campos, Anderson, Barbu-Roth, Hubbard, Hertenstein & Witherington, 2000). Tuckman & Hinkle, (1986) found that aerobic running improved cognitive flexibility and creativity in 8-12 years old children.

Executive functions also develop during the early years of life. Executive functions such as cognitive flexibility, inhibition (self-control, self regulation), working memory, problem solving, reasoning, planning are critical for success throughout life, in career, marriage, for mental and physical health (Prince & Lancet, 2007; Eakin et al., 2004; Kusche, Cook & Geenberg, 1993 cited in Diamond & Lee, 2011). In children cognitive skills are important for school readiness, and predict math and reading competence throughout all school age (Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004). Early executive functions training is necessary to avert the widening of the achievement gaps at later age and it is very useful especially to those children that display poor executive functions (Diamond & Lee, 2011). Diamond *et al.*, (2011) highlight that physical development associated with the practice of aerobic martial arts and yoga improves executive functions, thus highlighting the requirement for adequate physical activities and experiences during the daily activities of small children.

### 1.1. *Physical activity*

In most of the western countries small children spend most of their daily time in kindergarten (Brown, Pfeiffer, McIver, Dowda, Addy & Pate, 2009) thus charging the School and the educators of the great responsibility of promoting movement-based experiences in order to improve health behaviors and attitudes about physical fitness (Bandura, 2004; Pate, Pfeiffer, Trost, Ziegler & Dowda, 2004).

Structured (organized by educators) and unstructured (free) play covers most of the time spent at school by small children. According to Burdette and Whitaker, (2005), the active free play is important for cognitive, social, emotional development but little is known on the effects on motor development and acquisition of motor skills. Activities may be performed in- or out-door and some studies suggest that children who spend time outdoor are more active (Potwarka, Kaczynski & Flack, 2008). The positive effects of having opportunities for outdoor activities is also indicated by data showing that children living close (within one ki-

lometer) to a playground with equipments have 5 times larger chances to have normal BMI (Potwarka et al., 2008) and children with ADHD living in or exposed to natural surroundings feel less psychological distress and improve attention, (Mole, Marshall, Pietrowsky & Lutzenberger, 1995).

Several studies have tried to determine the best conditions to increase physical activity levels and acquisition of motor skills at schools. In general, playing outdoor is associated to higher levels and duration of physical activities than inside context (Brown et al., 2009); interestingly, when children are engaged in free play while staying outdoor, they are less active than expected, spending most of the time in sedentary activities and a minimal part only of their time is devoted to moderate to vigorous physical activity (MVPA) (Sallis, Patterson, McKenzie and Nader, 1988; Brown, et al., 2009). The role of structured playing as an efficient strategy for increasing levels of motor skills has been highlighted by recent studies (Cardonm Van Cauwenberghe, Labarque, Haerens & De Bourdeaudhuij, 2008; Parish, Rudisill, & St. Onge, 2007). Recently we have shown that outdoor structured activities led by trained staff also induced an increase in motor skills (Tortella, Tessaro & Fumagalli, 2012).

## 2. Motivation

The National Association for Sport and Physical Education (NASPE, 2013), the American Heart Association Recommendations for Physical Activity in Adults (AHA, 2010) and the American Association of Pediatrics (AAP) have issued line guides for preschoolers (3-5 years) children recommending at least 30-60 minutes/day of mild to moderate intensity structured physical activity and at least 60 minutes/day of unstructured physical activity (Hodges, Smith, Tidwell & Berry, 2013). Despite national campaigns to increase levels of physical activities at all ages, data indicate that in child cares and kindergarten physical activity levels are lower than recommended (Oliver, Schofield, & Kolt, 2007).

With this study we investigated the believes of educators toward physical activities of 6 kindergarten of the city of Treviso in northern Italy. The schools were involved in a new educational program based on the use of "Primo Sport 0246", an outdoor playground specifically dedicated to support motor development in 0-6 years old children. With this study we intended to analyze the beliefs and attitudes of educators toward physical activity, the significance attributed by teachers on playground and on structured physical activities in the context of their educational goals.

## 3. Method

Context: One hundred sixty one 5 y old children of six kindergarten of Treviso (Italy), participated in 2012 to a three months program of physical activity in the playground "Primo Sport 0246", a special park built designed to favor motor development for 0-6 years old children (Tortella et al., 2011). The activities (one hour, once a week) were conducted by professional sport instructors. Each session consisted of 30 min of structured activities and 30 min of free play. Forty-five educators/preschool teachers accompanied the children during the visits; they were asked not to call or help the children during the activities, their function was limited to cases of need.

Participants: The 45 teachers of the 6 kindergarten were assessed using questionnaires, informal interviews and focus groups. The aim was to know their beliefs about children physical activity and about the playground. Teachers were of different age, experience (years) of teaching and qualification.

**Table 1** - Age of teachers

Age	Frequency	Percentage
20-30	3	7
31-36	6	14
37-43	12	27,9
43-60	22	51,2

**Table 2** - Years of teaching

Years of teaching	Frequency	Percentage
0	2	4,7
1-5	9	20,9
6-10	5	11,6
11-16	4	9,3
17-23	12	27,9
24-30	8	18,6
31-40	3	7

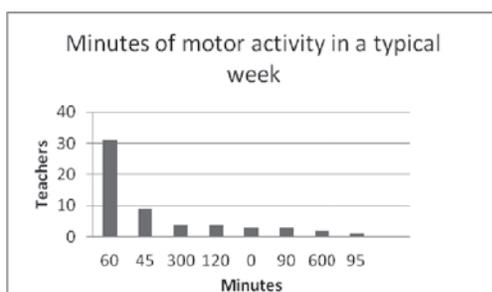
**Table 3** - School qualification

School qualification	Frequency	Percentage
High school	29	67,4
Bachelor	1	2,3
Undergraduated school	11	25,6
Specialization in handicap	2	4,7

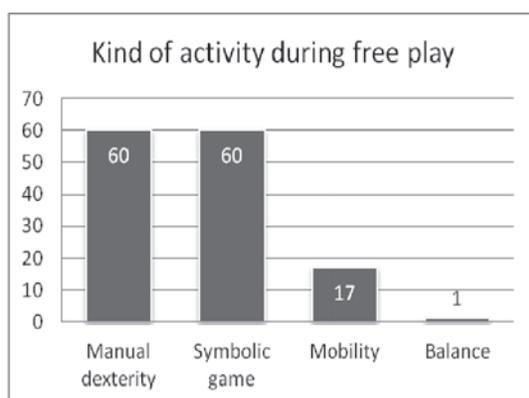
#### 4. Results

Most of the teachers refer that children practice physical activity for one hour a week, in the classroom, in the gym or outside in the garden (when the weather is good). Children activities mentioned by the teachers were subsequently divided in four categories: manual dexterity, mobility, balance, and symbolic game.

**Table 4**

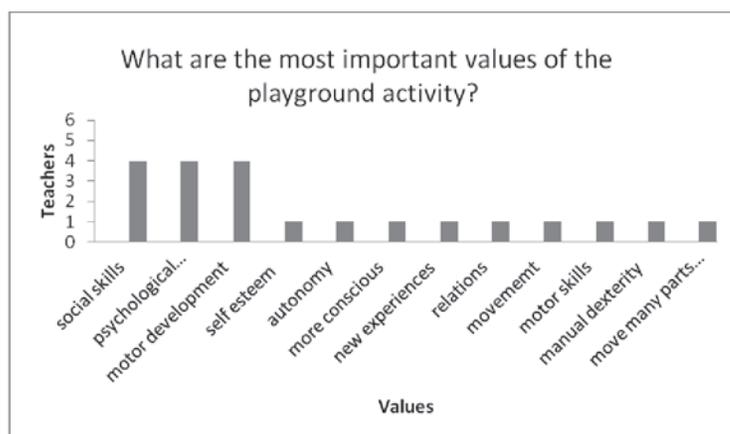


**Table 5**

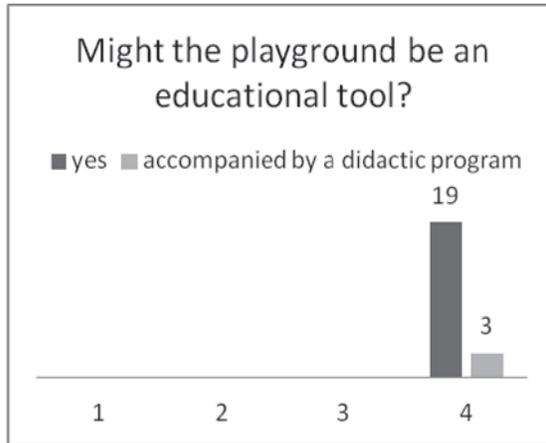


The teachers consider the playground a good environment to increase important aspects of child development, such as: social skills, psychological health, motor development, self esteem, autonomy, new experiences, new relations, movement, motor skills, manual dexterity, to move many parts of the body, to become more conscious, as shown in the table below.

**Table 6**

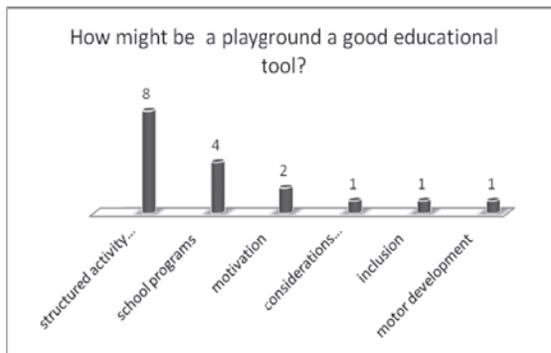


**Table 7**



For teachers the playground can be an educational tool and they suggest to propose to children both structured activity and free play and to connect the activities to school programs. Teachers recommend also to take time at the end of the experiences to listen children considerations about the activity. They highlight that the playground is a very good opportunity to provide inclusion of all children, also those with special needs. This is due to the environmental organization but also to the activities organization, that provide opportunities of motor development for every child involved.

**Table 8**



**5. Discussion**

Scott-Little & Kagan, (2006), cited in Brown et al., (2009) noticed that the educators consider motor development and physical fitness to be less important for children than school readiness. It has been seen a positive association between increased education and experience of teachers and children’s physical activity (Dowda, Brown, Melder, Pfeiffer, O’Neill, Addy *et al.*, 2009). Some authors (Owen, Glanz, Sallis, & Kelder, 2006) recommend to policy makers and practitioners to in-

tegrate appropriate health-related evidence-based physical activities throughout the preschool day. Brown et al., (2009) noticed in a study that rarely teachers encouraged children to be physically active and arranged activities to increase physical activity. They also observed that when the adults were not present or involved with the group of preschoolers, children were more involved in non-sedentary physical activity and when teachers (very rarely) were involved by organizing, modeling, encouraging and acknowledging children's physical activity with a goal, children were more active. Children were also more active when teachers were better informed about preschoolers' general health, physical well-being and children's physical activity. Other studies (Cardon Van Cauwenberghe, et al., 2008) highlighted that children, particularly girls were less active when more teachers were supervising them during play in the playground. The authors supposed that it could be due by the fact that the teachers were passive, supervising sitting down or standing still. Diamond *et al.* (2011), suggest also that the most effective way to improve EF and academic achievement in children is probably to address children's emotional and social development, as it might be possible through physical activity curricula. Children might be involved in passionate activities, bringing them joy and pride; can practice vigorously exercise; have a sense of belonging and social acceptance, have opportunities to repeatedly practice at progressively more-advanced levels.

Our results are in line with the premises about teacher having little knowledge on the importance of physical activity for children (Dowda *et al.*, 2009). Teachers say that children practice physical activity only one hour a week, while international recommendations recommend at least one hour of free play and one hour of structured physical activity every day. The most part of the activities during free play is dedicated to manual dexterity and symbolic game, with very little mobility and balance activity. This aspect demonstrates the low level of moderate or vigorous physical activity, and a lack of attention to the various motor skills and physical fitness fundamental for motor development. Teachers consider the playground Primo Sport 0246 a good educational tool with the opportunity to develop motor, social and psychological skills. To improve the educational opportunities offered by the playground teachers suggest to integrate physical activity with school programs. Attention to motor development, structured activity, children motivation and inclusion and discussion after play are fundamental. Although teachers declare the importance of motor activity, children dedication to movement during school time is low.

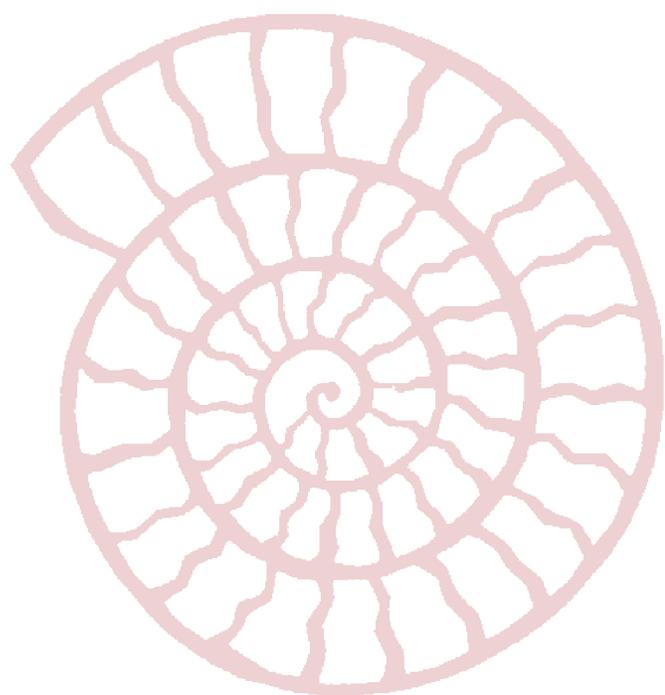
## 6. Conclusion

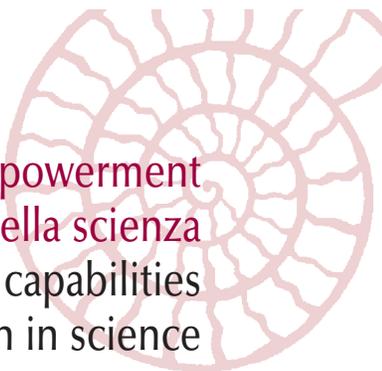
Obesity and overweight are very important problem for the future of children and to avoid them children need to move more. Although teachers declare the importance of physical activity, children don't have enough opportunities of movement at school. The playground could be a good opportunity to improve children physical activity combining free play and structured activity, as teachers suggest. They consider the playground a possible educational tool, a place of formal and informal education for children. As the recent evidences demonstrate that physical activity is important for child development, for health, self-perception, social skills, school readiness and academic success, it is necessary to encourage preschool teachers in organizing appropriate physical education training programs.

## References

- AAP, Amer. Acad. of Pediatr. (2013). Physical activity: Making the right choice for your child. August 12, 2013, from <<http://www.healthychildren.org/English/healthy-living/fitness/Pages/Physical-Activity-Make-the-Right-Choice-for-Your-Child.aspx>>. Accessed June 2013.
- AHA, Amer. Heart Assoc. (2013). Exercise (physical activity) and children. August 3, 2013, from <[http://www.heart.org/HEARTORG/GettingHealthy/PhysicalActivity/StartWalking/American-Heart-Association-Guidelines\\_UCM\\_307976\\_Article.jsp](http://www.heart.org/HEARTORG/GettingHealthy/PhysicalActivity/StartWalking/American-Heart-Association-Guidelines_UCM_307976_Article.jsp)>. Accessed June 2013.
- Amer. Acad. of Pediatr. Council on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health. (2006). Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117, (18), 34-42.
- Baker, J., L., Olsen, L., W., & Sorensen, T., I., A. (2007). Childhood body-mass index and risk of coronary heart disease in adulthood. *New England Jour. of Medic.*, 357, 2329 – 2337.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Educ. & Behavior*, 31, 143 – 164.
- Blatchford, P. (1998). The state of play in schools. *Child Psych. & Psych. Review*, 3, (2), 58-67.
- Brown, W., H., Pfeiffer, K., A., McIver, K., L., Dowda, M., Addy, C., L. & Pate, R., R. (2009). Social and Environmental Factors Associated With Preschoolers' Nonsedentary Physical Activity. *Child Develop.*, 80, (1), 45-58.
- Burdette, H., L., Whitaker, R., C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159,46-50.
- Campos, J., J., Anderson, D., I., Barbu-Roth, M., A., Hubbard, E., M., Hertenstein, M., J. & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1, 149-219.
- Cantell, M., H., Smyth, M., M. & Ahonen, T., P. (2003). Two distinct pathways for developmental coordination disorder: persistence and resolution. *Hum. Movem. Science*, 22, 413-431.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *Intern. Jour. of Behav Nutr and Physic. Activ.*, 5 (11), 1-6.
- Center for Disease Control and Prevention. (2010). <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/physicalactivity/guidelines.htm>, [August 28<sup>th</sup> 2013].
- Couper, L. (2011). Putting Play Back into the Playground. *Kairaranga*, 12, (1), 37-42.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Intervention shown Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years old. *Science*, agosto 19, 333 (6045), 959-964.
- Dowda, M., Brown, W., H., McIver, M., L. & al. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123 (2), e260-e267. Available in: <http://pediatrics.aappublications.org/content/123/2/e261.full> [August, 14<sup>th</sup> 2013].
- Gathercole, S., E., Pickering, S., J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Appl. Cogn. Psych.*, 40, 1-16.
- Haga, M., (2008) The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: Care, Health and Devel.*, 34,329-334.
- Hands, B., Rose, E., Parker, H. & Larkin, D. (2010). Does perceived competence, motor competence or fitness best predict physical activity among adolescents? *Jour. of Science and Med. in Sport*, 12, e69-e70.
- Haywood, K., M. & Getchell, N. (2009). *Lifespan Motor Development*.5<sup>th</sup> Ed. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Hodges, E., A., Smith, C., Tidwell, S. & Berry, D. (2013) Promoting Physical Activity in Preschoolers to Prevent Obesity: A review of the Literature, *Jour. of Ped. Nurs.* 28, 3-19.
- Mole, M., Marshall, L., Pietrowsky, R. & Lutzenberger, W. (1995). Dimensional complexity of the EEG indicates a right frontocortical locus of attentional control. *Psychophysiology*, 9, 45-55.

- NASPE, Nat. Ass. for Sport and Phys. Educ., (2013) *Active Start: a Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to age Five. 2nd Edition*, Reston, VA, Nat. Ass. for Sport and Phys. Educ. august 3, 2013 from <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalGuidelines/ActiveStart.cfm>
- Oliver, M., Schofield, G., M., & Kolt, G., S. (2007). Physical activity in preschoolers: Understanding prevalence and measurement issues. *Sports Med.*, 37, 1045 – 1070.
- Owen, N., Glanz, K., Sallis, J., F., & Kelder, S., H. (2006). Evidence-based approaches to dissemination and diffusion of physical activity interventions. *Amer. Jour. of Prev. Med.*, 31, 35 – 44.
- Parish, L., E., Rudisill, M., E., St. Onge, P., M. (2007). Mastery motivational climate: influence on physical play and heart rate in African American toddlers. *Res Q Exerc Sport*, 78, 171-178.
- Piek, J., P., Dawson, L., Smith, L., M. & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Mov. Science*, 27, 668-681.
- Potwarka, L., R., Kaczynski, A., T., & Flack, A., L. (2008). Places to play. Association of park space and facilities with healthy weight status among children. *Jour. Comm. Health*, 33, 344-350.
- Sallis, J., F., Patterson, T., L., McKenzie, T., L., & Nader, P., R. (1988). Family variables and physical activity in preschool children. *Jour. of Devel. Behav. Pediatrics*, 9, 57 – 61.
- Stodden, D., F., Langendorfer, S. & Roberton, M. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exer. and Sport*, 80, 223-229.
- Tortella, P., Buzzavo, G., *Primo Sport 0246: playgrounds for early years*, in Tortella, Moghetti, Maffei, Buzzavo, Durigon, Da Dalt, Coni Treviso, Fumagalli, Primo Sport, *Surroundings and activities just right for growing up well*, Ed. Libreria dello Sport, Milano, giugno 2011, pp. 65-87.
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2012). *Percezione-azione: il ruolo dell'educatore nella attribuzione di significato all'ambiente e al compito, con bambini di 5 anni*, in Cruciani M., Cecconi F., (a cura di) Atti del Nono Conv. Ann. dell'Ass. It. di Scienze Cogn. (AISC), Un. di Trento, Trento, 303-308. <<http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/attisc12/>> Accessed June 2013.
- Tuckman, B., W., & Hinkle, J., S. (1986). An experimental study of the physical and psychological effects of aerobic exercise on school children. *Health Psych.*, 5, 197-207.
- Vedul-Kjesas, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A., K. & Haga, M. (2011). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child Care Health Devel.* 38(3),394-402.
- Wrotniak, B., H., Epstein, L., H., Dorn, J., M., Jones, K., E. & Kondilis, V., A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatr.*, 118, 1758-1765.





# Promuovere capacità in un'ottica di empowerment al femminile nella scienza

## The promotion of capabilities as means to empower women in science

---

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze

valentina.guerrini@unifi.it

### ABSTRACT

The aim of this article is to offer ideas and tools for reflection on the relationship between science and gender difference in educational and occupational contexts. This subject is the topic of an ongoing research project. As it is made evident by EU documents, within our global society of knowledge, women are "particularly under-represented in scientific research and technological development," so that "it would harm Europe's interests to fail to take advantage of the greater involvement of women in research, which constitutes an enrichment in terms of scientific methods, subjects and objectives" (COM, 1999). Several factors contribute to determine this educational segregation: primarily, stereotypes transmitted through education, as well as inadequate welfare models capable of meeting the needs of working women. An effective strategy aimed at increasing and advantage the presence of women in science is represented by the development of an integrated training system, aimed to make them achieve meta-cognitive and reflective skills over the course of their lives, together with the action of teachers capable to motivate people towards the realization of their goals.

L'intento di questo articolo è di offrire spunti e strumenti di riflessione su un tema, oggetto del mio progetto di ricerca di dottorato, che è il rapporto tra discipline scientifiche e differenza di genere nei contesti formativi e lavorativi. Come emerge dai documenti dell'Unione Europea, nella società globale della conoscenza, "la scarsa presenza delle donne in ambito scientifico e decisionale rappresenta, da un lato, uno spreco di risorse umane e, dall'altro, un serio ostacolo allo sviluppo delle scienze per la società" (Bruxelles, 1999). Numerosi elementi concorrono a determinare questa segregazione formativa: in primis, stereotipi che si trasmettono attraverso l'educazione, oltre a modelli di welfare inadeguati a rispondere alle esigenze delle donne lavoratrici. Un sistema formativo integrato, indirizzato al raggiungimento di competenze riflessive e metacognitive lungo l'arco della vita, e l'azione educativa degli insegnanti che aiuti tutti i soggetti a sentirsi "in grado di fare" e motivati a perseguire i propri obiettivi, rappresentano una valida strategia per incrementare e valorizzare la presenza femminile in ambito scientifico.

### KEYWORDS

Empowerment, Gender studies, Science, Women, Stereotypes, Integrated training.

Empowerment, Studi di genere, Scienza, Donne, Stereotipi, Formazione integrata.

## Introduzione

Negli ultimi decenni le trasformazioni sociali, economiche e culturali, per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno caratterizzato l'attuale era della complessità, del cambiamento e della *learning society* (Alberici, 2006), dove il sapere e le conoscenze sono il nuovo capitale, a fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale.

Gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia, sulla capacità o meno di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento. Mettere tutti in condizione di poter apprendere lungo tutto l'arco della vita e in vari contesti è un obiettivo sostenuto ormai da diverso tempo a livello nazionale e internazionale<sup>1</sup>.

L'importanza di formare cittadini competenti, autonomi e responsabili, in grado di gestire i propri processi di apprendimento, è presente sin dalla scuola primaria in una prospettiva di *life long learning* intesa come rivoluzione culturale, nuovo paradigma regolativo all'interno delle politiche educative e come compito per la società.

La complessità dell'apprendimento come compito si ha soprattutto rispetto ai bisogni di apprendimento di soggetti diversi (disabili, devianti, donne, stranieri...) poiché richiedono una particolare attenzione nella rilevazione dell'analisi dei bisogni e nella progettazione dell'intervento educativo, affinché siano garantite loro le condizioni per essere effettivamente in grado, di essere e fare ciò che realmente vogliono essere e fare. (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

Il contributo che segue è frutto di una ricerca empirica sul rapporto tra genere e discipline scientifiche, i cui dati sono in fase di elaborazione. La questione della scarsa presenza femminile nel settore scientifico è assai complessa e necessita di attenzione e interventi a livello educativo, politico e sociale. Un'educazione, che già dalla scuola primaria, è attenta alla differenza di genere e all'eliminazione di stereotipi sessisti rappresenta un ottimo punto di partenza per promuovere pari opportunità nella vita professionale.

### 1. La segregazione orizzontale e verticale

Il fenomeno della segregazione formativa consiste in una suddivisione sessista, tipica del nostro sistema scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi tecnici e scientifici, le altre verso indirizzi umanistici-linguistici, rivolti all'educazione e alla cura.

Ancora oggi le ragazze tendono a scegliere percorsi di studio umanistici rispetto a quelli scientifici<sup>2</sup> e tra le donne che terminano percorsi universitari scientifici ed ottengono dottorati di ricerca, poche intraprendono un lavoro scientifico di ricerca (Cherubini, Colella, Mangia, 2011).

- 1 Strategia di Lisbona 2000, vari Consigli Europei tenutosi a Stoccolma (2001), Barcellona (2002), Bruxelles (2003-2007), Processo di Bologna 1999, Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europeo, 2006), Competenze chiave di cittadinanza (D.M 139/2007), Europa 2020, Indicazioni per il Curricolo (2012).
- 2 Eurydice 2010, Miur "L'Università in cifre" 2009-10. Nell'a.a 2009/10 emerge che la percentuale femminile immatricolata è: 90,7% area insegnamento, 81,8% area linguistica, 77,9% area psicologica, 21,3% ingegneria, 30,9% area scientifica.

Nonostante il successo scolastico delle ragazze (Observe, 2010, Eurydice, 2010) – le donne si laureano prima, ottengono votazioni superiori e abbandonano meno gli studi – il loro inserimento nel mondo del lavoro è tutt'altro che semplice, soprattutto se si sceglie di intraprendere la carriera scientifica (Palomba, 2000). Sino a non molto tempo fa, le donne hanno avuto una “posizione decentrata” rispetto alla comunità scientifica, costruita da un solo sesso che si è adoperato e si adopera tuttora per escluderla (Gagliasso, 2007).

Le indagini condotte dalla Commissione Europea sulle carriere femminili negli enti di ricerca hanno evidenziato come il numero delle donne ricercatrici diminuisce man mano che si passa dai livelli più bassi a quelli più alti della carriera scientifica.

Possiamo parlare di una segregazione orizzontale e una segregazione verticale. La prima si riferisce alla canalizzazione diversificata nei settori di studio a seconda dei sessi, la seconda alla scarsa presenza delle donne negli alti livelli della ricerca.

Dal rapporto della Commissione europea (She figures 2009) risulta che la presenza femminile nella comunità scientifica è del 30% tra i ricercatori europei e del 18% tra i professori ordinari. Il numero delle donne diminuisce dai livelli più bassi a quelli più alti della carriera scientifica, sia nelle Università che in altri enti di ricerca.

Molteplici sono le cause che concorrono a determinare questa tendenza, indubbiamente stereotipi, condizionamenti sociali e culturali che influiscono sulle scelte individuali e che spingono le studentesse ad investire prevalentemente in un settore che condurrà ad uno sbocco lavorativo “adatto” al proprio sesso. È come se a scuola agissero simultaneamente due curricula in contrasto tra loro: uno esplicito, uguale per maschi e femmine e che garantisce a tutti nello stesso modo il bene istruzione, l'altro è nascosto e implicito, e contiene le attese delle famiglie e delle insegnanti, che spesso hanno una visione delle professioni legate al sesso (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001, p. 250).

Indubbiamente efficaci sono le varie azioni di *gender mainstreaming* che a partire dalla fine degli anni Novanta si sono realizzate per facilitare l'accesso di tutti a tutti i settori della conoscenza e del lavoro ma altrettanto importante è investire sulla formazione lungo l'arco della vita per rendere i soggetti consapevoli e liberi di scegliere mettendoli in condizione di riconoscere i propri bisogni formativi e di imparare ad “apprendere ad apprendere” per tutta la vita.

## 2. Donne e scienza: un rapporto ancora difficile

L'accesso al sapere, o meglio ai saperi, ha rappresentato per le donne una lenta conquista progressiva, caratterizzata da varie difficoltà. Molti gli ostacoli e di tipo diverso, tra questi: la preponderanza della cultura scritta maschile, l'estraneità dai luoghi consacrati della cultura, come templi, accademie, laboratori oltre agli ostacoli che le stesse donne si sono poste considerandosi inadeguate. Come ha rilevato Sandra Harding (1986), celebre critica femminista della scienza: «Le donne sono state escluse dalla pratica della scienza seria più sistematicamente di quanto siano state escluse dall'esercizio di qualunque altra attività sociale, con la possibile eccezione della guerra in prima linea» (p.31).

Il difficile rapporto tra donne e scienza durante i secoli è testimoniato anche dal fatto che i premi Nobel assegnati a scienziate dal 1901 non arrivano a venti e che il numero di donne cui vengono affidati ruoli di rilievo nella ricerca e nelle istituzioni è ancora molto esiguo (Sesti, Moro 2010).

Il rapporto della Commissione Europea del 1999, “Donne e Scienza – Mobilitare le donne per arricchire la ricerca europea”, affermava che “la presenza delle donne è particolarmente carente nei settori della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico”, e richiedeva di mutare questa situazione “nell’ottica delle pari opportunità tra donne e uomini, che costituisce un’esigenza democratica e una priorità politica dell’Unione Europea”, sottolineando che sarebbe “dannoso trascurare l’arricchimento cui può dare luogo un maggiore coinvolgimento delle donne nella ricerca”. Nell’ultimo triennio, la Commissione Europea ha dato impulso ad una serie di iniziative di elevato profilo strategico e politico con l’intento di rilanciare il principio delle pari opportunità di genere nell’azione europea anche alla luce dell’avvio della nuova strategia “Europa 2020”. L’obiettivo UE è quello di mettere in pratica l’art. 8 del Trattato sul funzionamento dell’Unione, il quale prevede: che “nelle sue azioni l’Unione mira ad eliminare le ineguaglianze, nonché a promuovere la parità, tra uomini e donne” e consente di considerare la parità di genere come uno dei cinque valori fondanti dell’Unione Europea (Alessandrini, 2012).

Oltre a confermare la scarsa presenza femminile in alcuni settori della ricerca e in posizioni decisionali, i dati evidenziano<sup>3</sup>:

- la presenza femminile nei vari settori della ricerca Scientifica in Europa è disomogenea tra i diversi Paesi, oscillando tra il 21% di presenza femminile in Germania e il 49% della Lituania;
- anche dove esiste un’alta percentuale di donne ricercatrici ai bassi livelli (ad esempio in alcuni settori scientifici come la biologia in alcuni stati dell’Est europeo) ai livelli più alti le percentuali si adeguano ai bassi valori registrati in altri settori e in altri stati;
- in alcuni paesi del Nord Europa come la Svezia o la Norvegia, in cui esiste un sistema di welfare dagli standard molto elevati, le percentuali di donne che arrivano alle posizioni di vertice nella carriera accademica rimangono basse.

Nei Paesi in cui si investe maggiormente nella ricerca scientifica, le donne sono presenti in percentuali notevolmente basse (18% Lussemburgo, 17% Olanda, 23% Svezia), mentre nei Paesi in cui l’investimento nella ricerca è basso (come l’Estonia e il Portogallo), e conseguentemente bassi sono i salari del personale nella ricerca, la presenza delle donne è più elevata. Questo andamento può essere letto in maniera duplice: gli uomini abbandonano i settori di ricerca poco attrattivi e remunerativi mentre sono molto presenti dove gli investimenti economici sono significativi; nei paesi a maggior tasso di innovazione scientifica e tecnologica, gli investimenti, a causa della stratificazione di genere presente, si concentrano nelle aree di ricerca tradizionalmente maschili (difesa, settore industriale e tecnologico), a sfavore dei settori di ricerca in cui storicamente è stata più elevata la presenza femminile (biologia, salute, servizi sociali, educazione).

Il problema della formazione scientifica delle ragazze non riguarda solo l’Italia ma si ritrova nella maggioranza dei paesi, tanto che è stato oggetto di specifica attenzione alla Conferenza di Pechino nel 1995.

La critica femminista all’epistemologia della scienza (Fox Keller, 1987; Donini,

3 Cfr. *Observe-Science in society* 2010 ([www.observe.it](http://www.observe.it)) e *She figures 2009 e 2012- Gender in Research and Innovation*, European Commission ([www.europa.eu/research/science-society/documents](http://www.europa.eu/research/science-society/documents)).

1991) ha evidenziato come la conoscenza scientifica, soprattutto in passato, è stata caratterizzata dalla cancellazione della soggettività, dell'affettività e della relazionalità, per affermare invece la neutralità e l'oggettività, storicamente legate alla masconilità.

La critica femminista ha messo fortemente in discussione la presunta impersonalità ed universalità della conoscenza scientifica, facendo notare che: «la pretesa dell'oggettività è stata la manifestazione tutt'altro che impersonale e universale di una soggettività molto particolare, quella del gruppo sociale degli uomini che all'inizio dell'età moderna disegnarono in Europa i nuovi orizzonti della rivoluzione scientifica» (Donini 2000, pp. 103-104).

Nel contesto italiano alla fine degli anni Ottanta è stata realizzata una ricerca in alcuni istituti superiori di Milano volta a indagare l'immaginario scientifico delle ragazze (Erlicher, Mapelli, 1991). I risultati sono in sintonia con la critica alla scienza condotta dalle studiose femministe: le ragazze spesso non scelgono percorsi di studio tecnico-scientifici perché oltre ai timori di inadeguatezza personale esprimono critiche ai modi di fare e trasmettere la scienza. Le ragazze spesso sentono la scienza attuale come qualcosa di neutro e distaccato rispetto alle problematiche etiche e sociali in cui manca la componente relazionale. Considerate queste testimonianze, diviene ancora più confermata l'ipotesi avanzata da Ulivieri (1995): «Se la scienza è avvertita e vissuta come qualcosa di mascolino, altro da sé, qualsiasi ragazzina, nel suo principale momento di sviluppo sociale di identificazione sessuale, tenderà a sfuggirla proprio per omologarsi alla maggioranza delle scelte proposte dai modelli femminili, per non sentirsi diversa, e anche perché avere un *animus* positivo abbastanza forte da contrapporsi al collettivo dominante è molto difficile» (p. 156).

L'ipotesi è sostenuta anche da Gianini Belotti (1999) che parla di un conflitto interiore nelle giovani, tra la volontà di affermare il proprio valore intellettuale e la spinta ad aderire a certi modelli di femminilità: «La discriminazione subdola funziona anche a proposito dello scarso accesso agli studi scientifici delle ragazze. All'adolescenza diminuisce il loro interesse per le materie scientifiche a causa degli stereotipi di ruolo che tuttora funzionano: solo per le ragazze si presenta il conflitto acutissimo tra la fedeltà a sé stesse e la condiscendenza verso il maschile per essere amate, tra la fierezza del proprio sapere e la necessità di nascondere per essere accettate sul piano sessuale, tra il successo nello studio e il successo con gli uomini, una lacerazione da cui sono immuni i ragazzi per i quali l'intelletto e la conoscenza costituiscono motivi in più per essere attraenti. Così, ragazze dotatissime arrivano quasi con civetteria a dichiararsi un disastro in matematica, autosvalutandosi e soffocando i propri interessi per essere accettati dai ragazzi» (pp. 27-28).

L'azione degli/le insegnanti attraverso la loro relazione educativa quotidiana può incrementare la sedimentazione di questi stereotipi o al contrario promuovere un'educazione alla differenza di genere che riconosca il valore dell'individualità nella garanzia delle pari opportunità formative.

### 3. Il ruolo dell'insegnante nella società della conoscenza

Gli/le insegnanti hanno un ruolo strategico essenziale nel poter incidere sul percorso formativo dei/le futuri/e cittadini/e e di poter supportare questo processo, hanno l'onere di farlo evitando di riprodurre gli stereotipi dominanti, ma offrendo a tutti quella pluralità di modelli culturali e identitari necessari alla formazione. Gli insegnanti per primi sono coloro che necessitano di una formazione per-

manente proprio per poter “ripensare” la propria formazione, i valori e i modelli culturali impliciti che indubbiamente si riflettono nell’esperienza didattica quotidiana.

Quali competenze deve possedere l’insegnante nell’attuale società complessa e della conoscenza? Cercherei di riassumere in quattro punti essenziali:

- sapere (conoscenza);
- saper fare motivando (ossia la capacità di applicare le conoscenze);
- saper interagire (nella classe, nella scuola, nella società);
- saper essere (consapevolezza della propria identità).

In modo particolare, per quanto riguarda la valorizzazione della differenza di genere in ambito scientifico, è importante da parte delle insegnanti, saper suscitare nelle studentesse autostima e interesse verso le materie scientifiche attraverso strategie didattiche coinvolgenti, partecipative e che valorizzino le differenze. In particolare si rivelano efficaci le metodologie *Inquiry Based* e l’apprendimento cooperativo. Si tratta di mettere in pratica metodologie didattiche riconducibili all’apprendimento attivo che di per sé promuovono e valorizzano le differenze e quindi possono portare ad un maggior coinvolgimento delle ragazze, stimolando e promuovendo il loro interesse verso le scienze ed accrescendo la loro sicurezza ed autostima rispetto all’apprendimento scientifico (Cfr. Rocard, 2007).

La metodologia didattica basata sulla domanda (*Inquiry Based Method*) promuove il valore della differenza come risorsa attraverso il metodo scientifico di porre domande, formulare ipotesi e verificarle in laboratorio. In questo processo è importante che vi sia una discussione tra studenti e studentesse e che l’insegnante “faccia da moderatore” cercando di ascoltare e fare ascoltare, dare la parola a tutti/e, in particolare stimolando la partecipazione delle ragazze.

È inoltre opportuno proporre percorsi interdisciplinari che superino la tradizionale divisione delle conoscenze umanistiche e scientifiche.

In questo modo, nel processo di insegnamento, il ruolo dell’insegnante assume anche una funzione di orientamento in un’ottica di *empowerment*. Si tratta di ampliare l’immaginario rispetto ai destini socio-economici di maschi e femmine demolendo gli stereotipi di genere socio-culturali.

Valorizzare il soggetto che apprende per cercare di fargli vivere una vita “il più possibile autentica” nel senso “di vivere una vita che ha ragione di essere vissuta” (Sen, 1999) significa aiutare il soggetto in formazione a essere e fare ciò che realmente desidera essere e fare, libero da stereotipi e condizionamenti. Si tratta quindi di promuovere capacità secondo l’ottica del *Capability Approach* (Sen, 1999) che considera, nelle società complesse globalizzate, “lo sviluppo come libertà”, inteso come l’espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani, che, andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di essere vissute.

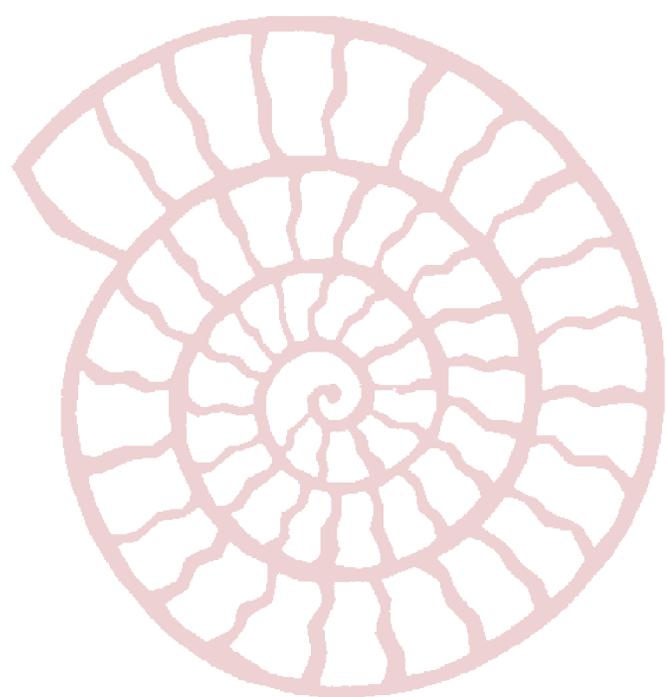
## Conclusioni

Il problema della scarsa presenza femminile nella scienza è indubbiamente complesso e derivante da molti fattori sociali e individuali. Il passaggio “dall’esclusione all’emancipazione” (Lopez, 2012) necessita di un processo di *empowerment* a livello individuale che faccia sentire le donne in grado di potersi inserire e avere successo in un settore in cui sono poco presenti. La consapevolezza delle pro-

prie capacità e il riconoscimento delle proprie specificità rappresentano due premesse fondamentali per lavorare nel settore scientifico. Indubbiamente l'apprendimento formale attraverso gli/le insegnanti ha un'importanza essenziale per imparare ad "apprendere ad apprendere" per tutta la vita ma da solo non basta se non vi è un sistema formativo integrato aperto e flessibile supportato da politiche educative volte al raggiungimento della parità e dell'inclusione sociale di tutti i soggetti.

## Riferimenti

- Alberici, A. (2006). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2012). Nuovi approcci al tema della "gender equality" nel framework europeo 2020: prospettive e dimensioni formative. in: Corsi, M. e Ulivieri, S. (a cura di). *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Atti del Convegno SIPED, Firenze 2012. Pisa: Edizioni ETS.
- Cherubini, A.M. Colella, P. Mangia, C. (a cura di 2011). *Empowerment e orientamento di genere nella scienza*. Milano: Franco Angeli.
- Donini, E. (1991). *Conversazioni con Evelyn Fox Keller*. Milano: Eleuthera.
- Donini, E. (2000). *La costruzione culturale delle scienze della natura. Generi, soggetti e fati sociali*. In: Serravalle Porzio, E. (a cura di). *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Erlicher, L. Mapelli, B. (1991). *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*. Milano: La Tartaruga
- European Commission (2007). Rapporto Rocard. *L'educazione scientifica oggi: un'istruzione rinnovata per il futuro dell'Europa*. Retrieved online at <[http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf)>. Accessed june 2013.
- European Commission (2009). *She figures. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. Retrieved online at <[http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she\\_figures\\_2009\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf)>. Accessed june 2013.
- European Commission (2011). Europa 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile inclusiva*. Retrieved online at <<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>>. Accessed june 2013.
- Fox Keller, E. (1987). *Sul genere e la scienza*. Milano: Garzanti.
- Gagliasso, E. Zucco, F. (2007). *Il genere nel paesaggio scientifico*, Roma: Aracne.
- Gianini Belotti, E. (1999). Dalla parte delle bambine vent'anni dopo. *Scuola di tutti, scuola di ciascuno*. Roma: Unicef.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.
- Loiodice, I. Plas, P. Rajadell, N. (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Mapelli, B. Bozzi Tarizzo, G. De Marchi, D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna : Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Palomba, R. (2000). *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli Enti Pubblici di Ricerca italiani*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2009). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori
- Sesti, S, Moro, L, (2010). *Scienziate nel tempo. 70 biografie*. Milano: Edizioni Lud.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.





# Apprendimento genitoriale: potenziare la riflessività coi linguaggi creativi e informali

## Parental learning: How to boost reflexivity through creative and informal languages

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia

e.zambianchi@inwind.it

### ABSTRACT

This paper describes the operational stage of a study developed as a PhD thesis at the University of Venice. The main purpose of the experiment was that of stimulating in young parents the development of reflexive practices through the critical exploration of their experience—and life experiences in particular—both as children and as parents. This would contribute to the explication—and, sometimes, to the transformation—of their knowledge on parenting, starting from the enhancements of the resources they derive from their family. Results are quite encouraging, as demonstrated by pre- and post- self-evaluations undertaken by trained research subjects. Such evaluations regard their perception of change in respect to some indicators related, respectively, to the role and parental functions and to some personal outcomes.

Il presente paper descrive una parte operativa di uno studio sviluppato come parte di una tesi di dottorato. Lo scopo generale della sperimentazione era quello di stimolare nei giovani genitori l'avvio di una pratica riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e del loro vissuto filiale e genitoriale, contribuendo pertanto all'esplicitazione – e, talvolta, alla trasformazione – delle loro conoscenze sulla genitorialità a partire dall'incremento delle risorse derivanti dalla loro famiglia. I risultati si sono dimostrati incoraggianti, come dimostrato se si considera l'autovalutazione pre- e post- trattamento per quanto riguarda la percezione del cambiamento in relazione ad alcuni indicatori che denotano, rispettivamente, il ruolo e la funzione genitoriale e alcune implicazioni personali.

### KEYWORDS

Parenting, Learning, Training Support, Reflexivity.  
Genitorialità, Apprendimento, Sostegno formative, Riflessività.

## 1. Introduzione

Nonostante la complessità dei cambiamenti sociali, alla famiglia è rimasto il precipuo compito di aiutare la costruzione dell'identità della persona in crescita. In accordo con Donati (2012), tale identità è la pietra miliare dell'avvenire dei bambini, delle famiglie, delle comunità sociali e la qualità del rapporto genitori-figli rimane ancora – indiscutibilmente – il fattore principe da cui dipende l'estrinsecazione personale, necessaria per l'ingresso della persona nell'umanità" (Pour-

tois, Desmet, 2006). A questo proposito merita riferire le riflessioni di Bruner (1997, p. 9), secondo cui “l’educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche bensì quando la famiglia è riunita a tavola ed i suoi membri cercano di dare un senso insieme agli avvenimenti della giornata”. Con queste parole, osserva Milani (2008, p. 13), Bruner vuole affermare la centralità dei processi educativi *nella* famiglia ai fini della formazione dell’uomo, sottolineando nel contempo una naturale evidenza e cioè che l’educazione avviene non “anche” ma “prima di tutto” in famiglia, dove quel “prima” è sia cronologico che assiologico.

Non va tuttavia sottovalutato il fatto che la nostra complessa società, caratterizzata dal rapido cambiamento dei valori di riferimento oltre che dall’eterogeneità e dalla contraddizione dei modelli culturali simultaneamente presenti nei vari contesti di vita, pone una questione ontologica riguardante la difficoltà di educare oggi; si parla addirittura di “emergenza educativa” (Giussani, 2005), ascrivibile senz’altro a numerose cause ma tra le quali risulta significativa l’abdicazione degli adulti al fondamentale compito educativo di loro pertinenza. Tra gli educatori – *genitori in primis* – la tentazione di rinunciare al proprio ruolo appare sempre più forte, sia perché troppo complesso sia perché a volte nemmeno compreso, con la conseguente crescente difficoltà nel riuscire a tramandare – da una generazione all’altra – i cosiddetti “valori perenni” (Margiotta 2011a,b), ovvero quegli strumenti e strategie di conoscenza, regole di comportamento ed obiettivi credibili attorno ai quali costruire la propria esistenza. In altre parole, appare sempre più evidente che per gli adulti del nostro tempo è operazione alquanto problematica l’accompagnamento dei giovani lungo il loro percorso di estrinsecazione personale.

Per quanto riguarda la genitorialità, è da tempo assodato come gli accadimenti e le dinamiche originanti entro il contesto familiare abbiano grande influenza nella costruzione dell’identità personale e sociale, ragion per cui i genitori – sostanziale “risorsa” per la formazione dei “cittadini del domani” – vanno coadiuvati nell’interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle personali responsabilità e la valorizzazione di tutti i “saperi” di cui sono portatori ma di cui spesso non sono consapevoli (Fabbri, 2004). Su questo fronte, da molti anni si sta impegnando la Comunità Europea attraverso appropriate raccomandazioni, linee guida e politiche di welfare familiare, dimostrando – attraverso il filone di ricerca ed intervento *Early Childhood Education and Care* (ECEC) – come un’educazione centrata sul bambino precoce e intensiva, svolta in preposte strutture e parallelamente accompagnata da un pieno coinvolgimento di genitori preparati, possa fungere da leva preventiva e contrastare, in misura significativa, gli svantaggi socioculturali.

- 1 ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences, è un progetto europeo coordinato dal CISRE - Università di Venezia - nella persona del prof. Umberto Margiotta, che tra i propri obiettivi contempla la formazione di adulti interessati ad interagire coi bambini attraverso i linguaggi creativi e informali al duplice scopo di promuovere e rafforzare in essi l’acquisizione di competenze che ne accrescano l’efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale e di incrementare la consapevolezza dell’importanza della loro funzione ai fini dello sviluppo, nelle nuove generazioni, delle competenze di cittadinanza e coesione sociale (<http://www.alice-llp.eu/>).

## 2. Come apprendono i genitori

In accordo con Fava Vizziello (2003) la genitorialità è da ritenersi uno status autonomo e processuale dell'essere umano, preesistente all'atto del concepimento, di cui ne connota solo un'espressione funzionale la quale, seppur fondamentale, non è necessaria. Ma se nell'uso del linguaggio comune il termine *genitorialità* indica le interiorizzazioni che accompagnano la funzione biologica dell'essere genitori, nell'attuale nostra società viene sempre più considerata non un evento normale ed ineluttabile del ciclo di vita bensì una condizione umana volontaria, tanto opzionabile che evitabile, non configurandosi essa più nell'unico compito biologico di riproduzione e conservazione della specie ma in un insieme di funzioni interrelate e co-agibili, che globalmente si estrinsecano nella capacità di un io maturo di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un io ancora immaturo. È tuttavia ricorrente, tra i genitori d'oggi, la sensazione di essere inadeguati e a questo vissuto contribuisce innegabilmente il proliferare di libri, trasmissioni e corsi di formazione sui temi della genitorialità aventi tutti la pretesa di insegnare "come si diventa genitori competenti". Precetti, teorie e prassi di cura vendute come ottimali ma che spesso si rivelano, nella quotidiana relazione educativa coi figli, per lo più impraticabili.

L'analisi dell'esperienza genitoriale non è d'altra parte affatto semplice, non solo a causa delle ampie differenze riscontrabili tra le storie e i vissuti individuali ma soprattutto per la molteplicità delle dimensioni che intervengono nel determinarla, che rendono inevitabile un approccio interpretativo di tipo ecologico-sistemico – come derivabile dalle prospettive di Bronfenbrenner (1979) e di Bateson (1972) – capace di tener conto dell'influenza dei diversi contesti, ambienti, mondi di vita.

Per chi fa un lavoro educativo con le famiglie, la "competenza genitoriale" è dunque un concetto che merita una puntuale considerazione: declinato per lo più in termini strettamente psicologici, cognitivi, relazionali, in virtù di necessità valutative o diagnostiche, esso sembra aver perso la sua connotazione originaria, squisitamente pedagogica, chiamante in causa lo specifico ruolo dell'educazione nei processi di formazione, nella formazione dei saperi, nelle azioni che caratterizzano la relazione tra genitori e figli.

Invece, l'analisi dell'esperienza genitoriale e l'individuazione delle più adeguate risposte professionali dovrebbero moltiplicare gli sguardi sulla famiglia, ponendosi almeno un duplice obiettivo: da un lato favorire una lettura riflessiva, profonda ed aperta della narrativa familiare e degli elementi di competenza – in termini di pieni e di vuoti – che essa sembra contenere, dall'altro mostrare come apprendere dall'esperienza non sempre connoti "un fare cose e un parlare di ciò che si fa" o "un rendere conto di quanto si fa" ma soprattutto significhi far emergere la conoscenza tacita, implicita ovvero quei principi, norme, criteri sulla base dei quali l'individuo prende le sue decisioni ed elabora inconsapevolmente modelli, idee, valutazioni che andranno a costituire l'humus entro cui è immersa la sua vita. Merita a questo proposito riferire che nelle sue famose conversazioni radiofoniche coi genitori Winnicott spiegava che nel lavoro di crescere i figli le cose importanti vanno fatte momento per momento, nel mentre accadono i fatti della vita quotidiana; ribadiva altresì che per imparare il "mestiere di genitore" non esistono lezioni né momenti specifici, in quanto ottimi risultati possono essere raggiunti a partire da ciò che la gente sente, pensa e fa e che su questa base è possibile costruire una premessa di discussione formativa per accrescere conoscenze, consapevolezza, capacità personali. In questo modo, sottoli-

neando l'esigenza di un focus non solo sulle responsabilità genitoriali ma anche sul loro ruolo di expertise, egli precorreva una pedagogia fondata sulla *riflessività* e sulla *consapevolezza di sé*. A partire dal pensiero di Winnicott e in accordo con Fabbri (2008), pensiamo dunque che il "mestiere" di genitore venga appreso attraverso l'esperienza, a partire da quella dell'essere figli sino alle più generali esperienze in "comunità di pratica" (cfr. Bracci, 2012) dove, grazie al confronto con gli altri, i saperi e gli apprendimenti maturano, prendono forma, si trasformano. D'altra parte è assodata l'evidenza – derivabile soprattutto dalla pratica clinica – che "dentro il genitore abitano i genitori che lo hanno allevato" (Fabbri, 2004, p. 19), così che egli si muove tra due storie: in primo piano quella della propria identità genitoriale, agita in una dimensione temporale subitanea ma proiettata al futuro; nello sfondo quella di sé in quanto figlio, derivante da un passato che affiora continuamente. In conformità alla visione di Loretta Fabbri, ricaviamo che i genitori possono essere accompagnati ed aiutati nel transitare da una condizione di principiante ad una condizione esperta, ovvero da uno status di genitore pre-riflessivo (che fa cioè riferimento a saperi impliciti ed inconsapevoli) ad uno di genitore riflessivo (che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici). Pensiamo che tale transizione possa essere sostenuta in maniera efficace attraverso percorsi culturali e formativi adottanti un approccio riflessivo preferibilmente creativo ed informale.

### 3. La sperimentazione

A partire da tale premessa, nell'ambito delle attività promosse dal Progetto europeo ALICE<sup>1</sup> (Margiotta, 2012a; Raffaghelli, 2012) e in collaborazione con l'Associazione "Progetto Nascere Meglio" di Ve-Mestre, abbiamo proposto un percorso formativo a supporto della primissima genitorialità (genitori con bimbi in età 0-3) nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno dal titolo *Genitorialità: Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*. Hanno partecipato 15 genitori, di cui un unico papà; i bambini interessati direttamente o indirettamente sono stati 24.

#### 3.1. Metodo e contenuti

Si tratta di un progetto pilota che, attraverso gli strumenti del dialogo e della narrazione e l'impiego di linguaggi creativi, si è posto il duplice obiettivo di riconoscere, rinforzare e valorizzare le risorse genitoriali già presenti e di sviluppare nuove strategie educative nella relazione genitoriale (cfr. Zambianchi, 2012; Gazzato e Zambianchi, 2013). La finalità generale della sperimentazione è stata quella di sostenere una genitorialità riflessiva, fornendo ai genitori un'occasione collegiale per rivedersi attraverso l'esplorazione critica di esperienze e vissuti personali in un esercizio di confronto di sé in quanto figli e in quanto genitori. Il percorso formativo si è connotato come un laboratorio creativo guidato dall'invito generale di raccontarsi giocando, scrivendo, poetando, colorando, modellando, alla ricerca di forme e parole per estrinsecare le proprie esperienze genitoriali – in una globale visione intergenerazionale – così da rendersi conto di quanto si apprenda da esse. Dal punto di vista metodologico abbiamo adottato un approccio pedagogico basato sulla prospettiva legata al "fare", in quanto più di altri risponde all'obiettivo di coinvolgere ed aggregare tutti i partecipanti, che si sono

potuti avvalere del confronto reciproco per riflettere e rivisitare le proprie rappresentazioni interne con un passaggio dall'investimento su di sé a quello sul proprio bambino. Ogni incontro è stato strutturato in due fasi: la prima di riflessione su di sé come genitore e come figlio; la seconda di realizzazione di attività creative per potenziare la qualità educativa della relazione coi propri figli. Ciascuna occasione è servita da input per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, esplorazione di sé come figlio, modelli e preconetti di genitori in azione, diventare genitori tra storie, memorie e generazioni, glossario della genitorialità, relazione educativa. Tra le tecniche utilizzate: autobiografia e narrazione, discussione di gruppo e risonanze emotive, role playing, uso di materiale letterario ed evocativo, forme espressive per creazioni individuali o collettive, tra cui la realizzazione di un libro tattile dedicato al proprio bambino attraverso cui creare una trama di emozioni e di pensieri o esprimere l'ancora non detto (fig. 1). A supporto della riflessività è stato adottato anche un "diario pensoso" dedicato ai pensieri sottesi alla formazione dei propri pensieri sui temi del "generare una buona vita" e di "accompagnare ad buona vita", ritenendo che lo scrivere della vita della propria mente sia un'efficace via per tenere vivo il processo del divenire dei propri pensieri e consenta – attribuendo un senso a ciò che si pensa – di stabilire un rapporto riflessivamente critico con se stessi, connotandosi a strumento dall'elevato potere formativo (Mortari, 2002).

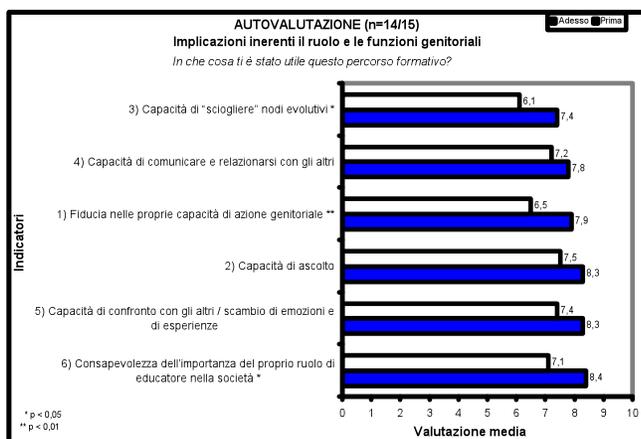
**Figura 1** – Progetto Pilota ALICE "Genitorialità: Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"; alcune attività realizzate negli incontri con i genitori e con i bambini. Sintetici resoconti delle attività si trovano sul blog di ALICE al link <http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui, cliccando su next, alle pagine successive



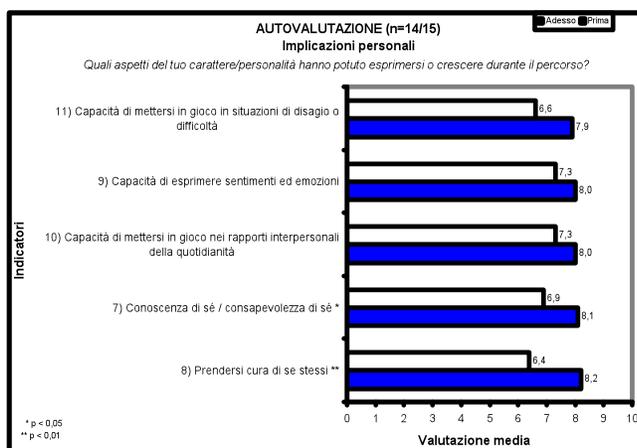
### 3.2. Risultati

La partecipazione dei genitori alle proposte laboratoriali è stata costantemente attiva e dai riscontri ottenuti attraverso un questionario di gradimento risulta una rispondenza molto soddisfacente. I grafici seguenti riportano l'autovalutazione pre- e post- percorso formativo relativa alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti rispettivamente il ruolo e le funzioni genitoriali (fig. 2) ed alcune implicazioni personali (fig. 3). Il questionario non è stato somministrato dai formatori. Come si può osservare, i partecipanti hanno valutato globalmente un cambiamento positivo rispetto ad ogni indicatore analizzato e, in alcuni casi, la differenza tra medie pre- e post- intervento confrontata con il test *t* di Student (26 g.l) è statisticamente significativa.

**Figura 2** – Autovalutazione pre e post percorso formativo relativamente alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti il ruolo e le funzioni genitoriali



**Figura 3** – Autovalutazione pre e post percorso formativo relativamente alla percezione di cambiamento per alcuni indicatori inerenti implicazioni personali



Nello specifico, sono percepite come migliorate: la capacità di affrontare e sciogliere i propri *impasse* evolutivi, la fiducia nelle proprie capacità d'azione, la consapevolezza rispetto all'importanza del proprio ruolo di educatore nella società, la conoscenza e la consapevolezza di sé, la capacità di prendersi cura di se stessi.

In linea con gli obiettivi di ALICE abbiamo poi voluto capire se un approccio riflessivo incentrato sull'uso di pratiche autobiografiche e l'espressione creativa di sé – quale quello da noi adottato – potesse avere un impatto strategico anche ai fini del potenziamento e dello sviluppo di competenze chiave possedute dai genitori. Nell'ultimo incontro abbiamo perciò effettuato un'intervista semistrutturata per esplorare l'eventuale cambiamento, rafforzamento o consapevolezza di alcune competenze chiave che il laboratorio andava ad interessare. Le risposte ottenute ci appaiono nella direzione attesa in quanto i genitori hanno percepito un incremento:

- della loro capacità di apprendere ad apprendere (KC5), grazie ad attività di riflessione critica collegiale e al pensare ai propri pensieri;
- delle loro competenze civico-sociali (KC6), grazie agli scambi di pensiero in una dimensione comunitaria informale scevra da giudizi, capace di favorire la consapevolezza delle differenze nei vissuti e nei modi di agire personali e l'espressione di sentimenti di empatia e solidarietà;
- del loro senso di iniziativa e di intraprendenza (KC7), in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco ha stimolato in essi impulsi all'operatività, consentendo di favorire la comprensione dei rischi dell'agire genitoriale ma anche di avvantaggiare la capacità di anticipare accadimenti nella relazione educativa coi figli e di tradurre immediatamente il pensiero in azione;
- della consapevolezza in merito alla propria cultura e della possibilità di esprimerla liberamente (KC8), grazie alla condivisione delle personali riflessioni che ciascuno è riuscito ad offrire al confronto e alle altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

#### 4. Considerazioni conclusive

Crediamo che il percorso formativo abbia offerto ai genitori, in un lasso di tempo assai breve (a) una sollecitazione alla riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui ancora non vi è consapevolezza, (b) un aiuto concreto per rafforzare ed accrescere le competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendone appunto la consapevolezza e rendendone evidenti le possibilità per un loro miglior utilizzo. Ciò è stato possibile grazie alla mistura di più strumenti formativi quali quelli del dialogo e della narrazione, l'uso di medium pittorici e plastici, integrati dall'invito a scrivere un diario riflessivo per promuovere e facilitare l'estrinsecazione di memorie e di pensieri impliciti connessi alla funzione educativa loro propria, i quali hanno così potuto "prendere forma" e divenire oggetto di una consapevole comprensione di senso. In accordo con Mortari (2003), apprendere dal proprio fare significa pensare anche ai pensieri che hanno accompagnato il proprio agire, le proprie esperienze, i propri vissuti.

Riteniamo pertanto che interventi di supporto alla genitorialità attuati nella prospettiva generale di accompagnare alla riflessività attraverso strumenti informali e creativi consentano ai genitori di:

- trovare la possibilità di esprimersi e di accrescere la consapevolezza tramite l'esplorazione del sé l'analisi delle proprie modalità d'azione;
- trovare uno spazio di accoglienza nel proprio "esser persona" ancor prima che genitore;
- rinnovare le proprie modalità di analisi dei problemi e di ricerca di soluzioni;
- percorrere diversificate strategie educative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche nell'ambito di una "comunità di pratica";
- rinforzare e arricchire le proprie positive propensioni educative;
- individuare strumenti per migliorare la comunicazione entro il proprio gruppo familiare.

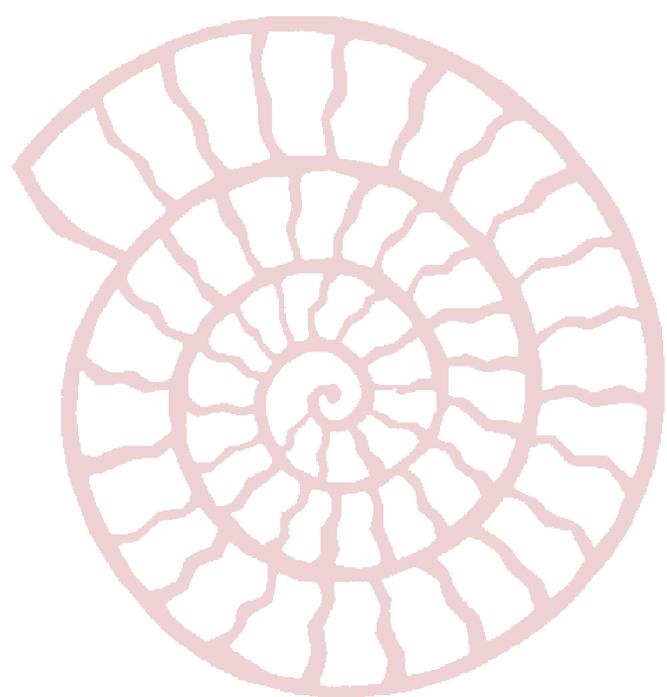
I risultati ottenuti ci inducono a ritenere che percorsi formativi di supporto alla genitorialità sono tanto più incisivi e pregnanti quanto più riescono ad essere enattivi, cioè generativi di conoscenza (cfr. Varela, Thompson e Rosch, 1992). Da parte sua, Margiotta (2011b, c), interpretando l'enattività/generatività come quel processo capace di "far emergere di significato" e di "dare forma" ai sistemi umani di azione, ritiene che il dispositivo principe capace di produrla giaccia nella riflessività (vedi anche Margiotta, 2012b).

Alla luce di questa visione e degli esiti ottenuti dalla sperimentazione ALICE, pensiamo che tipologie di supporto alla genitorialità basate su un approccio nel contempo riflessivo e creativo possano contribuire a rendere i genitori consapevoli della "trama enattiva" della loro capacità relazionale, oltre che rafforzarne il ruolo in quanto educatori (Margiotta e Zambianchi, 2012). Siamo infatti convinti che il più efficace supporto alla genitorialità giaccia non tanto sul potenziamento del ruolo (cosa deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza del proprio sé (*chi* deve riuscire ad "essere" un individuo al fine di agire anche una "sufficientemente buona" – per dirla con Winnicott – genitorialità).

### Riferimenti

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente* (op. or. 1972). Milano: Adelphi.
- Bracci, F. (2012). *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi (Ba): Edizioni Insieme.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (op. or. 1979). Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Donati, P. (2012), (a cura di). *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Formenti, L. (a cura di), (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Gazzato, M., Zambianchi, E. (2013). Genitori riflessivi: un percorso di supporto alla genitorialità coi linguaggi creativi. *MondoZero3*, IX, 5, 25-27.
- Giussani, L. (2005). *Il rischio educativo*. 2a Ed. Milano: Rizzoli.
- Margiotta, U. (2011a). *Educare l'intelligenza: pensiero riflessivo e contesto*. Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari di Venezia. Paper interno. In press.
- Margiotta, U. (2011b). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In: R. Minello e U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Margiotta, U. (2011a). *Prefazione*. In: D. Olivieri, *Mente, cervello ed educazione*. Neuroscienze e pedagogia del dialogo. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2012a). Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society. *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 4-5. Accessibile online: <[http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com\\_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing\\_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142](http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142)>. Accessed June 2013.
- Margiotta, U. (2012b). Capacitazione e formazione. Nuovi paradigmi per la ricerca pedagogica. Relazione presentata alla SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e formazione. Dopo la crisi del welfare. Ve-Mestre, 6-8 settembre 2012.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2012). *L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. Formazione&Insegnamento*, in press.
- Milani, P. (Ed), (2008). *Co-educare i bambini*. Bari: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. (2006). *L'educazione postmoderna*. Pisa: Del Cerro.
- Raffaghelli, J. (2012) A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences, *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 6-10, accessibile online: [http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com\\_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing\\_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142](http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142)>. Accessed June 2013.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza* (op. or. 1991). Milano: Feltrinelli.
- Zambianchi, E. (2012). Un percorso di supporto alla genitorialità attraverso l'approccio riflessivo. *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 17-21, accessibile online: <[http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com\\_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing\\_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142](http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142)>. Accessed June 2013.





# La lettura online come nuova dimensione della literacy

## On-line literature as the new dimension of literacy

Stefania Carioli

Università degli Studi di Firenze

stefania.carioli@unifi.it

### ABSTRACT

The essence of reading is changing, and is complicated by the need to know how to read hypertexts online. Such texts require a different way of processing the content, which has gained importance with the boom of information on the Internet and with its recognition as an important medium of communication, entertainment, and information. However, if the immense availability information has, as its possible consequence, raised so much the need to read, it harbours within it the potential of turning people away from a focused reading. The reason for this is that the understanding of the online content is the outcome of investment in research, evaluation, construction and reconstruction of the text, as well as a range of other skills that cannot be taken for granted in the actual reader, who is therefore led astray by her lack of knowledge. Indeed, the teaching of these new skills generates serious doubts in terms of opportunities and modes of action, thus forcing to start again a reflection on the delicate role of those who have to alphabetize when new socio-cultural scenarios emerge. Whether and how could the school take action in a field that is to-date abandoned to informal practices? Some studies suggest the opportunity to move towards techniques able to promote the processes of “self-regulation”, which are essential in the understanding of hypertext found online (and not only there). However, there are still too few studies on strategies for the reading and comprehension of non-linear texts; moreover, empirical data are not enough to enable an assessment of the effectiveness of these instructional techniques.

L'essenza della lettura sta cambiando, resa più complessa dal saper leggere ipertesti online. Si tratta di un modo diverso di elaborare i contenuti, richiesto dalle tipologie testuali presenti in rete, che ha acquisito rilevanza con l'esplosione informativa su internet e con il suo riconoscimento come media di comunicazione, intrattenimento, informazione. Ma se l'immensa disponibilità informativa ha, come possibile conseguenza, quella di far lievitare la necessità di leggere, essa ha in sé anche la potenzialità di distogliere dall'impegno di una lettura concentrata, poiché la comprensione del contenuto online è esito di un rilevante investimento nella ricerca, valutazione, costruzione e ricomposizione del testo, e di un ventaglio di altre competenze che non possono essere date per scontate. L'insegnamento di queste nuove skill pone, anzi, seri dubbi in termini di opportunità e di modalità di intervento, risolvendo la riflessione sul delicato ruolo di chi deve alfabetizzare alla luce dei nuovi scenari socio-culturali. Se e come può la scuola agire su un ambito che, ad oggi, è lasciato all'informale? Alcuni studi suggeriscono l'opportunità di orientarsi verso tecniche di promozione dei processi di “autoregolazione”, essenziali nella comprensione degli ipertesti online (e non solo). Sono ancora poche, però, le ricerche sulle

strategie di comprensione dei testi digitali non lineari usati e non possediamo sufficienti dati empirici sull'efficacia di tali tecniche di istruzione.

#### KEYWORDS

Literacy, Reading Literacy, Online Reading, Think Aloud.  
Literacy, Reading Literacy, Lettura Online, Think Aloud.

## 1. Lettura. Un'esperienza che cambia e che può cambiare l'individuo

La lettura e il suo insegnamento sono intrinsecamente caratterizzati dal cambiamento (Leu, *et al.* 2004), sia perché leggere ci cambia, regalandoci nuove intuizioni su ciò che ci circonda e su noi stessi, sia perché insegnare a leggere è un'esperienza trasformante che può consentire a chi impara l'apertura di nuove finestre sul mondo. Il cambiamento definisce il lavoro di coloro che si occupano di alfabetizzazione, a maggior ragione oggi, momento di profonde trasformazioni in cui al lettore sono richieste maggiori competenze (*ib.*). Quali sono, dunque, le necessità del lettore che vive nella cosiddetta era digitale? Come può intervenire la scuola per favorire lo sviluppo delle capacità di lettura di ipertesti collocati in ambiente online?

## 2. Perché studiare la lettura online?

Le ragioni che muovono l'interesse verso la lettura online sono sostanzialmente due.

La prima è legata all'influenza che la trasformazione dei testi in Internet sta avendo sulla natura della lettura, il bisogno di domandarsi in che modo l'ampia fenomenologia testuale che abbiamo di fronte sta alterando questo processo, profondamente radicato nella cultura e reso possibile dalla plasticità del nostro cervello (Wolf, 2007). Capire come il medium Internet e i suoi servizi (ad es. i *to-ol* del Web 2.0) modificano la fruizione, composizione, strutturazione e collegamento ad altri testi dei contenuti online ci permette di identificare le caratteristiche che vanno a incidere sui processi di costruzione dei frammenti testuali e del senso dei testi online.

Tabella 1 - Caratteristiche degli ipertesti online

Caratteristiche degli ipertesti online (PISA 2009; OCSE 2011; UNESCO 2005)	
<b>Iperestualità e frammentazione</b>	Organizzazione dei documenti in modalità reticolare e contenuti frammentati.
<b>Dinamicità e fluidità</b>	Potenziale aggiornamento, facile correzione, possibile inserimento di commenti.
<b>Ipermedialità</b>	Inedita commistione di codici, alfabetico, iconico/visivo, video, audio, in strutture ipertestuali.
<b>Interattività</b>	Lettore chiamato direttamente in causa perché obbligato a scelte reiterate nel procedere all'interno di testi da esplorare e perché può intervenire con commenti o modifiche.
<b>Intertestualità</b>	Il testo trattato è esito dell'attraversamento e dell'integrazione di informazioni provenienti da varie pagine, da vari siti e da vari generi testuali. I generi testuali possono essere distinti in termini di formati: continui (come la prosa e la poesia), non continui (box, tabelle, grafici) misti (commistione fra i primi due), multipli (provenienti da diverse fonti), e in termini di strutture retoriche (narrativa, descrittiva, informativa, argomentativa).
<b>Incertezza sulla qualità delle informazioni</b>	Disintermediazione e anonimato rendono disomogeneo il livello qualitativo dell'informazione.
<b>Ubiquità</b>	Il testo collocato su un server è istantaneamente accessibile da qualunque luogo.

La seconda ragione è legata alle opportunità che il saper leggere testi digitali dispiega, legate alle relazioni e all'apprendimento, allo studio e all'aggiornamento, anche in un'ottica di *long-life learning*.

Da una parte, quindi, il particolare stile di lettura promosso dal Web e dalla rete testuale che lo abita, caratterizzato da immediatezza e frammentazione, tendente a incoraggiare una lettura febbrile, con frequenti *zapping* (UNESCO, 2005), che porta a domandarsi se stia incarnando un cambiamento più profondo, legato al futuro della parola scritta e della cultura in generale. Del resto la gran parte degli studi realizzati fino a ora documentano (pur non senza contraddizioni) la richiesta di un impegno cognitivo diverso e per molti aspetti superiore rispetto all'esperienza tradizionale, che potrebbe essere causa della difficoltà a svolgere azioni che necessitano di elevata concentrazione (Wolf, Barzillai, 2009; Wolf 2007) e di un indebolimento della capacità di lettura profonda emersa con la stampa (Wolf, Barzillai, 2009). Accanto a questo, l'importanza che la capacità di leggere testi digitali riveste nella nostra società, che non può essere considerata ovvia. I risultati dell'indagine PISA (OECD, 2011), come noto, hanno rilevato che, fra i quindicenni coinvolti nel sondaggio del 2009, mediamente solo l'8% ha ottenuto un punteggio alto nella navigazione ed elaborazione dei testi online e, d'altra parte, in quasi tutti i Paesi partecipanti un numero significativo di studenti ha mostrato competenze al di sotto dei livelli minimi che consentono il pieno accesso alle opportunità di apprendimento, occupazionali e socio-relazionali offerte dalla rete.

### 3. Una panoramica sulle prime evidenze

Dagli studi sulla lettura online presi in esame emerge un profilo da cui ricavare le esigenze che il lettore online si trova ad affrontare per dare un senso ai contenuti informativi offerti da Internet. Le esperienze condotte in ambiente ipermediale sembrano poggiare contestualmente su implicazioni simili (conoscenze pregresse, ragionamento inferenziale, processi di lettura auto-regolamentati) e su processi più complessi rispetto a quelli coinvolti nella lettura di un testo stampato (Leu *et al.*, 2007; Coiro e Dobler, 2007; Coiro 2009; Coiro 2011). Lettura estesa, valutazione critica dei contenuti, selezione delle informazioni rilevanti, sintesi dei materiali da cui costruire il significato ricorrono, in ogni caso, come dimensioni tipiche che si ripresentano nei diversi lavori consultati, pur con approfondimenti diversi.

**Tabella 2** - Sintesi degli impegni che si trova ad affrontare il lettore online.

<b>Compiti con cui il lettore si misura durante la lettura online e che, nel loro insieme, profilano una costruzione del testo auto-diretta</b>	
Forte impegno in termini di <b>valutazione critica</b> della rilevanza, pertinenza e attendibilità ottenute, poiché ridondanti e di qualità eterogenea.	Continuo <b>bisogno di compiere scelte</b> per spostarsi all'interno e tra i le pagine degli ipertesti e per separare i messaggi persuasori dai contenuti di stretto interesse
Necessità di <b>coordinamento mentale</b> poiché si è chiamati a elaborare una molteplicità di <b>stimoli sensoriali</b>	Esigenza di <b>integrazione delle informazioni</b> , di provenienza diversa sia in termini di pagine <i>Web</i> che di tipologie testuali

Coiro (2009) rileva come un tipico compito di lettura online richieda agli studenti di:

- utilizzare in modo efficiente i motori di ricerca;
- navigare attraverso una rete complessa di ipertesti monitorando l'adeguatezza del proprio percorso;
- sintetizzare le informazioni più affidabili e pertinenti;
- rispondere con strumenti di comunicazione online (mail o post);
- vagliare criticamente i contenuti ritenuti più adatti individuandoli fra fonti disparate.

Insieme a queste capacità, nella nuova *reading literacy* sono implicate competenze che rimandano a pratiche sociali, a disposizioni, ad atteggiamenti, all'uso di strategie che permettano di sfruttare appieno le *affordance* contenute nei nuovi strumenti di comunicazione (Leu *et al.*, 2013).

Anche l'indagine PISA (OCSE, 2011) ha realizzato un confronto fra i processi cognitivi implicati nella lettura di un testo stampato e quelli sottesi all'elaborazione dei testi in Internet, giungendo a identificare differenze e similarità. Emerge così che, durante la lettura sul web interagiscono in modalità complessa operazioni tipiche, processi comuni alla lettura delle due tipologie testuali e altre operazioni per certi aspetti simili a quelle tipicamente associate alla lettura del testo cartaceo e per altri, invece, specifiche del nuovo medium (Fig. 3). Queste ultime, pur non essendo esclusive dell'online, quando impiegate nella lettura su Internet sollecitano un impegno cognitivo generalmente superiore.

**Tabella 3** - Confronto fra processi cognitivi implicati nella lettura

Confronto fra processi cognitivi implicati nella lettura online e nella lettura dei testi stampati (sint. e adatt. da OCSE 2011)		
<b>PROCESSI COMUNI ALLA LETTURA DELLE DUE TIPOLOGIE TESTUALI</b>	<b>PROCESSI NON ESCLUSIVI MA PIÙ IMPEGNATIVI NELLA LETTURA ONLINE</b>	<b>PROCESSI TIPICI DELLA LETTURA DIGITALE</b>
-Processi definiti di basso livello come operazioni di decodifica fonologica  -analisi sintattica  e  -processi inferenziali	-Processi di accesso e recupero  -Processi di integrazione e interpretazione  -Processi di riflessione su e valutazione delle informazioni in termini di pertinenza, qualità e attendibilità delle fonti	-Processi legati alla navigazione, definita come "componente chiave"

La navigazione, metafora con cui vengono identificate le attività di esplorazione, selezione e appropriato riordino dei frammenti informativi, è il "processo chiave", attorno al quale si coagulano le modalità «con cui il lettore "costruisce" il proprio testo» e, dunque, l'insieme delle scelte che «influenzano direttamente il contenuto che, infine, verrà trattato» (OCSE 2011, p. 20).

#### 4. Nuove skill e implicazioni per l'istruzione

Nella lettura online le abilità nella valutazione, integrazione e previsione sono dimensioni chiamate in causa in maniera ancora più enfatizzata rispetto a quanto accade nella lettura su stampa, perché la quantità di testo visibile è ridotta, la sua estensione sconosciuta, la sua origine spesso non verificata. Studi finalizzati a individuare le strategie utilizzate dai lettori esperti<sup>1</sup> (Coiro, Dobler 2007; Dalton, Proctor 2008) hanno consentito di isolare alcune modalità basilari che identificano una lettura online qualificata. Specularmente a quanto già visto in termini esigenze è stato osservato che questi *skilled readers* fanno spesso previsioni circa il contenuto degli ipertesti prima di accedervi e impiegano frequentemente strategie di lettura auto-regolamentata (Fig. 4).

**Tabella 4** - Strategie utilizzate dai lettori online esperti

<b>Strategie utilizzate dai lettori online esperti (Coiro &amp; Dobler, 2007; Dalton &amp; Proctor, 2008)</b>
Pianificano l'accesso alle varie parti degli ipertesti prima di "far navigare il mouse".
Stabiliscono gli obiettivi conoscitivi e li "difendono" scartando i distrattori.
Monitorano e regolano costantemente la pianificazione durante l'esecuzione stessa del processo di lettura tramite l'utilizzo di una varietà di strategie cognitive e metacognitive.

In un contesto in cui è necessario automonitorarsi e compiere incessantemente scelte, il bisogno di essere usare strategie che consentano di dirigere i propri processi di lettura appare di sostanziale importanza.

Nel dibattito in corso cominciano a essere individuati approcci didattici volti a sviluppare pensiero critico e processi di autoregolazione.

#### 5. Processi autoregolativi e comprensione dei testi con la tecnica del think aloud

Oggi sappiamo molto sulla lettura (di testi stampati) e sull'efficacia delle strategie impiegate per il suo insegnamento (Block, Israel 2004). La mole notevole di studi realizzata negli ultimi dieci anni ci informa sull'evidenza che i lettori altamente qualificati usano strategie simili sia prima, che durante, che dopo il processo di costruzione del significato del testo (Fig. 5).

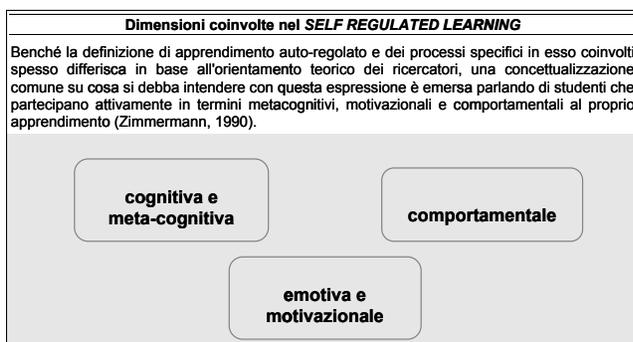
1 Questi studi hanno coinvolto studenti in età scolare (corrispondente alla nostra scuola secondaria di primo grado), che sono stati selezionati in quanto esperti nella navigazione, ricerca e comprensione dei testi su Internet.

**Tabella 5** - Processi messi in atto dai lettori altamente competenti con riferimento alla lettura di testi stampati (trad. e adatt. da Block, Israel 2004, p. 154)

<b>Strategie utilizzate dai lettori esperti (Block, 2004; Block &amp; Pressley, 2002; Israel, 2002; Pressley &amp; Afflerbach, 1995 cit. in Block, Israel, 2004)</b>
Adeguamento dell'obiettivo di lettura al proprio livello di conoscenze pregresse.
Pensiero strategico
"Difesa" delle proprie intenzioni e obiettivi, fino alla fine del brano
Monitoraggio della comprensione
Riflessioni sulle finalità dell'autore

C'è, dunque, sostanziale assenso intorno alla convinzione che tali processi siano alla base di una lettura esperta e che, pertanto, dovrebbero essere posseduti da tutti gli studenti. Pensiero critico (Pallascio *et al.*, 2003), applicazione di strategie metacognitive (De Beni, Pazzaglia, 1995), *engagement* (PISA 2009) sono la sintesi di tutto questo e risultano positivamente correlati con migliori risultati nella comprensione sia dei testi stampati che degli ipertesti online, come confermano gli esiti delle indagini comparative internazionali sulla lettura (PISA, 2009; PIRLS, 2011; OCSE, 2011). Strettamente connessa agli aspetti cognitivi e metacognitivi è la dimensione affettivo-motivazionale, che rende conto degli atteggiamenti, delle emozioni e di tutti quei fattori che costituiscono la "spinta propulsiva" a sostegno dell'impegno protratto investito nella lettura. In questo senso, il costrutto di "autoregolazione" è apparso più adatto a spiegare la complessità insita nell'apprendimento, più ampio e comprensivo rispetto a quello di meta cognizione (Boscolo, 2003), proprio perché aggiunge all'uso consapevole di processi e strategie, gli aspetti motivazionali (Fig. 6). Anche nell'ambito degli studi sulla lettura in ambiente *online*, data l'esigenza di automonitoraggio che entra a far parte del processo di significazione dell'ipertesto (Azevedo e Cromley, 2004; Azevedo, 2005), il quadro teorico del *self-regulated learning* (SRL) (Zimmerman, 1990) è stato individuato come importante riferimento.

**Figura 1** - Dimensioni coinvolte nel Self Regulated Learning



Accanto alle differenze fra le due forme di lettura, quindi, è possibile cominciare a individuare un nucleo basilare di strategie che si rivelano essenziali per la comprensione dei testi sia stampati che online.

Da varie ricerche emerge, però, che la gran parte degli studenti ha difficoltà ad attivare i processi autoregolativi e questo è un problema che investe sia la lettura offline (Block, Israel 2004) che la lettura online (Azevedo e Cromley, 2004; Azevedo, 2005).

Fra le pratiche didattiche che hanno mostrato maggiore efficacia e intorno a cui si sta addensando una parte degli studi finalizzati al miglioramento dei livelli di comprensione della lettura, c'è la strategia del *think aloud* «tecnica metacognitiva in cui è previsto che l'insegnante verbalizzi i propri pensieri ad alta voce durante la lettura orale di un brano, modellando in tal modo il processo di comprensione» (Harris, Hodges, 1995, p. 256, cit. in Block, Israel 2004).

I principi dell'apprendistato cognitivo (Collins *et al.*, 1995) da cui attinge muovono dalla convinzione secondo cui gli insegnanti non considerano i processi impliciti necessari a sostenere l'acquisizione di competenze complesse da parte dei novizi. Da qui l'importanza di scoprire questi processi taciti in modo che i discenti possano "osservarli", metterli in atto con l'aiuto del maestro e, successivamente, praticarli in modalità sempre più autoregolata, da soli e in gruppo. Ulteriore tratto caratterizzante di questa teoria è il modellamento in situazione, all'interno di contesti autentici, andando così incontro alle esigenze di situazioni, come quelle della lettura online, fortemente tipizzate dal contesto.

Studi sperimentali effettuati sul *think aloud* impiegato per la lettura dei testi stampati hanno mostrato un significativo aumento dei punteggi nei test di comprensione, grazie al miglioramento della componente autovalutativa e della capacità di selezionare processi di pensiero per superare le sfide poste dalla comprensione del testo (Block, Israel 2004). D'altra parte è documentata anche la difficoltà degli insegnanti che non hanno una specifica formazione in questo senso ad attuare questo modello di insegnamento (*ib.*).

L'applicazione del *think aloud* agli studi che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su Internet (Coiro, Dobler, 2007) prevede l'esplicitazione del pensiero svolto durante la navigazione e l'elaborazione degli ipertesti online da parte di cybernauti particolarmente qualificati, permettendo così di conoscere le strategie da loro messe in atto nel corso della ricerca, della valutazione critica e della sintesi delle informazioni raccolte in rete (Leu, *et al.*, 2007; Afflerbach, Cho's, 2010).

**Tabella 6** - Think aloud e lettura: ambiti di applicazione

Think aloud e lettura. Ambiti di applicazione
Nei percorsi di istruzione e di valutazione della lettura tradizionale (Block, Israel, 2004)
Nelle ricerche che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su internet (Coiro, Dobler, 2007)
Come modello di riferimento per ipotesi di insegnamento della lettura online (Coiro, 2011).

Recentemente, nel tentativo di individuare azioni finalizzate a sviluppare capacità di lettura *online* congrue a essere incorporate nel curriculum, alcuni ricercatori hanno pensato di mutuare i modelli di riflessione ad alta voce già esisten-

ti e rivelatisi efficaci nella lettura dei testi stampati (Block, Israel 2004) per impiegarli anche per l'insegnamento della lettura online (Fig. 7). L'idea si basa sull'ipotesi che il *think-aloud* possa sostenere lo sviluppo del pensiero critico necessario ad affrontare la complessità di una lettura sul Web (Coiro e Dobler, 2007; Coiro, 2011). In questo caso, le modalità tipiche della tecnica in questione andrebbero a integrarsi e a essere guidate da tassonomie emergenti dagli studi sull'elaborazione dei testi online, e potrebbero sostenere percorsi di monitoraggio della comprensione dei testi tramite attività di pratica guidata sul web, fino a mettere gli studenti nella condizione di definire autonomamente le strategie correlate ai vari scopi informativi (Coiro, 2011).

Una tipica lezione di questo tipo prevede tre fasi principali (*ib.*):

- modellamento;
- pratica guidata;
- riflessione.

In un primo momento gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un monitor che consenta di realizzare un'esperienza di lettura condivisa con l'intera classe o con un gruppo di studenti. L'insieme dei risultati dei motori di ricerca e i contenuti dei siti web vengono preventivamente esplorati per:

- anticipare ciò che risulterà più impegnativo quando gli studenti faranno ricerca, navigheranno e valuteranno il testo online
- offrire modelli ad alta voce delle strategie di pensiero e di lettura che potrebbero essere usati a sostegno della comprensione.

**Tabella 7** - Possibili attività di think aloud applicato alla lettura online

<b>Esempi di attività da svolgere durante una lezione di think aloud applicata alla comprensione di ipertesti online (tratti da Coiro, 2009)</b>
Esplorare le pagine di un sito Web, individuare lo scopo dell'autore e in che modo questo potrebbe influenzare le affermazioni trovate nel sito. Domande del tipo: «Il sito fornisce, di fatto, informazioni? Oppure cerca di vendere qualcosa?» possono aiutare gli studenti a identificare gli effettivi intenti dell'autore.
Cercare informazioni pertinenti all'obiettivo utilizzando un motore di ricerca.
Verificare le informazioni confrontandole con altre fonti.
Chiedere agli studenti di comunicare gli esiti della propria ricerca utilizzando strumenti del Web.
Chiedere agli studenti di leggere e rispondere ai messaggi che rappresentano più punti di vista su una discussione online (simulata o no).

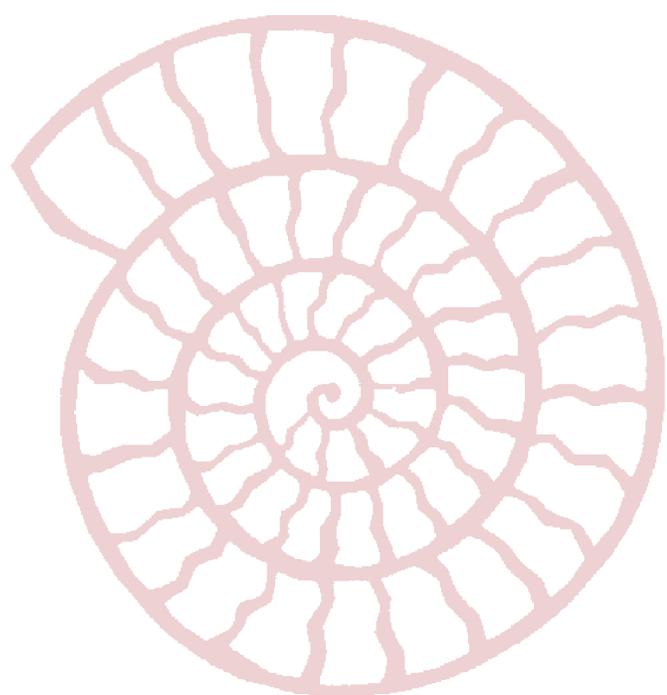
Dopo che gli studenti hanno ascoltato come l'insegnante ha pensato di risolvere i problemi incontrati durante il percorso, sono invitati a loro volta a leggere nell'ambito di un'attività di pratica guidata, durante la quale partecipano alla riflessione per risolvere la parte successiva della ricerca online. In questa fase l'insegnante lascia gradualmente maggiore spazio e convalida i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo nel processo. Verso la fine di questa fase gli studenti possono lavorare individualmente sulla restante parte del compito. Nella fase di riflessione il gruppo si riunisce di nuovo per condividere le strategie usate e costruire una soluzione comune.

## Conclusioni

Focus di questo contributo è avviare una riflessione sulle nuove skill del lettore e sulle implicazioni per l'istruzione, con l'obiettivo di giungere a formulare proposte pedagogicamente sensate in cui convergano apprendimenti formali e informali. Dalla letteratura consultata è emersa la necessità di dati empirici che corroborino l'efficacia di tecniche di istruzione orientate a sostenere lo sviluppo di strategie autoregolate, fondamentali nella comprensione degli ipertesti online. I prossimi step di ricerca saranno volti a far luce sui possibili effetti del *think aloud* rivolto a studenti dell'ultimo anno di scuola primaria italiana. Alla base, l'ipotesi di una correlazione positiva fra l'utilizzo di questa tecnica e un miglioramento nel processo di costruzione di senso degli ipertesti in Internet.

## Riferimenti

- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523 – 535.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of SelfRegulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199–209.
- Block, C. C., & Israel, S. E. (2004). The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154–167.
- Boscolo, P. (2003) "Scrittura e Autoregolazione." in Albanese, O., Doudin, P. A., Martin, D., & (a cura di). In *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti* (5th ed., p. 351). FrancoAngeli.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
- Coiro, J. (2009). Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now. *Educational Leadership*, 59–63.
- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research: A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), 352–392.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. LED.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo*. UTET Università.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In *Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti*. (5th ed., pp. 135–157). FrancoAngeli.
- INVALSI (2010). *Rapporto Nazionale PISA 2009*.
- INVALSI (2011). *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. *International Reading Association*, 1570 – 1613.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Laurie, A. H. (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Vol. VI).
- OECD, Vieluf S., et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.
- UNESCO. 2005. *Towards Knowledge Societies*.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero



DOSSIER TEMATICO 3:  
TRASFORMAZIONI

---

THEMATIC DOSSIER 3:  
TRANSFORMATIVE PROCESSES







# Lo sviluppo del pensiero critico nella scuola primaria. Il ruolo delle credenze degli insegnanti

## The development of critical thinking in primary school. The role of teachers' beliefs

---

Susanna Massa

Università degli Studi Roma Tre

susymassa@hotmail.com

### ABSTRACT

This paper refers to studies and research concerning teachers' beliefs. Since the 1980s researchers have examined several aspects of teachers' thought processes (Calderhead, 1996; Woolfolk, Hoy, 2006). Teachers' beliefs are considered in order to understand how teachers conceptualize their work, how they make decisions and how they choose their practices.

A growing body of research argues that teachers' beliefs should be examined in context, considering the influence of culture (Olson, 1988; Mansour, 2008). In spite of all the social factors which might influence teachers' beliefs, many authors ask themselves if teachers' beliefs can be changed and how it is possible to do so; thus, they have developed some models of conceptual change (Mason, 2003).

This paper proposes a research project planning that bears on these questions: what is the relationship between teachers' beliefs about intelligence and learning, and the use of critical thinking activities in the classroom? Is it a relationship influenced by the teachers' self-efficacy? As part of the project, it has been prepared a questionnaire for teachers by making use of validated instruments: the critical thinking beliefs appraisal (Torff, 2005); the teacher beliefs survey (Woolley, 2004); the learning inventory (Bolhuis & Voeten, 2004); the teachers' sense of efficacy scale (Tschannen & Hoy, 2001) and the implicit theories of intelligence scale (Dweck, 1999). Questionnaires are currently being administered and data analysis is being undertaken.

L'articolo tratta degli studi e ricerche sulle credenze degli insegnanti. Dagli anni '80 i ricercatori hanno esaminato diversi aspetti dei processi di pensiero dei docenti (Calderhead, 1996; Woolfolk, Hoy, 2006). Le credenze degli insegnanti sono state considerate per comprendere come i docenti concettualizzano il proprio lavoro, prendano decisioni e scelgano le pratiche.

Una parte crescente della ricerca sostiene che le credenze vadano esaminate nel contesto, considerando le influenze culturali (Olson, 1988; Mansour, 2008). Al di là dei fattori sociali che influenzano le credenze, molti autori si domandano se le credenze possano cambiare e sono stati elaborati modelli sul cambiamento concettuale (Mason, 2003).

Ho pianificato un progetto di ricerca partendo dalle seguenti domande: qual è la relazione tra le credenze degli insegnanti sull'intelligenza e l'apprendimento, e l'uso di attività di pensiero critico in classe? È una relazione influenzata dal senso di efficacia degli insegnanti? Ho preparato un questionario per i docenti utilizzando strumenti già validati: il critical thinking beliefs appraisal (Torff, 2005); il teacher beliefs survey (Woolley, 2004); il learning inventory (Bolhuis & Voeten, 2004); il teachers' sense of efficacy scale (Tschannen, Hoy, 2001) e l'implicit theories of intelligence scale (Dweck, 1999). Ho iniziato a somministrare il questionario e a svolgere le prime analisi dei dati.

### KEYWORDS

Beliefs, Critical thinking, Conceptual change.  
Credenze, Pensiero critico, Cambiamento concettuale.

## 1. Credenze degli insegnanti: origini e definizioni

Definire cosa sia esattamente una credenza si pone come un compito arduo. Ne-spor (1987) definisce infatti il settore di studio sulle credenze come un *entangled domain*, ossia un settore intricato nel quale non è possibile rintracciare e condividere alcuni criteri comuni per definire le credenze.

Oliver e Koballa (1992) attraverso una serie di questionari e interviste hanno chiesto ad alcuni esperti dell'educazione di definire il termine credenza. Sono state così trovate otto categorie, alcune delle quali includono le credenze considerate come conoscenze, altre reputate come convinzioni personali basate sull'osservazione o su ragionamenti logici, e altre ancora viste come accettazione o rifiuto di una proposizione. Nel proseguimento degli studi in questo ambito di ricerca, si sono rintracciati degli elementi comuni: l'esistenza di una relazione tra credenze e conoscenze; l'idea che le credenze siano apprese attraverso la comunicazione; un continuum tra credenze e conoscenze nel quale alcune delle prime risultano da fatti reali valutabili. In generale si può sostenere che alcune credenze sono riconosciute dalla cultura di appartenenza e altre derivano dalle esperienze mediate dalla cultura. Ogni individuo ad esempio condivide esperienze simili come bambino, come membro di una famiglia, come genitore od insegnante. Lortie (1975) aveva già riferito che l'educazione degli insegnanti e l'esperienza di insegnamento in classe contribuiscono allo sviluppo dei contenuti pedagogici della conoscenza, mentre le conoscenze disciplinari aiutano a sviluppare i contenuti delle materie e le conoscenze curriculari dei futuri docenti. Lo studioso conia il termine di *apprenticeship of observation*, ossia apprendistato attraverso l'osservazione, per indicare il fenomeno che la maggior parte dei docenti insegnano in modo molto simile ai docenti osservati durante la propria esperienza scolastica come studenti. È in questo periodo che si formano la molte credenze sull'insegnamento e il proprio ruolo professionale. Alcune credenze derivano anche da altre esperienze personali come tradizioni e valori familiari, dalle esperienze sociali, dalla cultura popolare, dalla formazione professionale, dai percorsi di istruzione, risultando molto simili agli atteggiamenti e alla conoscenza (Lortie, op. cit.).

## 2. Relazione tra credenze, concettualizzazioni, presa di decisioni e pratiche dei docenti

Numerose fonti sostengono come le credenze siano i migliori indicatori delle decisioni individuali e suggerisce una stretta correlazione tra le credenze sull'educazione degli insegnanti e la pianificazione, le decisioni e le pratiche in classe. Inoltre le credenze in campo educativo degli insegnanti non ancora in servizio giocano un ruolo centrale nell'acquisizione e interpretazione delle conoscenze, e conseguentemente del proprio comportamento in classe. In questa visione sono le credenze, più che le conoscenze, a determinare come gli individui organizzano e definiscono compiti e problemi, risultando maggiormente predittori del comportamento. Quello che è indiscutibile è che le credenze abbiano una componente motivazionale e giocano un ruolo nel guidare il comportamento. Esse si formano senza evidenza e talvolta si contraddicono con le evidenze ma fanno parte dell'identità dei docenti. Le credenze e le loro influenze tendono a non essere esaminate dalle insegnanti poiché spesso sono implicite, inspiegate, o inconsapevoli. La letteratura suggerisce che il non esaminare e prendere in considerazione le credenze dei docenti può avere conseguenze negative poiché esse guidano la loro pratica e priorità, influenzano le loro decisioni, e determinano quali tipi di interazioni essi vogliono valorizzare.

## 2.1. Il ruolo del contesto socio-culturale

Una crescente parte della ricerca sostiene che le credenze degli insegnanti andrebbero studiate considerando l'influenza esercitata dalla cultura di appartenenza. Le credenze e le pratiche sono sempre situate in uno sfondo fisico dove impedimenti, opportunità o influenze esterne derivano da fonti di vario livello come la classe, la scuola, il dirigente scolastico, la comunità o il curricolo. La cultura è come uno schermo attraverso il quale le persone vedono le loro vite e interpretano il mondo che le circonda. Ajzen (2002) suggerisce che vi sono numerosi elementi che causano una discrepanza tra credenze e pratiche. Fattori della vita reale come il comportamento di chi impara, il tempo, le risorse, e i contenuti di un corso hanno un impatto sul grado di coerenza tra credenze e pratiche. Quando si considerano ad es. le credenze degli insegnanti sulla matematica ci sono due ragioni per le quali le credenze dei docenti non si tramutano in pratiche. La prima è collegata al potere che l'influenza sociale ha in ordine alle aspettative di altri, come gli studenti, i parenti, i colleghi e i superiori. Lo stesso tipo di influenza è esercitata dal sistema scolastico nazionale e dai programmi istituzionali. Gli effetti delle influenze del contesto sociale sono talmente potenti che i docenti di una stessa scuola, nonostante abbiano diverse credenze sulla matematica e il suo insegnamento, si ritrovano ad adottare pratiche didattiche simili. La seconda ragione è collegata al livello di consapevolezza che l'insegnante ha delle proprie credenze e come si riflette sulla sua pratica. Di conseguenza i ricercatori dovrebbero studiare le caratteristiche del contesto specifico delle credenze in riferimento ad altri sistemi di credenze e questioni contestuali. Se le credenze degli insegnanti sono influenzata dal contesto nel quale di sviluppano, bisogna tenerne conto per comprendere meglio come l'insegnamento e l'apprendimento si realizza in classe e può di conseguenza essere migliorato.

## 3. Possibilità di un cambiamento concettuale delle credenze e ricaduta sulla formazione docenti

Uno sviluppo ulteriore all'interno dell'ambito di ricerca sulle credenze dei docenti è quello riguardante la possibilità che attraverso la formazione dei docenti si possa arrivare ad un cambiamento concettuale delle credenze.

Alcuni ricercatori hanno sostenuto e verificato la possibilità di un cambiamento concettuale degli insegnanti. Luft (1999) ha condotto uno studio riguardante il cambiamento concettuale sul problem solving attraverso un programma di aggiornamento per docenti in servizio. Tredici insegnanti del grado 3 hanno seguito per dieci mesi un programma sull'applicazione dell'approccio didattico del problem solving teso a sviluppare, sul piano psicologico, comportamentale ed operativo, l'abilità di soluzione di problemi. I docenti hanno svolto un lavoro pratico di ricerca, risoluzione, creazione e condivisione di attività di problem solving. Focus group, interviste ed osservazioni sono state utilizzate dai ricercatori per individuare i cambiamenti nelle credenze e nei comportamenti dei docenti durante lo svolgimento del corso. Le riflessioni sulle attività svolte hanno permesso ai docenti di fare emergere più chiaramente le proprie credenze e di acquisirne maggior consapevolezza, con la conseguenza di una maggiore disponibilità nell'applicazione in classe delle nuove pratiche apprese.

Spesso gli insegnanti non sono del tutto consapevoli di possedere ed usare tale pratiche per sostenere e guidare l'apprendimento dei loro studenti ed incontrano difficoltà nel renderle esplicite (Cherubini, 1998). Questa è sicuramente

te una valida ragione per sostenere che condizione necessaria per diventare insegnanti esperti è svolgere un periodo di tirocinio all'interno di contesti scolastici dove sperimentare nella pratica, e in prima persona, didattiche e metodologie che permettano di poter riflettere sulle conoscenze e credenze già acquisite anche in vista di un cambiamento concettuale delle stesse. Affinché questo avvenga è necessario che il contesto di lavoro rappresenti un buon contesto di socializzazione professionale dove la creazione di nuove conoscenze pratiche e la loro acquisizione da parte di membri meno esperti sia realizzata e favorita. Gli insegnanti, tuttavia, sono poco consapevoli di queste influenze a meno che si allestisca un rassicurante contesto formativo che sostenga occasioni di riflessione e di crescita professionale su questo versante e spesso hanno difficoltà ad applicare nel contesto pratico le teorie scientifiche apprese nei corsi di formazione e ciò perché è necessario trovare modalità più efficaci per integrare conoscenze accademiche e conoscenze situate in modo da sostenere gli insegnanti a vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria (Parker, Leinhardt, 1995). I docenti non hanno solamente il compito e la responsabilità di far imparare nuove conoscenze ed abilità ai loro studenti, ma hanno essi il bisogno di imparare e di aggiornare le competenze professionali. L'esperienza di una continua ricostruzione delle proprie conoscenze pratiche realizzata in contesti sociali e culturali appropriati, consentirebbe quindi agli insegnanti di svolgere in maniera flessibile e innovativa il ruolo di facilitatori dell'apprendimento dei loro studenti. Le riflessioni e le esperienze formative dovrebbero essere organizzate in attività e contesti pratici e reali, svolgendo ad esempio attività di analisi, ricerca-azione nelle scuole dei partecipanti ad un corso di formazione per poter poi riflettere insieme.

#### 4. Il progetto personale di ricerca

Nella letteratura italiana la tematica sulle credenze è un argomento di recente interesse e pochi sono gli studi già effettuati. L'analisi della letteratura internazionale evidenzia che poche sono le ricerche specifiche su come le credenze possano influire o meno sulle pratiche educative rivolte allo sviluppo del pensiero critico mentre ve ne sono diverse riguardanti le discipline scientifiche. Tenuto presente che l'istituzione scolastica, come agenzia educativa privilegiata, si trova con il difficile compito di formare studenti che siano all'altezza dell'attuale periodo storico-culturale e di garantire la costruzione di un pensiero capace di adattarsi alle differenziazioni della società odierna, attraverso una visione pluralistica e non unilaterale della realtà. L'acquisizione di un pensiero critico, come strumento di democrazia e di responsabilità che permetta di partecipare alla vita della comunità in modo efficace, autonomo e consapevole, rappresenta un requisito fondamentale per lo sviluppo e il buon adattamento di bambini e adolescenti, e la sua importanza come obiettivo educativo è andata progressivamente aumentando nell'ultimo decennio così come promulgato anche dall'organizzazione mondiale della sanità (WHO, 1992)<sup>1</sup>.

Nella relazione tra credenze e pratiche educative potrebbe avere un ruolo anche quanto gli insegnanti si sentano efficaci. In ambito educativo, l'autoefficacia dell'insegnante è stata definita come la percezione della capacità di influenzare

1 The world health report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life.

la prestazione degli studenti, o di influenzare le modalità di apprendimento degli allievi, anche i più difficili o svogliati (Guskey, Passaro, 1994). Sulla base della letteratura esaminata e delle considerazioni svolte, ho deciso di indagare negli insegnanti di scuola primaria la relazione tra le credenze sull'intelligenza e sull'apprendimento, e l'utilizzo di attività di pensiero critico in classe, analizzando anche il ruolo di mediazione del senso di autoefficacia. A tal fine sto svolgendo una ricerca empirica con l'uso di strumenti standardizzati per raccogliere dati sulle tre variabili dell'indagine: credenze su intelligenza e apprendimento, pensiero critico, autoefficacia. Le variabili esaminate saranno messe in relazione con le pratiche educative concernenti le attività di pensiero critico. Parteciperanno circa 200 insegnanti di scuola primaria, a cui saranno somministrati individualmente una batteria di questionari anonimi. La batteria è composta dai seguenti strumenti: il *Critical Thinking Beliefs Appraisal* (Torff, Warburton, 2005); il *Teacher Beliefs Survey* (Woolley, 2004); il *The Learning Inventory* (Bolhuis e Voeten, 2004); il *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (Woolfok, Hoy, 2001); l'*implicit theories of intelligence scale* (Dweck, 1999) e una *scheda informativa sui docenti*.

## Conclusioni

Mi aspetto di verificare il modello concettuale elaborato sulle relazioni tra le variabili tenendo presente che l'analisi delle credenze degli insegnanti possono dare indicazioni sulle pratiche didattiche e le esigenze formative dei docenti anche in vista di un cambiamento concettuale. Sulla base dei risultati, si vuole ideare di un intervento formativo sugli insegnanti per favorire la messa in atto di pratiche sul pensiero critico.

## Riferimenti

- Ajzen I., (2002), Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, vol.32, p.1-20.
- Bolhuis, S. & Voeten, M.J.M. (2004). Teachers conceptions of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77-98.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner, e R.C. Calfee (a cura di), *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan.
- Cherubini, G. (1998). La ricerca sulle conoscenze e sulle credenze degli insegnanti: quali le implicazioni per la loro formazione e i loro sviluppo professionale, *Rassegna di Psicologia*, 15.
- Dweck C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luft, J. A. (1999). Assessing science teachers as they implement inquiry lessons: The extended inquiry observational rubric. *Science Educator*, 8(1), 9-18.
- Mansour, N. (2008b). *Models of Understanding Science Teachers' Beliefs and Practices: Challenges and Potentials for Science Education*. VDM Verlag: Dr. Mueller e.K.
- Mason, L. (2003). Personal epistemologies and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp.199-236). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-28.

- Oliver, J.S., & Koballa, T. (1992, March). *Science educators' use of the concept of belief*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Boston, MA.
- Parker, M., & Leinhardt, G. (1995). Percent: A privileged proportion. *Review of Educational Research*, 65(4), 421-481.
- Torff, B., & Warburton, E.C. (2005). Assessment of teachers' beliefs about classroom use of critical-thinking activities. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 155-179.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to student-centered and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.



# Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti

## Gender stereotypes and prejudices. The role of school and of teachers' competences

---

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

### ABSTRACT

Entire generations were educated to consider the male gender as superior to the female one and this produced gender stereotypes and prejudices that have become rooted in traditional culture. This paper analyses the role school has played in this process and which kind of training needs to be undertaken by teachers so that they become able to develop new gender identities among young men and women to exercise active and responsible citizenship.

Intere generazioni sono state educate a considerare il genere maschile superiore a quello femminile e questo ha fatto sì che stereotipi e pregiudizi di genere si radicassero nella cultura tradizionale. Il presente contributo analizza il ruolo assunto dalla scuola in tale processo e quale formazione dei docenti possa contribuire a sviluppare tra i giovani e le giovani nuove identità di genere per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile.

### KEYWORDS

Culture, gender stereotypes, school, teacher training.  
Cultura, stereotipi di genere, scuola, formazione docenti.

## 1. Stereotipi e pregiudizi di genere nella cultura patriarcale

Nell'attuale "società della conoscenza" parlare di stereotipi e di pregiudizi di genere può sembrare anacronistico e superfluo alla luce del fatto che il principio di uguaglianza e di pari dignità tra i sessi è stato riconosciuto e affermato ormai da molti anni.

Addentrando però in uno studio approfondito si evince che l'argomento non è per niente scontato, anzi, è più che mai cogente poiché a livello culturale permangono forti resistenze a considerare donne e uomini persone cui spettano le stesse opportunità di crescita e di sviluppo su tutti i fronti, da quello educativo (nell'infanzia) fino a quello formativo, lavorativo, politico e sociale (in età adulta).

Il divario tra i generi che ancora stenta a colmarsi ha solide radici che affondano nella storia dell'umanità lungo cui il maschio è riuscito ad affermarsi detentore del sapere intellettuale e del potere politico e ha imposto decisioni a chiunque fosse a lui prossimo e non godesse degli stessi privilegi (Bourdieu, 2009).

Difronte a questa lunga e incontrastata superiorità maschile a subirne le conseguenze sono state per prime le donne, che si sono viste negare per secoli la possibilità di esprimere pubblicamente il proprio pensiero e di partecipare attivamente alla vita pubblica della comunità di appartenenza (Ulivieri, 2007).

Alla “femmina dell’uomo” sono stati riservati il lavoro domestico, l’educazione e la cura della prole (in particolare delle figlie) e tutte le altre attività legate alla sfera del “fare” svolte rigorosamente in ambito abitativo e acquisite sulla base d’insegnamenti trasmessi direttamente dalle proprie madri (Ulivieri, 1995).

Il lungo “silenzio” delle donne è stato giustificato, dalla controparte maschile, come una vera e propria incapacità ad affrontare situazioni e a prendere decisioni sulla vita extradomestica, facoltà riconosciuta invece agli uomini che hanno avuto il vantaggio di poter accrescere in ambito educativo (formale, non formale e informale) quelle competenze specifiche per governare e controllare l’universo sociale e culturale.

Queste condizioni di disuguaglianza e subalternità tra maschi e femmine hanno prodotto nel tempo la nascita di pregiudizi e stereotipi di genere che si sono radicati nel linguaggio, nel pensiero, nelle tradizioni e nelle leggi d’interi gruppi sociali anche molto diversi tra loro.

## 2. I limiti posti dalla scuola italiana al processo d’emancipazione femminile

Stereotipi e pregiudizi hanno trovato nel contesto socio-familiare il “terreno” più fertile al loro sviluppo ma non va sottovalutata neppure l’azione “rafforzativa” esercitata dalla scuola che, in forma altrettanto acritica, ha diffuso tali categorie e schemi mentali attraverso l’uso di un “falso linguaggio neutro” e lo studio di saperi pensati e costruiti al maschile.

In questo modo l’istituzione scolastica ha svolto una funzione particolarmente favorevole alla conservazione dello *status quo* impedendo alle donne d’intraprendere un reale riscatto del proprio ruolo nella società e negli ambiti in cui la stessa si articola (lavoro, politica, ricerca, per citarne solo alcuni) (Bombelli, 2000).

Per fare un esempio basta ricordare che per moltissimo tempo (e forse in alcuni casi ancora oggi) si è ritenuto che i curricoli scolastici contenessero percorsi e discipline più adatti ai maschi (quelli di ordine tecnico-scientifico) e altri più affini all’indole femminile (quelli di tipo umanistico e pratico). Queste “credenze” hanno profondamente condizionato i/le giovani nella scelta dei successivi indirizzi scolastici superiori e universitari generando lunghe liste di studenti maschi presso le facoltà d’ingegneria e dell’area scientifica in generale e folti elenchi di studentesse nelle facoltà abilitanti all’insegnamento e in quelle dell’area letteraria, psicologica e linguistica (Ministero dell’Università e della Ricerca, *L’università in cifre 2006*, Roma, 2006) (Biemmi, 2009).

In questo “circolo vizioso” anche i docenti di entrambi i sessi hanno avuto e continuano ad avere la loro responsabilità. Convinti di condurre attività didattico-educative “universali e asessuate” ripropongono, in modo pressoché invariato, un insieme di conoscenze “antropocentriche” che escludono i contributi apportati dalle donne al progresso dell’umanità.

In ambito storico e scientifico, ad esempio, sono rari i riferimenti a personaggi storici femminili o a scienziate di fama internazionale, così come in campo letterario quasi mai vengono lette e studiate opere scritte da autrici autoctone e/o straniere.

Pochi/e sono ancora gli/le insegnanti che hanno maturato una piena consapevolezza sull’incisività che il loro ruolo ricopre per abbattere le barriere della segregazione femminile che tuttora “imprigiona” il futuro delle giovani sotto uno spesso “soffitto di vetro” (Austin, 2003).

Il quadro delineato mette in risalto una serie di criticità che dovrebbero sollecitare quanti si occupano di processi formativi a intraprendere altri approfon-

dimenti teorici e ricerche sul campo da cui ricavare nuove piste di lavoro per educare a una cittadinanza attiva in ottica di genere (Pace, 2010)

### 3. Da dove ri-cominciare: l'approccio normativo

Un aspetto su cui soffermare l'attenzione riguarda la produzione di materiali e di progetti avvenuta di recente nel nostro Paese.

Partendo dal versante normativo emerge che negli ultimi dieci anni c'è stata una discreta emanazione di Programmi, Circolari e di Protocolli d'Intesa che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha sottoscritto con il Dipartimento per le Pari Opportunità (DPO), con Associazioni ed Enti di varia natura.

Gli accordi stipulati e le decisioni prese, sulla base della più generale legislazione internazionale, europea e di quella nazionale (in particolare il Dlgs. 11/4/2006 – Codice delle pari opportunità tra uomo e donna), hanno predisposto una serie d'iniziative per le scuole che mirano a contrastare le discriminazioni sessiste e a promuovere una cultura che valorizzi le differenze di genere, intese non più come uno svantaggio ma una risorsa per gli individui di entrambi i sessi.

Il 18 marzo 2004 MIUR e DPO hanno siglato il primo Protocollo d'Intesa. Esso è volto a incentivare "azioni di sostegno, monitoraggio e valutazione degli interventi per la promozione e lo sviluppo della cultura della differenza di genere e delle pari opportunità uomo-donna". Gli obiettivi individuati riguardano in prima istanza il contrasto di stereotipi e pregiudizi fondati sulla diversità di genere; l'integrazione di istruzione, formazione e ricerca sulle tematiche della parità di genere rapportati alle necessità del mercato del lavoro; il sostegno al riequilibrio della collocazione dei giovani e delle giovani nei diversi settori economici attraverso azioni di *mainstreaming* di genere nei percorsi scolastici; la promozione di interventi di orientamento mirato prioritariamente alla formazione scientifica e tecnologica e ai relativi approcci al mondo del lavoro, soprattutto tra le giovani; il sostegno al recupero dell'istruzione delle donne, giovani e adulte, prive di un'adeguata qualificazione e fuori dal sistema d'istruzione e formazione.

Il Protocollo successivo è stato stipulato solo cinque anni dopo, ossia nel 2009, sulla spinta di nuove problematiche ed emergenze su cui intervenire.

Esso istituisce, infatti, per la prima volta la "Settimana contro la violenza" nelle scuole di ogni ordine e grado con l'intento di sensibilizzare, informare e formare studenti, genitori e docenti sulla prevenzione della violenza fisica e psicologica. Le Parti invitano inoltre le istituzioni scolastiche a non circoscrivere tali attività al periodo strettamente indicato ma a inserirle nell'ambito della propria offerta formativa curricolare al fine di promuovere la "cultura della legalità contro ogni violenza, compresa quella [...] di genere" nel corso di tutto l'anno scolastico.

Sempre nel 2009 è stata emanata la Legge n. 169 recante disposizioni urgenti in materia d'istruzione e università. L'art. 1 istituisce l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" i cui obiettivi e contenuti saranno presentati nel Documento d'Indirizzo per la sperimentazione del 3 marzo 2009 e nella Circolare Ministeriale n. 86 del 2010.

Nei due atti si afferma che le scuole sono invitate a predisporre percorsi educativo-didattici volti a sviluppare i temi "della legalità e della coesione sociale [...], dei diritti umani, delle pari opportunità, del pluralismo, del rispetto delle diversità, [...] dell'etica della responsabilità individuale e sociale".

La formazione di competenze di cittadinanza vuole fornire agli/alte alunni/e l'opportunità di acquisire e incrementare sane attitudini a valutare criticamente i comportamenti lesivi della dignità della persona, a comprendere e aiutare i compagni variamente in difficoltà, ad accogliere i diversi da sé, a mettere in discussione i pregiudizi e gli stereotipi anche in riferimento alle differenze di genere.

Nel 2010 le ministre Gelmini (per il MIUR) e Carfagna (per il DPO) hanno approvato un nuovo Protocollo d'Intesa che intende "assicurare l'attuazione delle politiche concernenti la materia dei diritti e delle pari opportunità a tutti i livelli della scienza, della tecnologia e della ricerca scientifica, ai fini di dare concreta attuazione alle Direttive e alle Raccomandazioni dell'Unione Europea". Il testo non esplicita direttamente traguardi e obiettivi ma istituisce un Tavolo di Concertazione a cui affidare il compito di "indicare soluzioni per consentire una maggiore diffusione della cultura consapevole delle differenze di genere, attraverso analisi sul tema delle donne e carriere scientifiche durante tutto il percorso formativo ed in tutti i settori della ricerca scientifica [...]".

La funzione educativa della scuola viene ribadita anche nel "Documento di Indirizzo sulla Diversità di Genere" del 15 giugno 2011. Esso afferma che occorre fare leva su una "didattica sensibile" che focalizzi gli interventi su cinque ambiti specifici: Famiglia, Lavoro e pari opportunità, Donne e Scienza, Spazio pubblico e Gruppi sociali, Linguaggio e Media.

I docenti, ovviamente, assumono un ruolo cruciale nel predisporre una programmazione disciplinare e curricolare adeguata ai bisogni dei/delle ragazzi/e e nello scegliere metodologie e strategie che sappiano coinvolgere cognitivamente ed emotivamente i/le giovani nell'acquisizione consapevole delle competenze.

Nonostante le misure finora adottate i fenomeni di misoginia e di sessismo non accennano a diminuire. In primo luogo il femminicidio, di cui ogni giorno si riempiono le cronache, ha riportato con grande preoccupazione la questione sul tavolo del Governo che, proprio di recente (8/8/2013), ha varato il Decreto Legge in materia di sicurezza e per il contrasto alla violenza di genere.

Il documento mira fondamentalmente a tre obiettivi: prevenire la violenza di genere, punirla in modo certo e proteggere le vittime.

Sulla medesima questione MIUR e DPO erano già intervenuti nel gennaio 2013 con la sottoscrizione di un nuovo Protocollo d'Intesa che ha istituito, a partire dall'anno scolastico 2012-2013, la "Settimana Nazionale contro la Violenza e la Discriminazione". Le finalità ribadiscono di promuovere "presso le scuole di ogni ordine e grado iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolte agli studenti, ai genitori e ai docenti sulla prevenzione e il contrasto di ogni forma di violenza e discriminazione" sulla base del genere, dell'orientamento sessuale, dell'appartenenza etnica, della religione, dell'età e della disabilità. Le attività che si svolgeranno durante la Settimana Nazionale rientreranno nell'ambito dell'educazione alla promozione dei diritti umani previsti dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

#### 4. Progetti attuati e in fase di svolgimento

Dall'anno 2000, grazie al sostegno del Fondo Sociale Europeo e del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, l'Italia ha attivato ben due cicli del "Programma Operativo Nazionale" (PON) aventi come tema "La scuola per lo Sviluppo" (2000-2006) e "Competenze per lo sviluppo" - "Ambienti per l'Apprendimento" (2007-2013).

Il primo Programma ha avuto lo scopo di "migliorare l'occupabilità dei giova-

ni e degli adulti e promuove lo sviluppo economico e sociale del mezzogiorno mediante l'ampliamento delle competenze delle sue risorse umane".

Il progetto si è articolato in otto misure ciascuna delle quali ha approfondito una specifica problematica attinente al mondo della scuola e giovanile. La misura sette ha riguardato la "Promozione di scelte scolastiche e formative mirate a migliorare l'accesso e la partecipazione delle donne al mercato del lavoro" e si è svolta in tre diverse azioni: quella della formazione dei docenti sulle problematiche delle pari opportunità; le iniziative di sostegno allo sviluppo di competenze tecnico scientifiche e di promozione dell'imprenditoria femminile nelle scuole secondarie superiori; ed infine, le iniziative di orientamento e rimotivazione allo studio per favorire l'inserimento e il reinserimento delle donne adulte nel mercato del lavoro.

I progetti conclusi hanno fornito un'ampia documentazione che evidenzia buone pratiche educative da assumere come esempio per l'avvio di nuove esperienze.

Il secondo Programma 2007-2013 si è posto, invece, i seguenti obiettivi: innalzare i livelli d'apprendimento, promuovere l'effettiva equità di accesso ai percorsi migliori, aumentare la copertura dei percorsi d'istruzione e formazione iniziale; incrementare la partecipazione a opportunità formative lungo tutto l'arco della vita; rafforzare, integrare e migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione, di formazione e lavoro e il loro collegamento con il territorio.

Anche il PON 2007-2013 ha dato spazio ai temi delle pari opportunità sempre al fine di ridurre la segregazione femminile e incentivare azioni di orientamento di genere. I monitoraggi e le verifiche intermedi mostrano esiti positivi rispetto alle attività finora svolte e preannunciano una conclusione del Programma altrettanto favorevole.

Parallelamente ai progetti nazionali troviamo una variegata programmazione sulla valorizzazione delle differenze di genere a livello interregionale, regionale, provinciale e comunale. A fini esemplificativi si segnalano in particolare i progetti: "Integrare le pari opportunità nella formazione e nel lavoro" a cui hanno preso parte Piemonte, Lazio, Marche, Toscana, Valle d'Aosta e la Provincia Autonoma di Bolzano (anno 2006); il Progetto Integrato per le Pari Opportunità nelle scuole" (P.I.P.O.L.) della provincia di Torino (anno 2008); "Promuovere le Pari Opportunità nelle scuole" organizzato dalla Regione Emilia Romagna in collaborazione con il rispettivo Ufficio Scolastico Regionale (a.s. 2011-2012); "Educare alla Parità" messo in campo dall'Ufficio Scolastico della Campania (a.s. 2012-2013). Infine, per l'anno scolastico 2013-2014 "Guardare, leggere, ascoltare e pensare con occhi diversi: il rapporto tra stereotipi e media" promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Verona. Quelle appena elencate sono solo alcune delle proposte che si stanno diffondendo nelle scuole italiane. La caratteristica dei progetti risiede non solo negli argomenti affrontati ma anche nella sinergia che si è creata tra i vari *partners* coinvolti. La collaborazione integrata ha fatto sì che le azioni formative predisposte non siano rimaste circoscritte alle mura scolastiche ma abbiano trovato spazi d'azione nel più ampio contesto socio-culturale in cui i giovani vivono quotidianamente generando positivi e reciproci arricchimenti.

## 5. Quale formazione per gli/le insegnanti di oggi e del prossimo futuro?

Un'attenta riflessione riguarda, infine, la formazione e l'aggiornamento dei/delle docenti in servizio e di coloro che mirano a conseguire l'abilitazione all'insegnamento nelle diverse discipline. A questo proposito viene da chiedersi quali siano le conoscenze e le competenze che gli/le insegnanti devono padroneggiare

per realizzare proposte educative in chiave di genere e attraverso quali percorsi e modalità possano acquisirle.

Un supporto in questa direzione lo possiamo trarre, innanzitutto, dagli studi presenti in letteratura. Molti, infatti, sono coloro che nel corso degli ultimi anni hanno approfondito le problematiche della professionalità docente rispetto al genere restituendo alla comunità scientifica validi contributi a cui guardare per progettare corsi *ad hoc* per gli/le insegnanti (Mapelli, 1997).

Ogni offerta formativa che intenda evitare sterili riduzionismi e ispirarsi ai principi della complessità non può fare a meno d'individuare almeno tre aree di studio: quella teorica, quella didattico-disciplinare e quella meta-riflessiva.

L'"area teorica", oltre a dare un quadro storico-culturale su come stereotipi e pregiudizi sessisti si siano costruiti e riprodotti nel tempo, può fornire all'insegnante le coordinate che gli/le permettano di comprendere i processi cognitivi sottesi all'acquisizione di tali categorie mentali onde evitare di attribuire la loro esistenza a fattori puramente biologici e strettamente correlati al sesso.

Inoltre, i/le docenti possono entrare in contatto con gli aspetti di cui si occupa la Pedagogia di genere sintetizzabili nel «rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie; osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.); [...] studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze» (Leonelli, 2011, p. 14).

L'"area didattico-disciplinare" affronta, invece, l'aspetto più pragmatico della professione cercando di rispondere ai bisogni di esperire buone pratiche d'insegnamento-apprendimento e nuove metodologie/strategie didattiche a cui rifarsi nella messa a punto delle attività curriculari.

È questo un momento molto atteso dai/dalle insegnanti in formazione. Il prendere coscienza che esistono strade alternative a quelle solitamente intraprese sollecita i docenti a rimettersi in gioco, a sperimentare in prima persona modalità di lavoro inesplorate.

Gli approfondimenti di carattere didattico-disciplinare aiutano poi a individuare i punti di criticità e quelli di forza che ogni disciplina ha rispetto alle tematiche di genere. Dato che la "strada consigliata" per un'adeguata educazione al genere è quella inter/transdisciplinare ogni ambito di studio ha il "dovere" di fare la sua parte generando spazi di crescita tanto per le femmine quanto per i maschi evitando di riproporre i dannosi squilibri che, in passato, hanno originato la cultura sessista e antropocentrica.

La terza area, infine, attiene alle competenze riflessive e meta-riflessive di cui l'attuale professionista dell'educazione non può fare a meno (Schön, 1993).

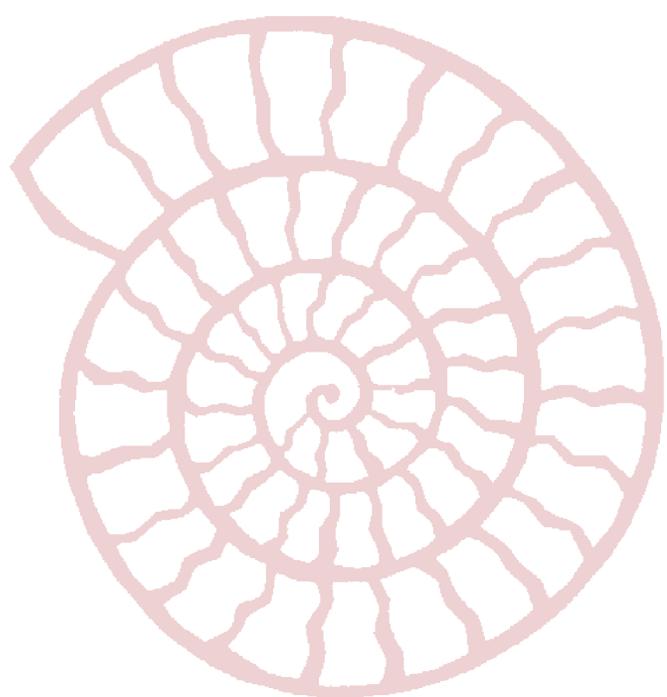
Al suo interno viene favorita l'attivazione di processi d'analisi e autoriflessione sulle capacità, idee e credenze personali, sui comportamenti d'insegnamento-apprendimento. Essa stimola l'insegnante a una conoscenza critica di se stesso/a e della propria identità di genere da affiancare a un ri-pensamento della propria professionalità, dei principi su cui la stessa si fonda e, soprattutto, delle finalità a cui deve mirare.

Una riflessione costante sul proprio "sapere-saper fare-saper essere" guiderà progressivamente docenti femmine e maschi a "scrollarsi di dosso" quei retaggi della cultura patriarcale che continuano ad insinuarsi "indisturbati" nei loro linguaggi, nei loro atteggiamenti e nei contenuti delle discipline che insegnano.

Queste nuove condizioni dell'agire scolastico aiuteranno alunne/i a crescere in una società più libera e più responsabile dove le diversità di genere (e non solo) avranno una nuova ragione e dignità d'esistere.

## Riferimenti

- Austin, L. S. (2003). *Oltre il soffitto di vetro*. Casale Monferrato (AL): Piemme
- Biemmi, I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione docente*. Pisa: ETS.
- Bombelli, M. C. (a cura di) (2000). *Soffitto di vetro e dintorni*. Milano: ETAS.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 6, pp.1-15.
- Mapelli, B. (1997). Identità professionale nella scuola e formazione di genere. *Cisem Informazioni*, 13-14.
- Pace, R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: FUP.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.





# Le politiche prescolastiche in una prospettiva di *learnfare*. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale

## A *learnfare* perspective on pre-primary educational policies: New competences for individual and social activation

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia

chiara.urban@email.it

### ABSTRACT

Today pre-primary education takes on a new centrality in connection to its pedagogical and educational value as well as its political, economic and social implications. Policy-making in this field cannot be delegated to a functionalist mentality but it rather requires the definition of concise pedagogical and educational purposes. The article aims to describe the political variables emerging from discussion on pre-primary education and to outline possible paths of research which highlight new strategies for the development of *learnfare*.

Oggi l'educazione prescolastica assume una nuova centralità in relazione al suo valore pedagogico-educativo e alle implicazioni politiche, economiche e sociali. La formulazione politica non può essere demandata a logiche funzionaliste ma esige la definizione di precise finalità pedagogico-educative. L'articolo mira a descrivere le variabili politiche emergenti dal discorso sull'educazione prescolastica e a tratteggiare le piste di ricerca possibili per evidenziare nuove strategie di sviluppo del *learnfare*.

### KEYWORDS

Pre-Primary Education, Policy, *Learnfare*.

Educazione Prescolastica, Policy, *Learnfare*.

### Introduzione

Nel panorama delle politiche formative europee l'educazione prescolastica<sup>1</sup> sta acquisendo valore strategico all'interno della prospettiva del *Lifelong learning (LII)*, capace di interpretare in logica inclusiva le opportunità formative lungo tutto l'arco dell'esistenza umana (Frabboni, 2012). In tale prospettiva vanno ridimensio-

1 Nonostante l'inglese *pre-primary education* si utilizza qui "educazione prescolastica" per indicare tutto il complesso di realtà educative formali non obbligatorie che precedono l'inserimento scolastico, in relazione della persistenza, nel contesto italiano, della sovrapposizione semantica tra "scolastico" e "obbligo d'istruzione".

nandosi le logiche meramente custodialistico-assistenzialistiche che hanno caratterizzato l'educazione infantile in passato per ricollocarla a pieno titolo entro il sistema formativo integrato. Emerge così l'esigenza di una politica prescolastica capace di qualificare la relazione educativa all'interno di una rete integrata tra agenzie educative, a partire dalla costruzione di una partecipazione condivisa tra scuola e famiglia.

## 1. Le politiche educative prescolastiche: quale risposta per quale esigenza?

Il riconoscimento e la valorizzazione dell'educazione prescolastica vengono ribaditi dal programma d'Istruzione e Formazione ET 2020 (COM, 2010), che nell'affermare la sua inclusione entro il sistema formativo integrato ne rileva l'esigenza di qualificazione. Dalle ricerche europee svolte in materia di ECEC<sup>2</sup> (OCSE-Eurydice, 2009) emerge la preoccupazione del mantenimento di una politica di sussidi/congedi parentali a fronte dei benefici riferiti alla frequenza ad un servizio di educazione prescolastica, esprimendo una volontà di razionalizzazione economica in funzione dell'ottimizzazione dei risultati. L'indagine dell'UNICEF (Report Card, 2008) indaga il posizionamento dei Paesi europei rispetto a standard di qualità dei servizi prescolastici, ribadendo tuttavia l'insostituibilità della relazione materna contro la precocità dell'esternalizzazione della funzione educativa.

Se finora il segmento prescolastico è risultato ad esclusivo appannaggio dell'eterogeneità e frammentarietà di interventi episodici, privi di coerenza rispetto ad un'intenzionalità specifica in senso pedagogico ed epistemologico, oggi esso assume un significato centrale sia nei termini della prevenzione di situazioni di disagio e/o svantaggio socio-culturale che nei termini di predittività rispetto al conseguimento dei risultati scolastici futuri (OCSE-Eurydice, 2009). La nuova prospettiva del *LII* esige il riconoscimento dell'educazione infantile in qualità di introduzione formativa alla maturazione delle competenze e all'acquisizione degli strumenti essenziali allo sviluppo delle potenzialità/ disposizioni personali (MIUR, 2012), secondo una prospettiva di investimento realizzativo a lungo termine.

In modo analogo, il mutamento del quadro europeo del *welfare* nell'erogazione dei servizi ha compromesso le tradizionali protezioni a sostegno dell'educazione e della cura della prima infanzia, mettendo in crisi l'istituzione familiare, a sua volta già coinvolta in processi di riconfigurazione strutturale in relazione ai fenomeni di destrutturazione della famiglia nucleare e di precarizzazione del lavoro femminile. Tali mutate condizioni spingono ad un ripensamento delle politiche formative prescolastiche in una prospettiva di *learnfare* (Maggiotta, 2012) capace di rispondere ai nuovi bisogni di cura e investimento educativo rivolti alla prima infanzia.

## 2. Analisi delle politiche

Il discorso sull'educazione prescolastica ha assunto di recente una nuova centralità e legittimazione politica in relazione all'emergere di una duplice focalizzazione:

- la prima, di natura sociale, è connessa alla necessità di offrire un servizio pub-

2 Early Childhood Education and Care.

blico che offra condizioni ottimali di sviluppo ai bambini nell'età infantile per favorire il re-inserimento lavorativo delle madri in conciliazione con il ruolo materno, e consentendo loro di proseguire la carriera professionale evitando soluzioni di continuità;

- la seconda, di natura pedagogica, considera il perseguimento delle suddette "condizioni ottimali di sviluppo" secondo la prospettiva di "preparare i bambini a diventare allievi", "a andare a scuola", favorendo cioè l'acquisizione dei prerequisiti all'apprendimento scolastico: il saldo possesso di competenze prescolastiche viene interpretato per il suo valore predittivo rispetto al successo scolastico futuro, e quindi esige un investimento in funzione della tempestiva rimozione degli ostacoli posti alla sua realizzazione.

Già dal 1965 con il programma "Head Start"<sup>3</sup> (Bottani, 2012), creato in seno al Dipartimento federale USA per la Sanità e i Servizi sociali allo scopo di aiutare le famiglie povere ad educare i bambini piccoli, si è palesata la preoccupazione che la mancata integrazione sociale e la persistenza di situazioni di svantaggio linguistico e socio-culturale potessero compromettere i risultati scolastici futuri, inducendo i *policy makers* a concentrarsi sull'aspetto del recupero sociale piuttosto che sull'educazione infantile.

Di contro, le esperienze più recenti dimostrano la percezione oramai matura dell'importanza educativo-formativa dell'educazione prescolastica: il primo luglio 2011 è entrata in vigore la nuova legge della scuola in Svezia approvata dal Parlamento (Riksdag) il 22 giugno 2010 (*Ministry of Sweden*, 2011), che riconosce l'educazione prescolastica come parte integrante del sistema scolastico, che fino a quel momento risultava ambito di competenza della politica sociale. È dal 1998 che i pedagogisti svedesi combattono per legittimare politicamente la funzione formativa dell'educazione prescolastica, difendendone la specificità pedagogica e curricolare. La definizione di competenze linguistiche, matematiche, della cultura scientifica e tecnologica nell'educazione prescolastica, uniti alla formulazione di percorsi di formazione professionale e alla precisazione delle responsabilità di dirigenti ed educatori testimoniano l'intenzione di sostenere un investimento politico ed economico sui servizi rivolti all'infanzia, contribuendo all'ottimizzazione organizzativa e alla qualificazione pedagogica ed educativa.

In Italia la ricerca sui servizi educativi della prima infanzia svolta dall'IRER (2004) in Lombardia configura l'esistenza di un quadro variegato ed eterogeneo di servizi di tipo innovativo, integrativo e/o alternativo a quelli tradizionali come gli spazi gioco, i nidi famiglia e i nidi aziendali. Queste realtà esprimono una capacità di risposta ai bisogni sociali emergenti che i servizi tradizionali non riescono a soddisfare, in relazione alle crescenti esigenze di flessibilizzazione e personalizzazione dei servizi educativi (ISTAT, 2010). Emerge così la questione dell'elaborazione e formulazione di criteri qualitativi rigorosi e puntuali in base a cui stabilire la validità o meno delle proposte educative.

Dalla molteplicità ed eterogeneità delle esperienze educative e politiche internazionali, risulta necessario circoscrivere nell'ambito delle *policies* europee alcune variabili di indirizzo:

3 L'Head Start Program (HSP) nasce nell'ambito del dibattito pedagogico che attribuisce all'ambiente sociale la responsabilità dell'insuccesso scolastico dei bambini; esso si fonda su un intervento compensativo rivolto ai soggetti più svantaggiati (emarginati, minoranze linguistiche).

- liberazione dell'occupazione femminile (in relazione a istanze sociali di garanzia dell'uguaglianza di genere, di conciliazione lavoro/famiglia, e di sostegno alla crescita economica e riduzione della spesa pubblica in materia di congedi e sussidi parentali/familiari)
- creazione di nuovi settori di investimento economico-produttivo per stimolare l'imprenditorialità e sostenere occupabilità nell'ambito dell'erogazione dei servizi alla persona
- sostegno alla natalità per contrastare il decremento demografico
- investimento sullo sviluppo infantile (sia seguendo obiettivi dichiarati di prevenzione/rimozione dello svantaggio socio-culturale ed educativo che in funzione del miglioramento generalizzato dei risultati scolastici futuri).

In tal senso, si pone alla ricerca la sfida di trovare risposte alle esigenze di conciliazione tra due tensioni differenti: da un lato la liberazione da una sfera del bisogno di matrice custodialistico/assistenzialistica e protezionistica, che interpreta l'individuo beneficiario del servizio nella sua funzione di fruitore passivo di prestazioni; dall'altro, la qualificazione dell'educazione prescolastica in funzione dello sviluppo personale in senso onnilaterale, sottraendolo a logiche razionalistico-efficientistiche a favore della valorizzazione della dimensione umanistica dell'esperienza educativa.

### 3. Una nuova prescolastica per un nuovo *learnfare*

La ricerca educativa è chiamata in questo contesto a definire le linee d'indirizzo rispetto alla qualificazione dei servizi educativi declinati in senso inclusivo e partecipativo, finalizzata alla costruzione di un sistema formativo integrato. Ciò permette di ripensare l'identità stessa del servizio educativo prescolastico come strumento di dotazione e potenziamento individuale, responsabilizzando la scelta parentale in merito al rifiuto delle logiche assistenziali e protezionistiche di matrice *welfarista* tradizionale, e favorendo una condizione abilitante di progettualità e attivazione personale rispetto al percorso di vita individuale e familiare. Secondo una prospettiva di cambiamento di paradigma come transizione verso un *active welfare/learnfare* (Costa, 2012), è possibile identificare quattro ambiti di indagine rivolti alla riqualificazione delle politiche educative prescolastiche. Queste vanno indirizzate a promuovere la soddisfazione autonoma e consapevole di quei bisogni individuali che spesso non risultano intercettati dai servizi tradizionali, valorizzando l'integrazione dei sistemi scolastici e formativi, al fine di generare un sistema allargato di apprendimento capace di assicurare maggiore inclusività e agentività personale (Sen, 2000):

**Valutazione delle competenze prescolastiche:** le politiche educative miranti ad anticipare l'obbligo scolastico lasciano intravedere il rischio di un'estensione impropria delle logiche scolastiche al segmento prescolastico, inteso come sistema che premia le prestazioni individuali secondo il criterio della conformità ad

- 4 Il programma canadese "Early Years Evaluation (EYE)" fu il primo a voler valutare le competenze dei bambini piccoli dai tre ai sei anni che frequentano le strutture di educazione prescolastica, attraverso test (EYE-DA) somministrati individualmente, rivolti alla misurazione del livello dello sviluppo fisico, mentale, sociale e emotivo.

un risultato, snaturando la specificità pedagogica ed epistemologica del servizio e la professionalità educativa specifica (SIRD, 2012)<sup>4</sup>. Le indagini sull'educazione prescolastica realizzate a partire dagli anni Ottanta in Canada e Stati Uniti (UNICEF Report card, 2008) si rivolgono all'identificazione del livello di maturazione ritenuto idoneo ad affrontare gli apprendimenti scolastici, concentrandosi sull'indagine di come avviene la transizione da bambino ad allievo, al fine di stabilirne i fattori di facilitazione. Questi interventi si basano sulla convinzione diffusa che la prescolarizzazione generalizzata, possibilmente obbligatoria, è la via maestra per conseguire risultati migliori a scuola: secondo quest'assunto di base, la scuola migliorerebbe non attraverso l'innovazione e la qualificazione metodologica ma favorendo un'anticipazione della scolarizzazione.

**Riqualificazione del servizio formativo alla luce dei cambiamenti sociali:** si avverte la necessità di un cambiamento sia in funzione delle crescenti esigenze di conciliazione dell'occupazione femminile/cura materna e di equità sociale rispetto all'uguaglianza delle opportunità, che in riferimento alle istanze preventive per i bambini immigrati o in situazioni di svantaggio socio-culturale ed educativo. I bisogni inclusivi vengono indagati da una recente ricerca dell'Università Milano-Bicocca (Mantovani, 2012) in relazione alla presenza massiccia di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del territorio, che segnala come il tema dell'educazione interculturale e del rapporto tra famiglie di provenienza culturale diversa assuma una nuova puntualità entro i discorsi sull'infanzia e sull'educazione prescolare.

**Valutazione della validità dei servizi:** risulta necessario verificare la qualità e stabilire standard qualitativi omogenei capaci di valutare la molteplicità delle esperienze non formali ed informali di carattere innovativo (spazi gioco, nidi famiglia, nidi aziendali) che integrano quelle tradizionali nella strutturazione di un sistema formativo integrato. La consapevolezza a conclusione delle ricerche svolte in Lombardia (IRER, 2004) evidenzia l'insostituibilità dei servizi tradizionali nella soddisfazione dei bisogni collettivi, a cui si affiancano quelli di carattere innovativo che rispondono alle nuove esigenze rilevate (socializzazione delle famiglie, cure personali, vantaggi logistici) collocandosi quindi entro un sistema formativo integrato in qualità delle caratteristiche specifiche di cui tali servizi sono portatori, e della loro rispondenza rispetto ai bisogni individualizzati.

**Riqualificazione delle professionalità educativo/formative:** la progettazione/valutazione di curricula formativi capaci di interpretare i cambiamenti e le nuove esigenze si avvale di dispositivi quali: la qualificazione organizzativa e strutturale dei servizi e della professionalità degli educatori (SIRD, 2012; Infantino, 2012), percorsi di formazione professionale centrati sullo sviluppo della comunicazione attraverso lo sviluppo di aspetti quali l'atteggiamento relazionale positivo, il comportamento responsivo, la stimolazione (Scopesi, Viterboni, 2010) oppure sullo sviluppo di competenze relative al linguaggio infantile (De Franchis, 2010). L'integrazione dei contesti d'apprendimento allargati sollecita lo sviluppo di competenze professionali in ordine alla gestione delle relazioni e delle interconnessioni tra educazione formale e informale. Inoltre, la praticabilità di opzioni di scelta differenti di sviluppo della professionalità consente al responsabile dell'educazione prescolastica di esercitare libertà di esprimere e potenziare risorse ed interessi personali al fine di esprimere pienamente il proprio percorso realizzativo.

## Conclusioni

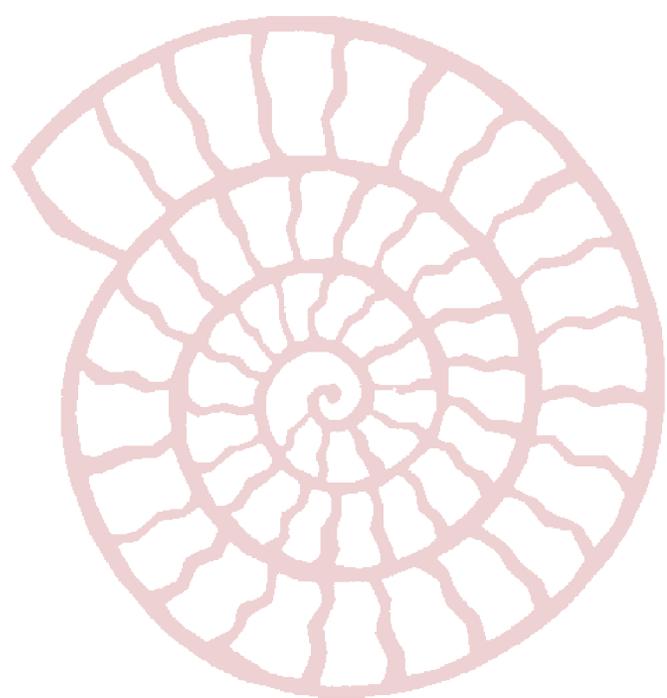
Le ricadute e le implicazioni che l'educazione prescolastica esercita sugli ambiti sociali, pedagogico-educativi ed economici sono tali da rendere necessaria una puntualizzazione a livello di ricerca ed una traduzione politica coerente, oggi difficilmente rimandabile. La qualificazione delle politiche educative permette la piena collocazione dell'educazione prescolastica in una prospettiva di *learnfare* che coinvolge tutti gli *stakeholders* educativi nella scelta e nel conseguimento di obiettivi esistenziali e realizzativi, tanto a livello individuale che sociale.

Tuttavia parlare di *learnfare* come diritto generalizzato all'apprendimento e alla definizione/soddisfazione dei bisogni personali risulta riduttivo senza il riferimento alle reali condizioni e possibilità di praticarlo. L'educazione prescolastica, attraverso le piste di ricerca delineate, permette di configurare un orizzonte di sviluppo (pedagogico-educativo, socio-relazionale, organizzativo-qualitativo, professionale) e di qualificazione dei servizi capaci di garantire l'esercizio della libertà personale in ordine alla definizione degli obiettivi personali e al loro perseguimento. Tale percorso *empowerizzante* viene sostenuto dalla disposizione tanto di opzioni realizzative che delle condizioni favorevoli alla loro praticabilità ed agentivizzazione (Sen, 2000), per poter condurre in autonomia il personale progetto esistenziale.

## Riferimenti

- Baldacci, M., Frabboni, F., Margotta, U. (2012). *Longlife/Longwide learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bottani, N. (2012). *La valutazione dell'educazione prescolastica, Appuntamento sui temi della scuola*. Retrieved June, 2013, from: <<http://www.oxdydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/svezia-dall-educazione>>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020) (2009/C119/02). Retrieved June, 2013, from: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,it&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=495695:cs>>.
- Costa, M. (2012). *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, Formazione & Insegnamento. 2/2012.
- De Franchis, V., Scopesi, A. M., Viterbori, P. (2010). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia*. Regione Liguria: Università degli studi di Genova.
- Infantino, A. (Ed), 2008. *Il lavoro educativo con la prima infanzia: Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Milano: Junior.
- IRER, Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia. (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- ISTAT, Statistiche in breve. (2010). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Anno scolastico 2008/2009. Retrieved June, 2013, from: <[http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20100614\\_00/testointegrale20100614.pdf](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20100614_00/testointegrale20100614.pdf)>.
- Mantovani, S. (Ed), 2012. *Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo*. Milano: Università Milano-Bicocca.
- Ministry of Education and Research. (2011). *Status and pedagogical task of preschool to be strengthened*, Government Offices of Sweden, U11.009. Retrieved June, 2013, from: <<http://www.government.se/content/1/c6/17/21/24/dd5b1a52.pdf>>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma. Retrieved June, 2013, from: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12)>.

- OCSE. Rapporto Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura,
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Tr. it. (2012). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- SIRD ricerche, Società Italiana di Ricerca Didattica. (2012). *La sperimentazione dello strumento valutativo ACEI-IGA nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma: Un percorso di ricerca-formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- UNICEF Report Card 8. (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia: Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.





# Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA

## The identification of competences for the induction of teachers.

### The case of the Formative Active Apprenticeship (TFA)

---

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia

andrea.strano.81@gmail.com

#### ABSTRACT

This paper presents the main outlines and results of an empirical research that has in its scope the initial training of secondary school teachers in Italy. Investigation was undertaken by observing the current system of teaching qualification, the TFA (one year of Tirocinio Formativo Attivo – Formative Active Apprenticeship). This research had two strategic training axes: (a) the recognition of the fundamental skills for the induction, starting from the promotion of the past cultural and professional experiences; (b) the activation of individual agency to qualify the teaching action as an action with a double value, personal and social.

Il saggio espone le linee principali e i risultati di una ricerca empirica che ha posto in focus la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia, osservando l'attuale sistema di abilitazione all'insegnamento, il TFA (l'anno di Tirocinio Formativo Attivo). La ricerca si è costruita attorno a due assi formativi strategici: quello del riconoscimento delle competenze fondamentali per l'entrata in ruolo, a partire dalla valorizzazione dei vissuti culturali e professionali pregressi; quello dell'attivazione dell'agentività individuale per poter qualificare l'azione dell'insegnamento come un'azione dal duplice valore fondamentale, personale e sociale.

#### KEYWORDS

Teacher Training, TFA, Professional Development, skills.  
Formazione Docente, TFA, Sviluppo Professionale, Competenze.

## 1. Introduzione

La formazione dei docenti di scuola secondaria negli ultimi anni è andata configurandosi come uno dei temi centrali delle ricerche educative e formative internazionali per lo sviluppo di sistemi scolastici in grado di fronteggiare le istanze del mondo contemporaneo (Margiotta, 2006; 2010). Una delle indagini più importanti che esplora l'insegnamento secondario nei suoi molteplici aspetti è l'indagine TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), promossa dall'OCSE (OECD, 2009). Essa si rivela particolarmente preziosa per quanto riguarda lo studio della dimensione dello sviluppo professionale docente (De Sanctis, 2010), at-

traverso cui riesce a segnalare con grande sensibilità gli elementi di difficoltà della prima fase del ciclo di vita professionale docente: la formazione iniziale.

La formazione iniziale<sup>1</sup> dei docenti di scuola secondaria è il centro di questo lavoro di ricerca. Essa rappresenta uno dei momenti più importanti per lo sviluppo di una professionalità docente di qualità: è in questo tempo che gli insegnanti acquisiscono le competenze fondamentali, è qui che possono spargere i semi per una professionalità capace e gratificante (Costa, 2011). Di questo è ben conscia l'Unione europea (Caena, 2010), che affronta la questione da anni e che tutt'oggi pone al centro della sua agenda, all'interno della Strategia *Europe 2020*, con il Programma *Education and Training 2020*<sup>2</sup> (ET 2020; 2009).

La risposta che l'Italia ha recentemente offerto per affrontare il tema decisivo della formazione iniziale docente di scuola secondaria è data dal sistema di abilitazione all'insegnamento del TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*)<sup>3</sup>, che succede alla lunga esperienza delle SSIS<sup>4</sup>.

La ricerca che qui si presenta, dunque, ha preso in osservazione il caso di una classe del TFA realizzato presso l'Università Ca' Foscari di Venezia (A.A. 2012-2013), cercando di esplorarne la dimensione formativo-attiva, nella connessione tra esperienziale e costruzione professionale, nella consapevolezza del fatto che, come molti studi dimostrano (Margiotta, 2010; Dordit, 2011; Previtali 2011), la formazione iniziale dei docenti debba saper fare i conti con situazioni articolate ed eterogenee, spesso relative a persone che per lungo tempo hanno maturato capacità, abilità e conoscenze in anni di precariato, per cui risulta determinante mettere in atto strategie formative che tentino di recuperare e valorizzare le esperienze pregresse.

## 2. Il quadro metodologico della ricerca

La fase sperimentale della ricerca si è sviluppata in un arco di tempo durato oltre sei mesi (dall'agosto 2012 al febbraio 2013) e ha preso in esame un panel di indagine composto da 40 soggetti in abilitazione volontari (25 donne e 15 uomini; 17 aventi un'età inferiore ai trent'anni, 24 aventi più di un anno di esperienza di insegnamento), tutti appartenenti alla classe TFA di Ca' Foscari di "Area Umanistica", ovvero quella concernente le Classi di Abilitazione A037 (Filosofia e storia), A051 (Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale) e A061 (Storia dell'arte).

La fase sperimentale si è prodotta attraverso un processo di riconoscimento delle competenze (Ajello, 2002; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011) relative all'insegnamento, basato su un modello di profilo professionale docente appositamente costruito. Tale modello<sup>5</sup> guarda alla professionalità docente nella sua interez-

- 1 Ciclo di vita professionale docente: *initial* (formazione iniziale); *induction* (introduzione alla professione); *continuing* (formazione continua).
- 2 *Education and Training 2020* è l'asse della strategia generale di *Europe 2020* per i settori dell'educazione e della formazione.
- 3 L'anno di *Tirocinio Formativo Attivo* è entrato a regime nell'Anno Accademico 2011-2012.
- 4 Le SSIS (*Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*) vennero istituite con il D.M. 26/05/1998.
- 5 Il modello prende le mosse da un lavoro di Costa (2012) per la Provincia Autonoma di Trento e da un lavoro realizzato nella Regione Emilia Romagna (Cerini, 2011).

za, ma pone in focus la dimensione dell'insegnamento, suddividendola in quattro aree di competenza: *progettazione*, *didattica*, *valutazione* e *professionalità* (quest'ultima area contempla gli altri aspetti qualificanti la professione: la ricerca; la capacità riflessiva sulla pratica; i principi di autonomia e responsabilità; l'essere parte di una comunità professionale e sociale). Per ognuna di queste aree sono state definite una serie di competenze ritenute cruciali (15 in tutto)<sup>6</sup>. Questa catalogazione, infine, è stata arricchita da un ulteriore passaggio di rilevanza significativa: a ogni competenza sono stati associati 5 referenziali di competenza<sup>7</sup>, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e responsabilità<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda il tipo di processo di riconoscimento delle competenze, invece, è stato sviluppato un duplice processo, composto da due momenti:

1° momento – Autovalutazione: attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, i soggetti hanno visualizzato le competenze relative all'insegnamento proposte dal modello e si sono posizionati su uno dei cinque livelli di sviluppo della competenza, operando sull'auto-percezione della competenza.

2° momento – Riconoscimento con terzietà: attraverso un *workshop* (incontro individuale con il ricercatore), gli stessi soggetti hanno svolto un approfondimento con un preciso protocollo di intervista, giungendo nuovamente alla valutazione delle proprie competenze, ma questa volta tramite riconoscimento con terzietà<sup>9</sup> (assieme al ricercatore). In questo secondo momento, ha preso vita una fase riflessivo-relazionale che ha permesso uno sviluppo della ricerca in termini più qualitativi.

Questo duplice processo ha così offerto una serie di profili professionali docente "riconosciuti", che sono stati messi a confronto con un profilo professionale docente "ideale", proposto dalla visione esperta dell'*opinion leader*, Prof. Umberto Margiotta.

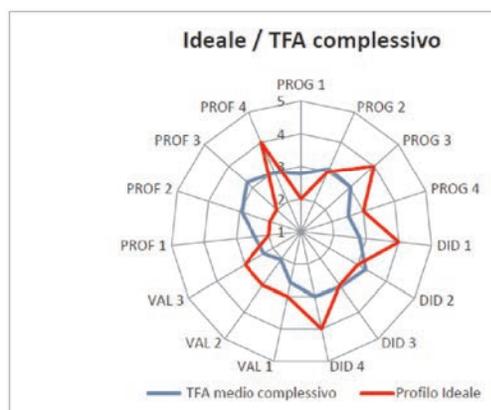
### 3. I risultati della ricerca

Grazie ai posizionamenti dei soggetti rispetto alle variabili proposte, sono state costruite diverse elaborazioni statistiche, che hanno portato alla luce una serie di evidenze.

Tramite i *radar chart* è stato realizzato un confronto tra i diversi profili professionali docente "riconosciuti" e quello "ideale". Qui si presenterà soltanto il profilo "riconosciuto" del gruppo "TFA complessivo", che è quello che può offrire una panoramica generale dello stato delle cose (Figura 1).

- 6 Il lavoro di definizione delle 15 competenze è stato realizzato grazie a un'analisi comparativa dei principali modelli di profilo professionale docente presenti sul piano internazionale.
- 7 I referenziali di competenza possiedono il valore di portare a emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata.
- 8 Per il lavoro classificatorio relativo ai referenziali di competenza è stata adoperata la teorizzazione di Tessaro (2011) riguardante i livelli di sviluppo della competenza.

**Figura 1** - Sovrapposizione tra il profilo "ideale" e il profilo "TFA complessivo" (quest'ultimo è stato costruito sulle medie dei livelli di competenza di tutti i soggetti intervistati)



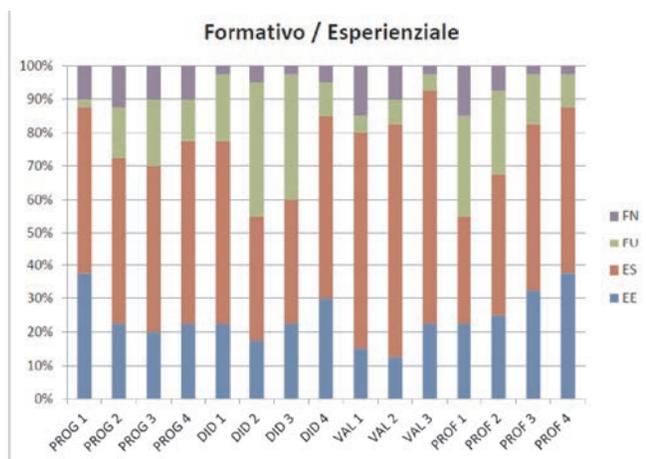
Le indicazioni più significative che emergono da questo studio riguardano una certa lontananza dei profili "riconosciuti" rispetto all'"ideale", soprattutto:

- per l'area della *progettazione*, nella competenza PROG3: "selezione e preparazione delle risorse culturali e didattiche necessarie a pensare e progettare una lezione";
- per l'area della *didattica*, per quanto riguarda la capacità di governare comportamenti di insegnamento che promuovano apprendimenti significativi negli allievi (DID1 e DID4);
- per l'area della *professionalità*, per quanto riguarda la capacità di farsi parte attiva di una comunità professionale, di un società e di un territorio (PROF4);
- per l'area della *valutazione*, infine, si registra una significativa distanza complessiva.

Un altro dato di interesse che è emerso guarda alla percezione dei soggetti in merito a come abbiano maturato le competenze (Figura 2), se maggiormente in situazioni formative (attraverso corsi universitari, "FU", oppure attraverso corsi non universitari, "FN") o se maggiormente in situazioni esperienziali (attraverso esperienze in contesti scolastici, "ES", oppure attraverso esperienze in contesti extra-scolastici, "EE"). Come dimostra la prevalenza del colore rosso ("ES"), le esperienze nelle scuole sono risultate essere percepite come le occasioni più strutturanti.

- Nel riconoscimento con terzietà vengono coinvolte tre dimensioni: *soggettiva* (attitudini, qualità e tratti di personalità), *oggettiva* (che esprime il contenuto della competenza attraverso un comportamento osservabile da terzi), *contestuale* (che attiene all'ambito di realtà nella quale si esprime la competenza).

Figura 2



Questo dato induce a pensare che il sistema del TFA – con i suoi sei mesi di tirocinio attivo in scuola – possa collocarsi coerentemente in una prospettiva formativa che valorizzi il potenziale professionalizzante delle esperienze scolastiche, ponendosi nel solco virtuoso già tracciato dalle SSIS, a condizione che esso:

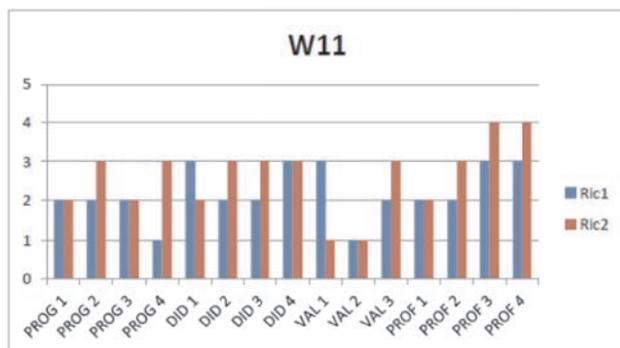
- agisca su delle basi psico-pedagogiche acquisite;
- si faccia struttura connettiva e dialettica tra l'Università e le scuole;
- sia sostenuto da tutor adeguatamente preparati;
- sia progettato come forma di traduzione degli apprendimenti in contesti reali.

Un terzo dato molto interessante è stato ottenuto dal confronto tra i due momenti del processo di riconoscimento delle competenze (autovalutazione, "Ric1" / riconoscimento con terzietà, "Ric2"), concretizzatosi in una serie di istogrammi, ognuno rappresentante l'andamento di un singolo soggetto. Di seguito, a titolo esemplificativo, riportiamo solo due casi (Figure 3 e 4).

Figura 3



Figura 4



Questo confronto ha registrato una netta tendenza all'aumento della valutazione nel secondo momento; tendenza che trova spiegazione proprio nella fase riflessivo-relazionale messa in atto attraverso il *workshop*, la quale ha prodotto nei soggetti un prezioso processo di presa di consapevolezza di sé e delle proprie competenze. Ciò ha permesso di dare evidenza a quello che Mezirow (2003) definirebbe il delta di riflessività trasformativa della persona.

Infine, sempre grazie al percorso di approfondimento individuale del *workshop*, facendo leva sulla forza esplicativa della narrazione (Mortari, 2010), sono state indagate anche le diverse concezioni di professionalità docente possedute dai soggetti, con un ragionamento sulla professione per temi cruciali (tra cui: la responsabilità dell'insegnante e il suo rapporto con gli allievi; la passione per la professione e i suoi ostacoli; il rapporto con i genitori e il territorio; la considerazione sociale dell'insegnante).

Soltanto per offrire alcune "parole vive" dei soggetti intervistati, riportiamo testualmente due testimonianze significative.

Sulla difficoltà del ruolo oggi: «L'insegnante viene visto come un erogatore di voti. I voti sono sempre più intesi come premi, i compiti come castighi... La società ne approfitta e delega all'insegnante più responsabilità di quanta gli compete. Ad ogni modo, l'insegnante deve saper far fronte a quest'ansia sociale».

Sulla visione della professione docente come "impegno per la vita": «Il docente ideale si appassiona alla maturazione globale del suo allievo, ai suoi talenti. È capace di educare a una libertà feconda e responsabile. Sa appassionare alla sua materia, trasmettendone la bellezza [...]. Il docente ideale si mette in gioco con tutto se stesso.»

#### 4. Conclusioni

Le conclusioni cui è giunto lo studio hanno consentito di delineare un quadro complessivo sulla formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia che esprime la necessità di porre nuova attenzione a questa fase professionale cruciale. In particolare, qui si segnalano tre nuclei di riflessioni conclusive, costituite da sinoli tematici (Figura 5), che intersecandosi offrono il panorama delle difficoltà, ma anche delle opportunità da poter cogliere per procedere verso una nuova formazione iniziale docente.

Figura 5



*Sinolo "Competenze / Sviluppo professionale".* I soggetti in TFA intervistati mostrano diverse carenze rispetto alle competenze proposte dal modello.

Carenze soprattutto nell'area della *valutazione*, che sembra essere la dimensione in assoluto meno conosciuta e considerata. L'importanza di quest'area di competenza, invece, può essere espressa dal seguente balzo concettuale: non "valutazione" in quanto "emissione di giudizio", ma "valutazione" come "attribuzione di valore". Così concepita, la valutazione rivela il suo potenziale formativo, portando tutti gli attori all'interno del processo formativo e divenendo chiave di volta per regolare e migliorare sia l'apprendimento che l'insegnamento.

Altre carenze si manifestano nell'area della *didattica* (competenze DID1 e DID4), e ciò fa riflettere sul fatto che un docente di qualità debba dimostrare di saper stare nella sua materia con piena padronanza di contenuti e rivelando capacità nella gestione di repertori specialistici di strategie didattiche, da attivare di volta in volta in coerenza con l'impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento.

Le carenze nell'area della *progettazione*, infine, hanno un riflesso significativo soprattutto nel campo dei nuovi linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie informatiche (ICT<sup>10</sup>): i nuovi docenti sono chiamati sempre più a farsi esperti di strategie di comunicazione educativa e di mediazione didattica attraverso le tecnologie (Galliani, 2006).

*Sinolo "Professionalità / Riconoscimento sociale".* Un primo spunto di riflessione per questo binomio concettuale viene offerto dalla debolezza nella competenza PROF4, che pone rilevanti interrogativi sulla capacità relazionale del docente con tutto ciò che sta al di fuori dell'aula.

Un secondo importante elemento di riflessione giunge dall'analisi dei vincoli e degli ostacoli alla professione docente, che individua nella mancanza di incentivi economici e di premialità il freno più forte allo sviluppo della professionalità.

10 ICT – Information and Communication Technologies.

Ma la difficoltà di relazione con il contesto sociale e il basso riconoscimento economico sono soltanto due spie di una questione ben più vasta, che fa riferimento allo scarso riconoscimento sociale per la figura dell'insegnante, a monte del quale si colloca l'assenza di un codice deontologico della professione nel nostro Paese. Occorre affrontare al più presto questa cruciale questione, realizzando una codifica dell'attività di insegnamento in termini di standard professionali, che ne offra struttura solida e ne rappresenti elemento di garanzia per l'intera comunità (Xodo, 2003). Il valore fondamentale della dimensione sociale nello svolgimento di qualunque professione è esplicitato da Dewey (1992), che sottolinea come l'azione professionale è tale quando incontra un riscontro sociale.

*Sinolo "Riflessività / Attivazione".* Dell'importanza dell'approccio riflessivo alla professione docente (Striano, 2001) come prezioso strumento di trasformazione formativa si è già detto. Per poter dar vita a uno sviluppo professionale autentico e continuo, infatti, occorre amplificare la capacità riflessiva sulla pratica e sul proprio modo di stare nella professione. Tuttavia, questa dimensione è apparsa in troppi casi sottovalutata.

Di contro, si è rivelata pressoché totalmente condivisa l'idea che il motore primo per praticare la professione docente – soprattutto per poter far fronte alle sue numerose difficoltà – sia la passione per questo mestiere, congiunta alla motivazione a praticarla con dedizione ed etica. Passione per la professione, motivazione per prodigarsi nella sua costruzione e soddisfazione derivante dall'appagamento dei propri sforzi: questi i tre vertici del virtuoso triangolo che conduce pazientemente a una professionalità docente di qualità.

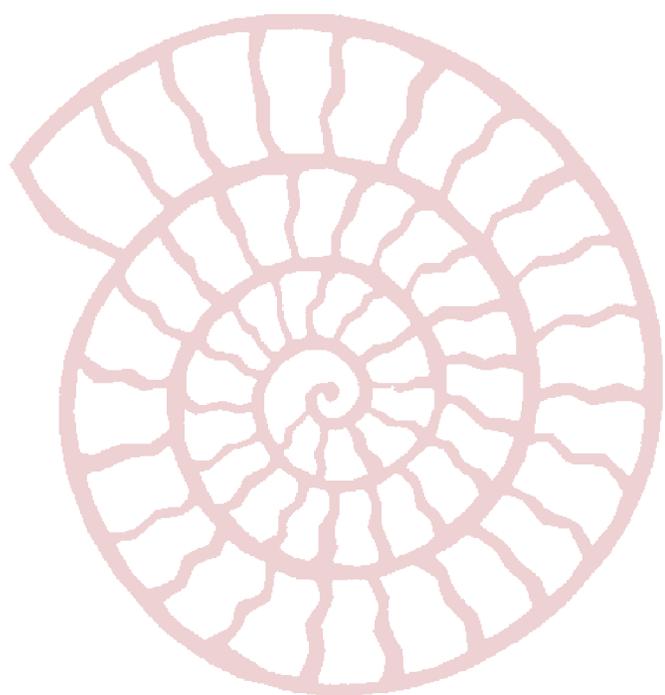
Tuttavia, ciò che unisce questi due aspetti – riflessività e passione –, portandoli a sintesi in una nuova ottica di sviluppo professionale docente, è il concetto di attivazione. Tale concetto prende le mosse dall'idea che ciascuno possa effettivamente attivarsi per individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, tramutando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta, come ha messo in luce l'opera di Sen (1999; 2004). In questa prospettiva, la competenza del lavoratore perde la sola valenza performativa e diventa "competenza ad agire" (*agency*), in base al valore della libertà, per la propria felicità.

In conclusione, ripensare la professione docente significa anzitutto collocarsi nel ripensamento della sua formazione iniziale, accettando una sfida che certamente viene da lontano, dalla riformulazione delle politiche formative europee, ma che riguarda strutturalmente le scelte e le impostazioni educative del nostro Paese.

L'Italia ha oggi la possibilità di fermarsi a riflettere su quante e quali risorse volere e potere mettere in campo per una professionalità tanto complessa e tanto importante per la crescita della sua società. E, a nostro avviso, tale riflessione dovrebbe porre al centro due assi formativi strategici: a) quello del riconoscimento delle competenze fondamentali per l'entrata in ruolo, a partire dalla valorizzazione dei vissuti culturali e professionali pregressi, in quanto ogni azione realmente competente è anzitutto un'azione culturale ed esperienziale; b) quello dell'attivazione dell'agentività individuale per poter qualificare l'azione dell'insegnamento come un'azione autentica dal duplice fondamentale valore, personale e sociale.

## Riferimenti

- Ajello A. M. (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cerini, G. (a cura di) (2011). *La strategia del portfolio docente*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020) (2009/C119/02). Retrieved June, 2013, from: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihtmlang=en&lng1=en,it&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=495695:cs>>.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione&Insegnamento*, X, 3.
- Costa, M. (2012). *Un modello di scheda/portfolio funzionale alla valutazione e allo sviluppo/qualificazione professionale del docente*. P.A.T.
- De Sanctis, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*. Milano: Fondazione G. Agnelli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. P.A.T.
- Galliani, L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, III, 5.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di) (2011). *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (a cura di) (2006). *Professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.
- Previtali, D. (2011). *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti*. P.A.T.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2004). *Etica ed economia Disponibilità immediata*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tessaro, F. (2011). *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza*, in Quaderni di Orientamento, Vol. XX,38.
- Xodo, C. (2003). Perché un codice deontologico per l'insegnante? *La scuola e l'uomo*, 5-6.





# La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento

## The emotional dimension of teaching-learning process

Silver Cappello

Libera Università di Bolzano

silverbz87@yahoo.it

### ABSTRACT

Starting from primary school, the learning institutional process continues until the upper secondary level. The challenges and solutions encountered throughout the school years have direct consequences on the student's emotional approach towards school subjects. All research done so far has emphasized the student's emotional dimensions and their actual importance when applied skills are certified in an educational context. This dimension strongly influences the teaching-learning process ultimately enabling the student to obtain a deeper understanding between him and the task at hand. This perception can be built upon and modified according to the student's emotions, feelings and mood. The aforementioned aspects can affect either the way the single discipline is conceived or the school experience on the whole. To be able to understand and analyse the emotional relation that exists and connects the student and the obtained knowledge there should be an "ethic must" of every teacher, since this relation plays a mediation key role. This is the only real way to help pupils to have a positive view of their school experience. This would avoid the stumbling feelings creation and prevent bad emotions towards learning improvement. In the pedagogical-didactic world it is possible to detect a clear input that shows a general and gradual discomfort among students towards the different disciplines. Actually, this problem has a direct impact on the scholastic dropouts and life-long learning issues. Both these aspects focus on the individual need to defend and to uphold his education, either all along the school years or on the target to accomplish it at all and go ahead till the end.

L'apprendimento è un processo che esaurisce il suo obbligo istituzionale dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado. Le difficoltà che si possono incontrare durante gli anni scolastici, nonostante siano di diversa natura, hanno ricadute dirette sul rapporto che il soggetto instaura con la disciplina di studio e, sebbene non vi sia una sistematica relazione tra il modo in cui essa venga percepita e la prestazione che ne deriva, la ricerca ha evidenziato l'importanza della dimensione emozionale nel momento in cui viene certificata una competenza in un contesto educativo. Essa influisce fortemente sull'intero processo di insegnamento-apprendimento e porta lo studente a percepire se stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sentimenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto. Tali aspetti possono condizionare tanto la concezione delle singole discipline, quanto quella dell'intera esperienza scolastica. Comprendere e analizzare il rapporto emozionale tra lo studente ed il sapere deve essere interesse deontologico di qualsiasi insegnante, il quale svolge un ruolo fondamentale di mediazione. In questo mo-

do è realmente possibile aiutare l'alunno a vivere l'esperienza scolastica in maniera positiva, senza il rischio di promuovere in lui sentimenti ed emozioni ostacolanti. Nel panorama pedagogico-didattico è possibile individuare una chiara denuncia del generale e graduale disagio degli studenti nei confronti delle diverse discipline di studio. Questo problema, infatti, ha ricadute dirette sul tema della dispersione scolastica e su quello dell'educazione permanente. Entrambi gli aspetti pongono al centro l'individuo e la necessità di salvaguardarne la sua continua formazione, tanto nel corso degli anni scolastici, quanto al termine degli stessi.

#### KEYWORDS

Emotional dimension, Teaching-learning process, School experience, Scholastic dropout.

Dimensione emotiva, Processo di insegnamento-apprendimento, Esperienza scolastica, Dispersione scolastica.

### Introduzione

Il concetto di emozione non è univoco, né riconosciuto da tutti nello stesso modo. Molti studiosi hanno fornito definizioni diverse di tale aspetto. La maggior parte, però, si trova d'accordo nel circoscrivere l'emozione come «un'interpretazione interna di stimoli esterni» (Tuffanelli, 2006, p.165). Daniel Goleman (1996/1998) descrive le emozioni come «impulsi ad agire, [cioè] piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita» (p. 24). Alcuni teorici hanno delineato famiglie emozionali fondamentali, alle quali appartengono la collera, la tristezza, la paura, la gioia, l'amore, la sorpresa, il disgusto e la vergogna. Lo stesso Goleman, tuttavia, si chiede quanto sia utile seguire un preciso raggruppamento, che non tenga in considerazione emozioni miste, quali ad esempio la gelosia, la speranza, la fede, il coraggio, il dubbio o la noia. Ad una sistematica classificazione, incapace di includere tutte le mescolanze, variazioni e sfumature, preferisce riferire il termine "emozione" a sentimenti, a pensieri, a condizioni psicologiche e biologiche, ad una serie di propensioni ad agire, cioè ad un contesto più ampio e flessibile che non si limiti ad una rigida e schematica suddivisione. Egli, tuttavia, riconosce ad umori e a stati d'animo un ruolo più esterno rispetto alle emozioni, perché più attenuati e durevoli di esse (Goleman, 1996/1998).

Ai fini del presente articolo, pertanto, si farà riferimento al termine "emozione" in una prospettiva più ampia, poiché non è rilevante approfondirne definizioni e classificazioni, quanto considerare il legame tra la dimensione emozionale e il processo di insegnamento-apprendimento. La dimensione emozionale di uno studente è molto importante, in quanto essa può condizionare tanto la concezione delle singole discipline di studio, quanto quella dell'intera esperienza scolastica.

### 1. La dimensione emozionale e il processo di apprendimento

La ricerca ha dimostrato quanto sia rilevante, a livello cerebrale, la dimensione emozionale nel processo di apprendimento. Il modello di "mente", come contrapposizione tra processi emozionali e processi cognitivi, è stato superato dagli studi nel campo delle neuroscienze e della psicologia, che ne eviden-

ziano invece il profondo rapporto, sottolineando la relazione fra emozioni e decisioni (Zan, 2007). Come ha affermato Goleman (1996/1998), «le aree emozionali del cervello sono strettamente collegate a tutte le zone della neocorteccia [...]. Ciò conferisce ai centri emozionali l'immenso potere di influenzare il funzionamento di tutte le altre aree del cervello – compresi i centri del pensiero» (p. 31).

Si viene quindi a costruire una circolarità tra emozioni e contesto di apprendimento, in cui le prime, vissute interiormente dall'individuo, si riflettono al di fuori di esso con determinati comportamenti, i quali, condizionati a loro volta dal contesto esterno, generano ulteriori emozioni soggettive, che influenzano il pensiero e producono nuovi comportamenti. Tale circolo ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica: può essere definito un circolo vizioso nel caso in cui orienti negativamente l'apprendimento dell'alunno, oppure virtuoso nel caso in cui la spinta sia positiva. Quando un allievo svolge un'attività e trae piacere da essa, è molto probabile che aumenti in lui la voglia di ripeterla; viceversa, un'esperienza noiosa o preoccupante verrà vissuta negativamente e, se riproposta, sarà presumibilmente evitata dallo studente.

Ciascun individuo, tuttavia, percepisce a proprio modo la realtà: in questo ambito la soggettività ricopre un ruolo basilare. Non è escluso che un argomento noioso per una persona possa risultare molto interessante per un'altra, come non è escluso che la stessa esperienza possa produrre felicità in due soggetti diversi, presentando però sfumature o intensità differenti. Ciascuna emozione comporta modificazioni fisiologiche nell'individuo e prepara il corpo a seconda della natura della stessa (Goleman, 1996/1998). La paura si manifesta con modalità completamente opposte alla gioia, ma la stessa paura, pur presentando caratteristiche immutabili, può manifestarsi con sfumature che variano da persona a persona.

In questo senso è molto utile distinguere sempre emozioni adattive ed emozioni disadattive. L'ansia, ad esempio, è adattiva nel momento in cui è adatta per risolvere una situazione, anticipando un evento negativo e permettendo all'individuo di affrontare un pericolo reale, grazie all'aumento delle capacità operative psicofisiologiche; è disadattiva quando lo stato di preparazione diventa spiacevole e comporta inquietudine, senso di allarme e paura anche in assenza di uno stimolo adeguato. In questo caso non si tratta più di una reazione adattiva, perché l'eccessiva gravità compromette il funzionamento dell'individuo e comporta una perdita di controllo delle emozioni (Cornoldi, Sanavio, 2001). Non esistono, pertanto, emozioni unicamente negative o unicamente positive, ma queste vanno interpretate a seconda del contesto. La tristezza, ad esempio, risulta necessaria e utile per le persone in lutto, che grazie ad essa cercano aiuto al fine di compensare la carenza.

Tale aspetto è molto importante nel contesto scolastico, perché permette di comprendere quanto le emozioni possano veicolare il comportamento di un alunno: se un ragazzo viene chiamato alla lavagna e vive con il panico tale situazione, tanto da non riuscire a parlare, rischia che la sua prestazione risulti negativa nonostante sia presente una buona competenza. La dimensione emozionale dello studente può risultare un forte ostacolo disadattivo, che non aiuta a risolvere la situazione, ma influisce pesantemente su di essa.

Le prestazioni scolastiche possono dare vita ad una serie di sentimenti e stati d'animo che influenzano l'autostima di ciascun alunno. Lo studente agisce in base alla percezione che ha di sé e, nel caso questa sia positiva, affronta le situazioni consapevolmente delle proprie abilità, mentre, in caso contrario, sarà proprio

l'immagine negativa di sé a costituire un primo forte ostacolo per il giovane. Tale concetto è strettamente connesso al senso di autoefficacia, altro importante fattore emotivo, che consiste nella capacità di controllare se stessi e ciò che accade nella propria vita. Bandura (1997/2000) sostiene che gli studenti con un alto senso di autoefficacia intraprendono volentieri compiti difficili e sviluppano interesse nelle attività scolastiche, dove, ottenendo risultati positivi e raggiungendo solitamente gli obiettivi prefissati, aumentano la loro soddisfazione incrementando ulteriormente questa percezione.

La dimensione emozionale, pertanto, influenza fortemente l'intero processo di apprendimento e porta lo studente a percepire se stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sentimenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto.

## 2. La dimensione emozionale e il processo di insegnamento

Il triangolo della didattica pone ai tre vertici l'allievo, il sapere e il docente, e quest'ultimo ha un ruolo fondamentale di mediazione, in quanto ha il compito di trasformare il sapere e renderlo accessibile allo studente che ha di fronte (D'Amore, 2001). La scelta tra le diverse modalità di insegnamento è opzione deontologica del docente e, nonostante essa possa variare a seconda della sua formazione, del suo carattere, dei soggetti con i quali opera, influisce sul rapporto emozionale che lo studente instaura con il sapere. Utilizzare unicamente la lezione di tipo frontale potrebbe risultare noioso per gli studenti, i quali si trovano a svolgere un ruolo essenzialmente passivo rispetto all'azione didattica. Alternare alcune metodologie consente invece di coinvolgere maggiormente gli allievi e renderli attivi, nonché di aumentare le probabilità che i concetti vengano acquisiti dalla maggior parte degli alunni.

Il docente, utilizzando diverse metodologie didattiche, può soddisfare gli stili di apprendimento dei suoi studenti e far sì che tutti gli alunni, in un modo o nell'altro, recepiscano e rielaborino le informazioni fornite. Ogni alunno è unico e ciascuno ha un proprio modo di pensare, di essere e di agire (Tuffanelli, 2006). I modi di essere di un soggetto si possono manifestare secondo le seguenti coppie: convergente/divergente, finalistico/giocoso, evitante/esplorativo, semplice/complesso. Il suo agire può essere caratterizzato da stili quali: pianificatore/correttore, metodico/impulsivo, acutizzatore/livellatore, pragmatico/riflessivo. Una persona non potrà essere evitante (evita le situazioni nuove) ed esplorativa (voglia di scoprire il nuovo) allo stesso tempo. La maggior parte delle persone, tuttavia, tende ad avere stili intermedi. Per quanto concerne il modo di pensare di un soggetto, sono state individuate quattro principali polarità: visivo/uditivo, collaborativo/autonomo, globale/analitico, intuitivo/sistematico. L'alunno che apprende con maggiore facilità mediante l'ascolto e la collaborazione con i propri compagni, incontrerà maggiori difficoltà, e non solamente cognitive, nel caso in cui gli venga chiesto di lavorare individualmente, utilizzando solo del materiale cartaceo. L'insegnante che ragiona maggiorante secondo uno stile globale, senza porre troppa attenzione ai particolari, potrebbe riproporre tale modalità in classe, andando a collidere con lo stile di apprendimento di quegli studenti che preferiscono elaborare le informazioni in maniera dettagliata. Un docente, quindi, in base alla propria personalità, rischia di penalizzare tutti quei soggetti con personalità differenti. Affinché questo non avvenga, è necessario

che l'insegnante alterni metodologie e modalità con le quali rendere realmente accessibile il sapere a tutti.

Al fine di coinvolgere emotivamente gli allievi, il docente può inoltre orientare la propria azione didattica tenendo in considerazione i loro interessi. Conoscere gli interessi dei specifici dei propri studenti, consente al docente, indipendentemente dall'ordine scolastico in cui si trova, di introdurre all'interno delle attività, anche in minima misura o in maniera sistematica, elementi che gli allievi stessi sentono vicini a loro (Brophy, 2010). In questo modo la dimensione emozionale e quella cognitiva si strutturano e si organizzano su punti di interesse comuni.

## Conclusione

Al fine di valorizzare positivamente il rapporto emozionale tra gli studenti e il sapere, è necessario promuovere un processo di insegnamento-apprendimento capace di considerare e valorizzare la dimensione emozionale con la quale gli studenti affrontano quotidianamente il mondo della scuola ed il sapere in esso presenti. In questo modo, l'azione didattica del docente potrebbe favorire un clima di lavoro in cui gli alunni si sentano liberi di costruire il proprio apprendimento, senza alcun timore di sbagliare o di commettere quegli errori capaci di scatenare grandi problemi affettivi a scuola. L'errore, infatti, è necessario e deve rappresentare, anche agli occhi dell'allievo, un positivo strumento di crescita e di miglioramento di se stessi. In questo senso non vi è alcuna differenza tra uno scienziato ed uno studente: il primo «avanza sulla strada della scienza, [...] commettendo degli errori che si riveleranno produttivi nella conquista del sapere; [il secondo] avanza nella strada della conoscenza [...], commettendo quegli errori [grazie ai quali] si creeranno nuove immagini [...] del concetto in gioco» (D'Amore, Fandiño Pinilla, Marazzani, Sbaragli, 2008, pp. 55-56).

In questo modo sarà possibile aiutare l'alunno a vivere l'esperienza scolastica in maniera positiva, senza il rischio di promuovere in lui sentimenti ed emozioni ostacolanti.

In questo senso l'approccio metacognitivo è uno dei metodi più efficaci. La metacognizione consente di attribuire senso all'errore e all'insuccesso degli studenti, identificando le cause del fallimento e sviluppando «nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni» (Ianes, Macchia, 2008, p. 114). L'insegnante gioca un ruolo essenziale nel definire i giusti obiettivi per l'allievo e nel mettere in atto opportune strategie che gli permettano di raggiungerli, aiutandolo a riflettere sulle proprie scelte, sulle proprie azioni e sugli errori commessi, in modo da comprendere i processi attivati e poterli così modificare. La costante riflessione metacognitiva consente di attribuire all'insuccesso il ruolo di risorsa nella costruzione della conoscenza e considerare le emozioni derivanti dal fallimento come segnali che aiutano a comprendere la percezione dello studente. In questo modo è possibile valorizzare, all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, la dimensione emozionale, la quale spesso viene trascurata o dimenticata nella prassi didattica.

## Riferimenti

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. Trad. it. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Cornoldi, C., Sanavio, E. (2001). *Psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.
- D'Amore, B. (2001). *Didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M.I., Marazzani, I., Sbaragli, S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*. Trento: Erickson.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books. Trad. it. (1998). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.
- Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica: osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer Milan. DOI:10.1007/978-88-470-0584-6.



# Pratica e Pratiche di insegnamento. Prospettive di studio

## Practice and teaching practices: Some perspectives of study

Nicoletta Balzaretto

Università degli Studi di Torino  
nicoletta.balzaretto@gmail.com

### ABSTRACT

What is practice and, in particular, what is teaching practice? Why is it necessary to study teachers' practices in actual working contexts? Thanks to the field of studies on Professional Didactics, it is possible to move from the conceptual definition of practice as situated human action to the investigation of its components. An interesting perspective emerges, which focuses on organizational concepts – i.e. the basic core of practice – in order to outline their features and, by starting from emergent questions, identify eventual tools and educational programs meant for teacher training.

Che cosa è una pratica e in particolare una pratica di insegnamento? Perché studiare le pratiche degli insegnanti in contesti reali di lavoro? Dalla definizione concettuale di pratica come azione umana in situazione all'indagine delle sue componenti attraverso il filone di studi della Didattica Professionale, emerge un'interessante prospettiva di ricerca che si focalizza sugli organizzatori – i nuclei fondanti di una pratica – per delinearne caratteristiche e individuare, a partire da questioni emergenti, strumenti e percorsi di formazione degli insegnanti.

### KEYWORDS

Practice, Teaching Practice, Organizational concepts, frames, Action scheme.

Pratica, Pratica di insegnamento, Organizzatori della pratica, Schema d'azione.

## 1. Posizione del problema

Perché indagare le pratiche e in particolare le pratiche di insegnamento in contesti reali di lavoro?

Jean-Marie Van der Maren (2003) evidenzia una ridotta incisività delle ricerche sull'insegnamento nella concreta gestione delle pratiche d'aula e nella descrizione e comprensione di ciò che succede in classe. Studiare l'insegnamento in situazione, cercando di «dire» l'insegnamento così come esso si manifesta «in condizioni naturali» (Maccario, 2009), è la prospettiva di ricerca che si è scelto di adottare.

In campo pedagogico-didattico italiano la prospettiva di studio sulle pratiche d'insegnamento si è diffusa nell'ultimo decennio (cfr. Damiano, 2006) e insiste sulla necessità di studiare l'insegnamento nella sua complessità e di focalizzare

l'attenzione non solo sui "prodotti" di tale azione ma sul processo e sul "fare" degli attori. La giustificabilità di una ricerca che veda la partecipazione degli insegnanti come testimoni di una *pratica*, si incentra su alcune questioni, *in primis* quali ne siano gli obiettivi: nel nostro caso scopo dell'indagine è la descrizione e la produzione di sapere sulle pratiche d'insegnamento (Altet, 1996, 2011; Bru, 2002; Marcel, 2002; Donnay, 2002; Var der Maren, 2003).

Si tratta di una «teorizzazione delle pratiche a partire dalle pratiche» (Var der Maren, 2003) che da una fase di descrizione accurata delle azioni possa distanziarsi da esse per richiederne le ragioni attraverso una interpretazione condivisa tra ricercatori e attori.

Nel presente contributo si delinea innanzitutto il concetto di pratica secondo una prospettiva di indagine che la considera una forma di attività umana, contestualizzata storicamente e culturalmente, che si sviluppa sotto forma di azioni osservabili in cui vengono messe in atto risorse personali del soggetto agente in relazione alla situazione in cui il soggetto si trova. Questa parziale definizione verrà giustificata dalla letteratura, in particolare dalle ricerche in Didattica Professionale.

In secondo luogo si indagheranno alcune "componenti" di una pratica al fine di passare da tale concetto a quello di pratiche d'insegnamento, giustificando la trasposizione di alcuni costrutti o "lenti di lettura" utilizzati nel campo della Didattica Professionale alla descrizione delle pratiche d'aula. Lo studio empirico, ancora in corso, giustificherà con dati di diverso tipo (osservazioni, videoregistrazioni, interviste) la presente cornice teorica.

## 2. La pratica come azione umana

Che cosa si intende con il concetto di "pratica"? Il filosofo contemporaneo Mac Intyre, intervenendo nel dibattito sull'etica, definisce la virtù come forma di eccellenza di una pratica, «una qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono» (Mac Intyre, 1981)

Tale definizione è accettata e ripresa nel campo della ricerca pedagogico-didattico italiana da Pellerey (1999), che colloca necessariamente il concetto di pratica in un contesto storico-culturale: «ogni azione umana, ogni interazione tra le persone è *situata* in un particolare contesto, coinvolge *intenzioni e significati personali*, produce differenti effetti cognitivi e affettivi». In particolare la *pratica educativa* è definita da Pellerey come «pratica umana sociale per eccellenza» poiché è tramite essa che la comunità umana trasmette valori, norme, conoscenze, abilità, opere e risorse e si prolunga nel tempo.

Un riferimento va al concetto di *comunità di pratiche* delineato da Wenger (2006) in termini di «aggregati sociali»: mettere in atto una pratica ha sempre significato all'interno di una certa collettività che ne condivide forme e significati: «Se per pratica si intende un insieme che include ciò che viene detto e ciò che non viene detto» di una situazione (linguaggi, ruoli, strumenti, documenti) ma anche «tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo» (Wenger, 2006), allora si apre il valore conoscitivo di una pratica a ciò che sta *dietro* di essa e al pensiero, intenzioni, riflessioni dell'attore della pratica.

### 3. Le componenti di una pratica: il contributo della Didattica Professionale

Al fine di indagare le componenti di una pratica intesa come azione umana in situazione, a seguito di una ricognizione teorica tra diverse prospettive di studio tra cui l'Etnometodologia, gli *Action Studies*, la Pedagogia francofona, si è scelto come filone quello della Didattica Professionale, in quanto si è ritenuto che consentisse di inquadrare in modo appropriato la dimensione *micro* dell'oggetto di studio della ricerca, la pratica d'insegnamento in classe.

La Didattica Professionale è una disciplina nata intorno agli anni Novanta in Francia, con l'obiettivo di studiare modalità e condizioni per acquisire e trasferire competenze lavorative. Il quadro di riferimento teorico si avvale principalmente di due filoni di studio: il primo è quello della Psicologia del Lavoro e l'Ergonomia, con le ricerche di Faverge (1955) sulle caratteristiche cognitive di un'attività professionale e i successivi lavori di Savoyant (1979), Leplat (1985; 2000), Pastré (1992; 2002). Gli Autori mettono in luce lo scarto che spesso esiste, in situazioni reali di lavoro, tra il compito prescritto (*tâche prescrite*) e l'attività effettivamente svolta (*tâche réelle*). Ai fini della ricerca ci si interroga sulle modalità con cui un insegnante, all'interno di una cornice orientativa-normativa fornita dalle Indicazioni Nazionali, realizza effettivamente la sua attività in classe.

Un secondo filone di studi che contribuisce alla costruzione teorica della Didattica Professionale è quello della psicologia di matrice piagetiana: è Vergnaud (1985; 1991; 1992) lo psicologo che riprende il costrutto piagetiano di *concettualizzazione in azione* e lo integra con quello di *situazione*, di matrice vygotkiana. Nella nostra indagine tali costrutti sono rilevanti poiché sottolineano l'importanza che la pratica sia messa in atto in modo consapevole dal soggetto agente e in forme integrate di conoscenze, abilità e schemi operativi. Così come un ciclista per rimanere in equilibrio sulla propria bicicletta non penserà ai concetti teorici sottesi all'equilibrio, alla spinta sui pedali e al movimento della bicicletta ma agirà mobilitando integralmente le sue risorse; analogamente un insegnante, nella sua pratica, attiverà diverse modalità a seconda di esperienze pregresse, formazione, abilità, caratteristiche personali e altri elementi che il nostro studio intende indagare.

Verranno di seguito dettagliati alcuni elementi concettuali più specifici, che serviranno da modello-guida nell'osservazione delle pratiche d'insegnamento in classe.

#### 3.1. Lo schema d'azione

Arricchita dei contributi dei filoni di studio sopra delineati, la Didattica Professionale ha ritagliato un proprio campo di ricerca studiando la pratica in contesti di lavoro come attività umana organizzata sotto forma di schemi d'azioni (*schème d'action*), che riguardano la traduzione in azioni osservabili di concetti, conoscenze, abilità di un professionista (Pastré 2002; 2006; Sonntag, 2002). Lo *schème* è «l'organizzazione dell'attività per una certa classe di situazioni» ed ha una *funzione adattiva*, per cui «le couple schème/situation est donc le couple théorique fondamental pour penser l'apprentissage et l'expérience» (Pastré, 2006). Esso permette di analizzare l'azione umana nella sua organizzazione, efficacia e riproducibilità nelle sue invarianti funzionali: un soggetto procederà alla diagnosi della situazione in cui si trova, alla selezione di concetti e teoremi che possiede per orientarsi, ad una valutazione di ciò che può mettere in atto sotto forma di azioni e alla modifica degli schemi non adatti a tale contesto.

L'incontro con una varietà di situazioni, per cui il soggetto costruisce concettualmente *famiglie di situazioni* è fondamentale nella formazione di un bagaglio di conoscenze, esperienze, abilità e permette il passaggio, dallo *schème d'action* spontaneo, come modalità di azione in situazione allo *schéma d'action*, componente "consapevole" di una pratica in cui il soggetto-attore integra le proprietà nuove di un concetto/situazione con quelli già appartenenti alla sua sfera di esperienza, in un processo triadico noto-non noto-noto integrato e sa riflettere e ragionare su tale processo.

Lo *schéma d'action* è inoltre una rappresentazione che gli attori delle pratiche professionali hanno delle medesime (Sonntag, 2002); è una «totalità dinamica funzionale e una organizzazione funzionale dell'attività per una classe definita di situazioni» (Pastré, 2006).

La Didattica Professionale osserva e analizza gli schemi d'azione (*schèmes*) costituiti da *concetti organizzatori* che un professionista mette in atto, anche in forma implicita, nella pratica, per renderli e tradurli in *sistemi* e utilizzarli nella formazione. Sebbene non siano presenti in letteratura traduzioni in italiano della differenza semantica dei due concetti, è importante ai fini della ricerca rimarcare le caratteristiche: studiare uno *schème* di un insegnante mentre insegna significa descrivere "ciò che fa" in situazione, ponendosi determinati indicatori/filtri di osservazione; favorire il passaggio ad uno *schéma* consapevole si traduce in modalità di ricerca che fanno riferimento a componenti metacognitive (Flavell, 1976; 1997), alla riflessività del pratico (Schön, 1983), a rappresentazioni dell'agire professionale (Vermersch, 1997).

La seguente figura schematizza il passaggio da uno *schema* ad uno *sistema d'azione* evidenziando come elementi *mediali* sia la ricorrenza di famiglie di situazioni sia il processo riflessivo che il soggetto può mettere in atto autonomamente o può essere favorito, nel nostro caso dal ricercatore.

**Figura 1** - Transizione da uno schema a uno sistema d'azione



### 3.2. Gli organizzatori di una pratica

Una seconda componente di una pratica intesa come attività umana, sempre nel quadro teorico della Didattica Professionale, è costituita dagli *organizzatori* che costituiscono un sistema d'azione (nella concezione di Pastré), descrivibili come modalità che orientano e guidano un'azione in situazioni abituali e permettono il trasferimento di schemi in situazioni nuove. I concetti organizzatori, in breve, sono il nucleo, gli elementi "al cuore" di una pratica, che lo psicologo Vergnaud, studioso al quale si attribuisce la paternità di tale costrutto, definisce «invarianti dell'attività in una classe data di situazioni» (Vergnaud, 1992). Un esempio tratto da lavori francofoni di Didattica Professionale, estraneo al contesto dell'insegnamento ma funzionale alla comprensione di ciò che si intende per organizzatore è il *calepinàge*. Nella pratica dei muratori si tratta di saper agire inserendo il "giusto spessore" del cemento tra un mattone e l'altro per evitare il "colpo di spada" che farebbe cadere un muro, per cui in situazioni analoghe (muri con diverse lunghezze) il concetto organizzatore *calepinàge* è ciò che distingue una pratica esperta da una pratica di muratori novizi.

Nuovamente ritorna il concetto di famiglie di situazioni che favorisce il passaggio di una pratica spontanea ed "improvvisata" in situazione ad una pratica consapevole, nuovamente da uno *schème* ad uno *schéma*.

La ricerca avrà come focus centrale l'esplorazione e la descrizione di alcuni organizzatori della pratica d'insegnamento, organizzatori che sono nuclei fondanti di uno schema d'azione, così come si è cercato di rappresentare nella seguente figura.

Figura 2 - Attivazione di schemi e concetti organizzatori in situazione



## 4. Le pratiche d'insegnamento

Il passaggio dal concetto di pratica a quello di pratiche d'insegnamento è "mediato" dalla definizione di Altet (2002) che delinea queste ultime come «*des actions, des interactions et des transaction en situation*», un *fare* singolare, proprio a ciascun insegnante; si tratta di un insieme di attività e di discorsi complessi, che si traducono «nell'utilizzo originale del saper fare *in una situazione* particolare e che *si attuano temporalmente* in tre fasi: preattiva, la preparazione, interattiva in classe e post attiva» (Altet, 2011), dopo l'azione di insegnamento-apprendimento.

Una pratica d'insegnamento è pertanto ciò che l'insegnante *fa* in situazione, in aula: le attività che svolge, i gesti che compie, i processi che entrano in gioco, le procedure che segue, le tecniche che risultano utili (Laneve, 2009), «un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi» (Mortari, 2010) se non attraverso la ricerca di un modello di raccolta e descrizione delle pratiche.

Un'interessante prospettiva di studio che utilizza gli organizzatori come "lente di lettura" delle pratiche d'insegnamento e che si intende valorizzare è quella della ricercatrice francese Isabelle Vinatier: in primo luogo l'attività d'insegnamento è intesa come un'attività professionale organizzata che può essere analizzata nelle sue componenti strutturali, concettuali, nelle ricorrenze (invarianti) e nelle configurazioni che essa assume in contesto (Vinatier, 2007).

In secondo luogo si osserva che l'attività d'insegnamento si concretizza in pratiche in situazione con margini di «discrezionalità» (Valot, 2006) molto ampi, in quanto i compiti, *les tâches* del docente non sono prescritti in forma di comportamenti "da tenere" in classe ma implicano un'ampia gamma di gesti professionali, messa in atto di azioni e forme di saperi.

Infine studiare le pratiche d'insegnamento attraverso la ricerca degli organizzatori non comporta una riduzione di tali pratiche ad oggetto statico di analisi né si colloca in una prospettiva esplicativa deterministica o intende proporre esempi di pratiche "efficaci". Lo scopo è la ricostruzione di alcuni organizzatori al fine di individuare alcune regolarità, «strutture significative» (Bru, Vinatier, 2007), configurazioni di variabili (Bru, 2002) e alcune particolarità delle pratiche d'insegnamento per trarne interessanti spunti per la riflessione e la formazione di docenti in servizio e/o in formazione (Tupin, 2007).

Per avere alcune "coordinate di partenza" sugli organizzatori della pratica d'insegnamento è stata condotta una ricognizione della letteratura di matrice francofona sull'argomento, di cui si sintetizzano i principali risultati.

### 4.1. Verso l'individuazione degli organizzatori delle pratiche d'insegnamento: alcuni esempi

Alcuni ricercatori in ambito pedagogico-didattico contestualizzano gli organizzatori delle pratiche d'insegnamento in cornici di diverso livello: tendenzialmente la dimensione macro corrisponde alle componenti istituzionali (Massetot, Robert, 2007), ovvero al collocamento di una pratica all'interno di una programmazione nazionale del curriculum, di orari, vincoli e risorse dettate dalle "istituzioni". Tupin (2007) descrive un livello di *macro-organizzatori* nel quale si situa l'*ethos* del docente, un livello di *meso-organizzatori* in cui le variabili sono di tipo organizzativo, legate ai contenuti da insegnare e ai destinatari (è questa, per l'Autore, la dimensione nella quale si costruisce l'architettura della mediazione educativo-didattica); un livello di *micro-organizzatori*, che riguarda tutte le interazioni nella gestione della classe. Il livello micro corrisponde a ciò che l'insegnante *fa* in

classe, in relazione alle «invarianti del soggetto» (Vinatier, 2007) che riguardano la storia personale, i valori, l'esperienza, i quadri di riferimento del docente.

L'analisi di diversi contributi sul tema degli organizzatori delle pratiche d'insegnamento e la ricostruzione di differenti utilizzi della nozione stessa evidenziano la grande complessità dell'azione in cui l'insegnante si trova ad agire e vi è un dibattito in corso (Bru, 1992, 2002, 2004; Clanet, 2001; Altet, 2003) sulla difficile attribuzione della nozione di organizzatore all'insegnamento per cui esso diventa un « instrument, au sens psychique du terme, pour le chercheur» (Bru, 2002) che permette di analizzare la multidimensionalità di una pratica professionale a diversi livelli e secondo chiavi di lettura differenti.

In tabella vengono rappresentati alcuni organizzatori della pratica d'insegnamento tratti dalla letteratura, se presenti anche sotto forma di indicatori osservabili: tali esempi hanno una funzione orientativa per l'osservazione in classe ma non costituiscono la definizione di ciò che costituisce l'esito atteso della ricerca, l'individuazione di possibili organizzatori della pratica d'insegnamento

**Tabella 1** - Esempi di organizzatori delle pratiche d'insegnamento

Autori di riferimento	Organizzatori delle pratiche	Indicatori
Bressoux – Bru – Altet - Leconte-Lambert (1999)	Modalità di gestione del tempo e dello spazio (Clanet, 2001)	a) Ripresa dei compiti svolti a casa b) Lezione frontale c) Consegne di lavoro
«variabili dell'organizzazione pedagogica» (Bru, 2002)	Raggruppamento degli allievi	a) Gruppo classe b) Sottogruppi con identiche consegne c) Sottogruppi con consegne diverse d) Consegne individuali e) Altri raggruppamenti
	Utilizzo dei materiali (Clanet, 2001)	(non specificati)
«variabili dei processi pedagogici» (Bru, 2002)	Focus delle interazioni verbali e sulla modalità di gestione della classe (Clanet, 2001)	a) Contenuto (informazioni, domande chiuse, esempi, controllo, correzioni) b) Studente (incoraggiamento, aiuto, guida, stimoli) c) Gestione delle attività (organizzazione, consegne) d) Gestione dell'imprevisto
Bru, Pastré, Vinatier (2007)	Rapporto con il sapere	a) il docente passa tra i banchi, non interviene mai nelle discussioni del gruppo b) il docente prende appunti circa interventi o azioni che gli studenti compiono (ad esempio cosa fa problema, cosa fa scattare la molla per un cambiamento di posizione).

### Conclusioni: sviluppi della ricerca

Il contributo ha delineato alcuni passaggi del quadro teorico della ricerca: dalla definizione del concetto di pratica e delle pratiche d'insegnamento all'utilizzo di alcune particolari prospettive di lettura delle medesime. Nella parte empirica della ricerca si passerà all'individuazione di alcuni organizzatori, se possibile tale attribuzione nel campo delle pratiche d'insegnamento, che verranno osservate in classi di scuola superiore di primo grado e si individueranno alcuni elementi critici al fine di ipotizzare dispositivi di autoformazione dei docenti coinvolti della ricerca – il passaggio dallo *schème* messo in atto in classe allo *schéma* consapevole – ed eventuali percorsi formativi per insegnanti in servizio e in formazione.

## Riferimenti

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Barbier, J-M. (1996) (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Damiano, E. (2009). Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa. *Orientamenti pedagogici*, 56 (4),551-571.
- Day, C. & Laneve, C. (2011). *Analysis of Educational Practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Habboub, El M. & Lenoir, Y. (2011). Professional Didactics and Teacher Education: Contributions and Questions Raised. *Education Sciences & Society*, 1, 11-40.
- Maccario, D. (2009). Studio dell'azione d'insegnamento e forme di ricerca partecipata. *Orientamenti pedagogici*, 56 (3),405-417.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- Magnoler, P. (2011).Tracce di habitus. *Education Sciences & Society*, 1, 67-82.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 1, 83-96.
- Pellerey, M. (1999). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: Las.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles:De Boeck.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés?, *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008), *Analyser et comprendre les pratiques enseignantes*. Rennes: PUR.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Cortina.



# La relazione insegnante-allievo: nuovo contesto di apprendimento

## The teacher-pupil relationship: New learning context

Emanuela Fiorentino

Università del Salento

emanuela.fiorentino@unisalento.it

### ABSTRACT

The definition of man proposed by E. Morin—as one and multiple—highlights the need for a change of perspective, thus shifting from the idea of educational activity designed to stimulate specific components of human identity to an idea of educational action aimed at promoting all the functions of human subjectivity.

This goal could be achieved only if the educational contexts (especially school) promote the development of man as one and multiple. In this sense, the teacher—being able to enhance the man's components *sapiens*, *demens*, *ludens*, *economicus*, *faber*—promotes educational actions that urge the student to make use of her ability to decide and act (responsibly and consciously) in the complex social context. This educational mission requires a change of perspective: from a focus on teacher's action, which seems exclusively aimed at the structural knowledge of the disciplinary contents, to a focus aimed at promoting a meaningful knowledge. In this new perspective, the relationship between teacher and student represents the new learning framework.

La definizione proposta da E. Morin di uomo come uno e molteplice sottolinea la necessità di un cambio di prospettiva da un'idea di azione educativa volta a sollecitare alcune componenti specifiche dell'identità umana ad un'idea di azione educativa volta a valorizzare la totalità delle funzioni proprie della soggettività.

Tale obiettivo diventa perseguibile nella misura in cui i contesti educativi (in primis la scuola) promuovono lo sviluppo dell'uomo come uno e molteplice. In tal senso, l'insegnante, capace di valorizzare le componenti *sapiens*, *demens*, *ludens*, *economicus*, *faber* dell'uomo, promuove un'azione educativa volta a sollecitare nell'allievo la capacità di decidere e di agire (responsabilmente e consapevolmente) all'interno di un contesto sociale complesso. Tale missione educativa richiede all'insegnante di attuare un cambio di prospettiva da un'azione finalizzata esclusivamente alla trasmissione di una conoscenza strutturale dei contenuti disciplinari ad un'azione volta a promuovere una comprensione significativa. Sotto tale profilo, la relazione insegnante – allievo rappresenta il nuovo contesto di apprendimento.

### KEYWORDS

Educational activity, Comprehension, Relevant knowledge, Human complexity.

Azione educativa, Comprensione, Conoscenza pertinente, Complessità umana.

## 1. L'uomo: uno e molteplice

Nel corso del tempo, i paradigmi esplicativi che hanno governato il concetto di educabilità dell'uomo hanno transitato da una concezione di identità umana ancorata a funzioni cognitive ad una visione di soggettività, la quale viene concepita come *sistema di funzioni* (cognitive, motivazionali, affettivo - emotive, etc.). Tale visione di uomo, come sistema aperto a molteplici possibilità e prospettive, trova un punto di ancoraggio nella concezione moreniana di soggetto come *uno e molteplice* (Morin, 2002); il filosofo della complessità sociale individua alcune tipologie di uomo, così distinte: *homo demens*, *homo sapiens*, *homo economicus*, *homo ludens*, *homo faber*. Nella visione di E. Morin, tutte le tipologie di uomo convergono all'interno della soggettività umana; per tale ragione, il percorso di sviluppo dell'uomo viene orientato verso la valorizzazione e la promozione di tutte le componenti proprie dell'identità umana. Gli elementi passionali (*demens*), razionali (*sapiens*), organizzativo - sociali (*economicus*), ludici (*ludens*) e tecnici (*faber*) diventano compresenti nell'uomo, il quale viene concepito come *uno e molteplice*.

In tal senso, diventa possibile delineare un passaggio da un modello educativo fondato esclusivamente sulla valorizzazione delle compenti intellettive dell'uomo, ad un modello educativo fondato sulla promozione della totalità della persona.

Tale cambio di prospettiva permette di individuare una nuova concezione di ambiente educativo, inteso come luogo all'interno del quale l'uomo esplica la propria esistenza; un luogo che consenta al soggetto di esprimere pienamente la totalità delle personali funzioni (emotive, cognitive, motivazionali, sociali, etc.).

L'espressione di E. Morin risulta particolarmente interessante, egli afferma «l'uomo è razionale (*sapiens*), folle (*demens*) produttore, tecnico, costruttore, ansioso, gaudente, estatico, cantante, danzante, instabile, immaginante, fantasmante, nevrotico, erotico, distruttore, cosciente, incosciente, magico, religioso. Tutti questi tratti si compongono, si disperdono, si ricompongono a seconda degli individui, delle società, e dei momenti, accrescendo l'incredibile diversità dell'umanità» (Morin, 2002, p. 45).

Il percorso di apertura verso nuove prospettive educative, volte a valorizzare la molteplicità dell'uomo, nasce all'interno di una cornice sociale complessa; tale percorso rappresenta l'autentica riforma dell'educazione; essa prende avvio dall'esigenza di insegnare al soggetto a vivere all'interno di un contesto sempre più dichiarato in termini di multivariabilità, in tal senso, «vivere significa vivere in quanto uomo che affronta i problemi della sua vita personale, significa vivere in quanto cittadino della propria nazione, significa anche vivere nella propria appartenenza all'umano» (Morin, 2012, p. 140).

Il percorso di *riforma dell'educazione e dell'insegnamento* consente di prospettare una nuova idea di scuola, come luogo di maturazione esistenziale del soggetto. La possibilità di delineare tale processo di rinnovamento permette al soggetto di acquisire conoscenze utili ad affrontare le molteplici incertezze del contesto sociale odierno (Morin, 2000).

Alla luce di tali riflessioni, i processi di insegnamento - apprendimento muovono verso percorsi volti a favorire la comprensione dei contenuti disciplinari, permettendo all'allievo di accedere ai personali sistemi di significato e di rispondere ai bisogni evolutivi.

I processi educativi orientati a promuovere la comprensione significativa consentono all'allievo di interpretare il significato personale e sociale del sapere

appreso e gli permettono di esplicitare inferenze, collegamenti e associazioni con molteplici segmenti del sapere e soprattutto con l'esperienza personale e sociale.

In tal senso, *l'educazione al comprendere* diviene l'obiettivo per l'uomo (inteso come totalità e molteplicità di finzioni cognitive, affettive, motivazionali) e per il contesto sociale, sempre più dichiarato in termini di complessità (Gardner, 2002).

Il punto nodale di tale *riforma educativa* risiede nel superamento di una concezione dell'identità umana ancorata a funzioni esclusivamente cognitive, per andare verso una visione di uomo come soggettività aperta a molteplici funzioni (affettivo - emotive, motivazionali, cognitive, sociali, etc.).

## 2. L'ambiente scolastico: luogo di maturazione esistenziale

Il percorso di *riforma dell'educazione* richiede di ridefinire il significato di ambiente scolastico inteso come luogo all'interno del quale prendono avvio i processi di sviluppo dell'uomo, concepito come soggetto *uno e molteplice*. Tale visione di scuola richiede, come specificato prima, un passaggio da un modello educativo improntato sulla valorizzazione delle componenti cognitive del soggetto, ad un modello volto a promuovere la totalità delle funzioni proprie della soggettività umana. Si profila, così, una concezione di scuola in grado di valorizzare pienamente i bisogni evolutivi dell'allievo; tale missione educativa richiede da un lato di orientare le strategie didattiche – formative verso percorsi atti a promuovere una comprensione significativa nell'allievo, dall'altro richiede di sollecitare nell'insegnante l'apertura empatica verso i molteplici universi di significato di ogni singolo discente, al fine di cogliere l'unità e la molteplicità della soggettività umana.

Sotto tale profilo, la relazione insegnante – allievo favorisce il processo di sviluppo della persona, in quanto essa si presenta come *genuina, autentica e congruente*. L'insegnante accoglie *incondizionatamente l'altro* (allievo), così come il discente accoglie *incondizionatamente* il maestro<sup>1</sup>.

Tale atto di considerazione positiva ed incondizionata dell'altro trova un punto di ancoraggio nella *comprensione empatica*, vale a dire nella capacità di *entrare nel mondo dell'altro* (Rogers, 1976). La relazione insegnante – allievo, concepita come accoglienza e apertura verso gli universi di significato dell'altro, rappresenta un punto di forza rispetto ad una nuova idea di scuola, come ambiente volto a promuovere tanto le *dimensioni dichiarativa e assiologica* dei contenuti disciplinari, quanto a valorizzare i processi di sviluppo dell'uomo, inteso come totalità (come soggettività *sapiens, demens, ludens, economicus, faber*).

L'ambiente scolastico favorisce, così, la promozione di una comprensione significativa nell'allievo, il quale apprende i contenuti disciplinari, accresce i personali campi di esperienza e diventa capace di decidere e di agire all'interno di un contesto estremamente complesso.

I costrutti che permettono di delineare una scuola quale luogo di maturazione esistenziale del soggetto sono quelli di *capability*, di *competenza*, di *cono-*

1 Rispetto al significato di *empatia* e di *considerazione incondizionata dell'altro*, cfr. C. Rogers (1983), il quale afferma «questo genere di ascolto attivo, sensibile, è eccezionalmente raro nelle nostre esistenze. Pensiamo di ascoltare, ma solo raramente ascoltiamo con una reale comprensione, con un'empatia vera» (1983, p. 101).

scenza pertinente, di responsabilità e di consapevolezza (Sen, 2001; Pellerey, 2004; Morin, 2000; 2001).

Tali costrutti sono strettamente connessi l'uno con l'altro e conferiscono all'ambiente scolastico una connotazione di carattere educativo.

Il concetto di *capability*, introdotto da A. Sen, rinvia alla capacità concreta del soggetto di *esser libero e responsabile*, tanto da attuare decisioni consapevoli per sé e per il contesto sociale (2001). La scuola promuove nell'allievo la possibilità di esercitare consapevolmente la propria libertà; essa, in quanto luogo di maturazione esistenziale, consente al soggetto di trasferire le conoscenze acquisite in tale contesto in vista della realizzazione del personale progetto di vita, il quale si riflette sul tessuto sociale.

La scuola assume le forme di un ambiente educativo in quanto permette ad ogni soggetto di sviluppare le personali attitudini al fine di renderlo capace di affrontare i problemi connessi alla vita personale e sociale. Sotto tale profilo, essa promuove *capability*, ossia la capacità di agire liberamente e consapevolmente all'interno del contesto sociale, partendo dai bisogni evolutivi di ogni singolo soggetto.

Il costrutto di *capability* è strettamente connesso a quello di *competenza*, definita come l'insieme di conoscenze, di abilità e di risorse possedute da un soggetto e utili per affrontare responsabilmente e autonomamente attività e situazioni molteplici (Pellerey, 2004). La competenza rinvia alla *capacità di agire*: un'azione che deriva da un'intenzione e da una decisione del soggetto; tali concetti promuovono una nuova idea di scuola, come realtà educativa in grado di generare conoscenze e di promuovere lo sviluppo del soggetto capace di vivere all'interno della complessità sociale. La scuola, dunque, permette al soggetto di rispondere adeguatamente alle molteplici situazioni di vita e di attuare responsabilmente decisioni significative per sé e per gli altri. La connotazione dell'ambiente scolastico come luogo di maturazione esistenziale nasce proprio dalla missione educativa di tale realtà sociale: promuovere lo sviluppo del soggetto come cittadino attivo e consapevole (come *soggetto competente* e dotato di una *capacità di azione*).

Tale affermazione necessita di essere chiarita, in quanto racchiude in sé il fulcro essenziale dell'idea di scuola come luogo di maturazione esistenziale. I concetti *cittadino*, *attivo* e *consapevole* sono strettamente correlati tra di loro: *educare l'uomo come cittadino* significa renderlo *parte attiva* di un sistema sociale, politico, economico, culturale e scolastico, tale attività viene intesa come competenza, ossia come capacità di agire di fronte ad uno scenario altamente complesso. L'azione del soggetto, all'interno di tale contesto sociale, nasce a seguito di un processo di *deliberazione* e di *riflessione critica* rispetto alle molteplici situazioni di vita e alle rispettive varianti di azione, le quali si presentano come risposte mosse da ragioni e da motivi, piuttosto che da cause<sup>2</sup>. L'attività stessa del soggetto viene concepita in termini di

2 La riflessione intorno alla differenza tra *causa* e *ragione/motivo* necessita di un richiamo, seppur breve, alle correnti del *comportamentismo* (maggiori esponenti I. Pavlov, J. B. Watson e B. F. Skinner) e del *costruttivismo* (maggiori esponenti J. Bruner e L. S. Vygotskij). L'idea alla base del *comportamentismo* risiede nella formula *Stimolo – Risposta / Causa – Effetto*: il comportamento dell'uomo rappresenta il risultato di uno stimolo; ad una causa (esterna) consegue un effetto (risposta del soggetto); tale corrente trascura l'apporto della soggettività umana e si afferma una visione di uomo deterministicamente posto nel mondo. La corrente del costruttivismo pone, invece, l'accen-

consapevolezza e di responsabilità rispetto alle molteplici situazioni di vita. È proprio il processo decisionale che permette al soggetto di attuare *decisioni consapevoli e responsabili* per sé e per gli altri; tale processo si configura come percorso educativo di crescita e di maturazione esistenziale<sup>3</sup>.

La possibilità per la scuola di educare il soggetto come *cittadino attivo e consapevole* nasce da una ridefinizione dell'idea stessa di *conoscenza*; essa viene intesa come *conoscenza pertinente*, la quale racchiude in sé tanto una dimensione strutturale (che cosa è), quanto una dimensione di significato valoriale (axiologica)<sup>4</sup>.

La *conoscenza pertinente* promuove nel soggetto l'attitudine a contestualizzare e a globalizzare i saperi, a concepirli in un rapporto di inseparabilità l'uno con l'altro (Morin, 2000; 2001).

I costrutti, appena delineati, di *capability*, di *competenza*, di *conoscenza pertinente*, di *consapevolezza* e di *responsabilità*, promossi all'interno dell'ambiente scolastico, conferiscono a tale micro realtà sociale una valenza prettamente educativa. Essa viene configurata come il luogo all'interno del quale il soggetto avvia il percorso di esplorazione del Sé e di maturazione esistenziale.

### 3. Insegnare la complessità umana

Le molteplici richieste economiche, culturali, scientifiche, familiari, politiche proprie della società complessa, mettono in luce la necessità di ridefinire l'agire educativo dell'insegnante all'interno dell'ambiente scolastico; la sua azione implica una missione estremamente importante e cioè quella di insegnare all'allievo ad assumere decisioni consapevoli e responsabili per sé e per il contesto sociale nel quale egli muove (Petter, 2006).

In tal senso, l'ambiente scolastico, inteso come luogo di maturazione esistenziale, promuove la valorizzazione della totalità dell'uomo e permette al soggetto di esplorare percorsi possibili, al fine di agire nella complessità sociale.

to sulla dimensione soggettiva della persona: ad uno stimolo consegue una risposta, che rappresenta il risultato di un processo di interpretazione, di emozione, di valutazione e di deliberazione da parte del soggetto. La componente *mente – organismo* rientra all'interno della struttura *Stimolo – Risposta*. Tali correnti mettono in evidenza la differenza tra causa (dinamismo che si sostituisce al soggetto) e ragione (dinamismo che muove il soggetto). L'azione dell'uomo assume, così, un significato, in quanto rappresenta il risultato di una deliberazione da parte del soggetto, il quale si afferma come autonomo e libero.

- 3 La struttura di un'azione come atto consapevole, scaturito da un processo di riflessione, di intenzione e di deliberazione, rinvia alla prospettiva del personalismo comunitario. Tale prospettiva rigetta il meccanismo stimolo-risposta, secondo il quale il comportamento dell'uomo diviene il risultato di uno stimolo e non di una azione deliberata a seguito di un atto di riflessione. La prospettiva del personalismo sottolinea l'ideale dell'uomo libero, per natura capace di costruire e ricostruire il personale percorso esistenziale. Cfr. Mounier, 2004.
- 4 J. Bruner riflette intorno alle dimensioni *strutturale* e di *significato* di un sapere disciplinare. La prima dimensione rimanda alla struttura concettuale di un contenuto, mentre la seconda dimensione rinvia alla connotazione assiologica di tale contenuto (1997). Per il soggetto diventa importante conoscere tanto la dimensione strutturale (che cosa è) di un contenuto, quanto il significato e il valore che esso ha assunto in termini di sviluppo personale e sociale.

In tal senso, la funzione dell'insegnante assume una valenza di natura educativa; egli ha il compito di affrontare i *problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino e dell'essere umano*; al fine di operare in tale prospettiva, l'insegnante si propone di legare le conoscenze secondo i principi della conoscenza complessa.

Le sollecitazioni di E. Morin risultano particolarmente interessanti rispetto ai principi intorno ai quali fondare una autentica educazione del futuro, un'educazione in grado di sostenere il soggetto nel percorso di scoperta del Sé e della complessità sociale; lo studioso sottolinea la necessità di riconoscere e di affrontare la *cecità della conoscenza* umana e sociale attraverso la promozione di una *conoscenza pertinente*, fortemente correlata ai bisogni dell'umanità. A tal fine, insegnare la *condizione umana* e *l'identità terrestre* diventano i presupposti fondamentali per valorizzare l'unità e la complessità dell'essere umano; sotto tale profilo, il contesto scolastico sostiene il soggetto nell'affrontare le incertezze sociali – culturali – politiche – economiche, garantendo la promozione di una *comprensione umana*, presupposto per identificare l'umanità come *comunità planetaria* (Morin, 2001).

L'ambiente scolastico, in grado di rispettare tali principi educativi, rappresenta il luogo all'interno del quale il soggetto diventa capace di assumere decisioni, di agire e di trasformare sé stesso e il contesto sociale partendo tanto dai personali bisogni evolvibili, quanto dalle continue richieste provenienti dall'universo planetario. In tale direzione, il compito dell'insegnante sarà quello di promuovere la conoscenza (significativa) relativa alla complessità dell'essere umano, identificato come soggetto *uno* e *molteplice*.

### Riferimenti

- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli: Milano.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere*, tr. it., Feltrinelli: Milano.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, tr. it., Raffaello Cortina: Milano.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina: Milano.
- Morin E. (2002), *L'identità umana*, tr. it., Raffaello Cortina: Milano.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, tr. it., Raffaello Cortina: Milano.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Ave: Roma.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia: Firenze.
- Petter, G. (2006). *Il mestiere di insegnante: aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, Giunti: Firenze.
- Rogers, K. (1976). *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti: Firenze.
- Rogers, K. (1983). *La terapia centrata sul cliente*, tr. it., Martinelli: Firenze.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Mondadori: Milano.



# Il disagio degli insegnanti nella scuola contemporanea. Uno studio tra Brasile e Italia

## The discomfort of teachers in contemporary school: A study between Brazil and Italy

---

Jácia Maria Soares Dos Santos

Università Ca' Foscari, Venezia

santosecia@yahoo.com.br

### ABSTRACT

This article aims to develop the theme of the illness of teachers by highlighting what the current scenario is in both Brazil and Italy. The question is developed from within the framework of research activities undertaken as part of the doctoral program in Cognitive Science and Education at the University Ca' Foscari of Venice. Its goal is to develop new tools in order to encourage the discussion of the aforementioned problem and, more specifically, to establish effective measures for a healthy and sustainable development of the professionalism of teachers.

L'articolo intende sviluppare il tema del disagio degli insegnanti, mettendo in evidenza l'attuale scenario in Brasile e in Italia. La questione viene studiata nell'ambito delle attività di ricerca del dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia. L'obiettivo è quello di elaborare nuovi strumenti in grado di sollecitare la discussione sul problema e, più specificatamente, di elaborare misure efficaci per uno sviluppo salubre e sostenibile della professionalità degli insegnanti.

### KEYWORDS

Psychology, Education and Occupational Illness.

Psicologia, Educazione e Disagio Professionale.

**1.** Gli interrogativi che hanno portato a definire l'oggetto del presente articolo nascono nell'ambito delle funzioni di docente, esercitate dall'autrice in una metropoli brasiliana, e, allo stesso tempo, di funzionario pubblico municipale nell'area "Educazione di Giovani e Adulti". In questo contesto è stato possibile constatare la presenza di un forte malessere tra gli insegnanti, i quali, in molte occasioni, si presentavano al lavoro angosciati e demotivati. Oltre a questo, era elevato il numero di docenti che frequentemente si collocavano in aspettativa medica, provocando difficoltà all'Istituzione scolastica.

**2.** In Brasile il disagio e la malattia degli insegnanti sono diventati un problema serio per gli amministratori pubblici, i quali stanno tentando, peraltro quasi sempre senza successo, di motivare i docenti – che sempre più spesso arrivano al punto di abbandonare l'insegnamento – attraverso bonus salariali e premi che tengano in considerazione il loro impegno e la loro costanza. Se tali misure, realizzate dal governo municipale, non si sono dimostrate adeguate ad eliminare patologie e malessere negli insegnanti, è perché le ragioni che portano ad ab-

bandonare l'insegnamento sono altre, non riconducibili, cioè, solamente alle questioni dei bassi salari e della devalorizzazione della loro professione. Quali sono, quindi, le cause del disagio e della malattia dei docenti in Brasile? Che cosa chiedono i professori ed i maestri brasiliani oggi? Perché, nonostante tante riforme sull'educazione tese a migliorare le scuole e, più in generale, l'educazione, i professori continuano ad ammalarsi?

**3.** Quando, nei corsi brasiliani di formazione per gli insegnanti, si dibatte sulle difficoltà ad insegnare, il problema del conflitto tra docenti ed alunni va ad occupare molto tempo e rappresenta un momento significativo della discussione. L'indisciplina, la mancanza di rispetto e le difficoltà nel mantenere un buon rapporto con gli studenti, sono alcuni dei problemi più significativi per gli insegnanti brasiliani. Questi, peraltro, ammettono uno scompensamento tra le loro concezioni, i loro valori e le loro rappresentazioni dell'insegnamento (elaborate nel corso della carriera) in relazione agli alunni con i quali lavorano. Un altro problema, che provoca notevole angoscia nei docenti brasiliani, afferma Miranda (2006), è quello della difficoltà di taluni bambini ad imparare a leggere e a scrivere. Se, da un lato questo fenomeno induce un malessere negli insegnanti, dall'altro il fatto di non saper gestire la situazione genera un accumulo di disagio, che sta alla base del fallimento sia dell'allievo, che del maestro. In questo caso, il disturbo che il bambino con difficoltà di apprendimento genera nel docente crea un ostacolo nel processo di insegnamento, incide sul desiderio di insegnare e, di conseguenza, produce una cristallizzazione della situazione di insuccesso. Inoltre, i professori brasiliani, parlando del loro disagio, collocano, tra le cause di stress, anche l'impreparazione a lavorare insieme ad allievi con bisogni educativi speciali. Ma, come ha constatato Miranda (2006), oltre all'impreparazione, essi lasciano trasparire nella loro testimonianza anche una vera e propria indisposizione a lavorare con questi studenti. In questi casi, gli insegnanti sembrano rispecchiare un comportamento della cultura che ancora tende a terrorizzarsi con il differente. Oltre a tutto ciò, vanno considerate tra le cause di disagio degli insegnanti brasiliani – secondo Cortesão (2002) – le condizioni di lavoro insufficienti, la precarietà della formazione iniziale, la mancanza di spazio nel quotidiano della scuola, l'idealizzazione dell'alunno, il disadattamento in relazione ai concetti, alla formazione ed alla pratica. Queste cause, non sono statiche; esse si alterano nel tempo e soffrono variazioni a seconda del contesto.

**4.** È bene sottolineare che il disagio degli insegnanti non è fenomeno localizzato esclusivamente in Brasile o nei paesi in via di sviluppo (o sottosviluppati), dove i problemi relativi all'educazione hanno proporzioni certamente maggiori. Si tratta di un problema antico, nonostante si manifesti nell'attualità con caratteristiche spesso differenti e si mostri, oggi, come un fenomeno complesso, fortemente ancorato alle trasformazioni che si stanno realizzando nella società contemporanea e, di conseguenza, nella "sua" scuola. Si tratta di un problema diffuso in tutto il mondo, Europa compresa. Secondo Martínez-Abascal y Bornas (1992), già negli anni novanta, in Francia, il 35% dei professori soffrivano di qualche malattia psichica, a fronte di una incidenza del 20% presentata dalla popolazione non docente e con il medesimo livello socio-culturale. In Spagna il disagio dei docenti, nello stesso periodo, già coinvolgeva il 50% dei professori di tutto il paese. In Italia, la situazione pare non essere differente. Molti studi si approssicano alla questione del disagio e della malattia dei professori italiani partendo dalla Sindrome di Burnout, la quale negli ultimi anni è stata la maggiore causa di collocazione in aspettativa dei professori. Detta sindrome è stata definita negli anni '70 dallo psicanalista newyor-

kese Herbert J. Freudenberger, mentre lavorava con pazienti con abuso di droghe. Il termine *Burnout*, in quel tempo, era usato per descrivere le persone che, a causa dell'abuso di droghe avevano perso l'interesse per tutto, ad eccezione delle droghe stesse. Oggi, il termine *Burnout* viene solitamente usato per designare uno stato di esaurimento fisico e mentale, la cui causa è intimamente legata alla vita professionale. Come affermano Maslach e Jackson (cit. in Mannucci, Poggesi 2000), la sindrome è definita come una reazione alla tensione emozionale cronica generata dallo stress di un rapporto diretto e continuativo con persone altamente bisognose. I professionisti colpiti dalla sindrome presentano caratteristiche come indifferenza, insensibilità o eccessivo distacco verso il lavoro, in particolare nelle relazioni con gli altri. La sindrome di Burnout è multifforme e su di lei interagiscono fattori socio-ambientale e personali. In relazione ai fattori individuali, osservano Mannucci e Poggesi (2000), le persone maggiormente soggette al rischio di Burnout sono quelle che, lavorando in condizioni simili, percepiscono maggiormente il contrasto tra la passione, l'ideale, l'entusiasmo, la motivazione altruistica e la delusione connessa agli ostacoli esterni, i limiti personali. In relazione agli aspetti del lavoro e dell'organizzazione, gli autori sostengono che nessun fattore organizzativo può essere, di per sé, una causa sicura di Burnout, ma che il peso maggiore va attribuito alla percezione e valutazione dell'individuo (soggettiva) in relazione alla situazione in cui vive. I fattori causale di tipo socio-ambientali, anche se ancora poco ricercati, indicano che i mutamenti sociali degli ultimi anni possono avere provocato una perdita del senso di comunità e, quindi, una sempre minore integrazione tra chi opera all'interno e chi all'esterno della scuola. Le ultime ricerche evidenziano le difficoltà degli insegnanti a lavorare insieme, a scapito di un efficace funzionamento dell'istituzione di cui fanno parte. Oltre a questo, i numerosi cambiamenti che hanno investito ed investono il sistema istruzione, come, per esempio, i cambiamenti della popolazione studentesca oppure la maggiore partecipazione degli studenti alle decisioni, hanno fatto sì che l'insegnante provi una costante paura di fallimento.

«Il fallimento rappresenta, per gli insegnanti, una costante minaccia alla percezione di sé, con evidenti conseguenze a livello di autostima personale e sociale. Tale fenomeno è potenzialmente in grado di generare situazioni di stress professionale (disagio) che incidono sulla prestazione lavorativa e sull'equilibrio psicologico» (Cantelmi, Corsini, Rachiele e Rossi, 2009). Forse per questa ragione, gli insegnanti italiani sono i più propensi, tra i professionisti, ad essere colpiti dalla sindrome di Burnout.

**5.** Uno degli studi più recenti condotto in Italia sugli insegnanti – la ricerca Getsemani (Lodolo D'Oria, Pecori Giraldi, Vitello, Vanoli, Zeppegno, Frigolo, 2002) – realizzata con 3049 casi clinici di richiesta di incapacità al lavoro nella pubblica amministrazione – ha constatato che l'incidenza della sindrome di Burnout tra gli insegnanti è di 2-3 volte maggiore rispetto ad altre categorie di dipendenti pubblici. Alcune delle cause ritenute generatrici di stress che, nei casi più acuti, possono culminare nel Burnout sono: lo scarso riconoscimento sociale e istituzionale della professione; il numero elevato di studenti per classe; la scarsa remunerazione; il rapporto non sempre facile con genitori e studenti; i conflitti con colleghi e dirigenti.

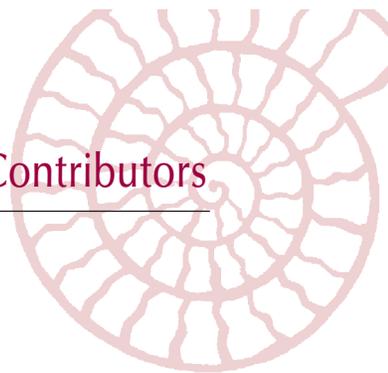
**6.** Dalle ricerche svolte sul tema del disagio dei docenti, molti ritengono di poter allargare questo quadro critico attraverso la formazione, passando, cioè, da una strada che privilegia l'acquisizione delle competenze, oppure procedendo su un percorso più avanzato che parta dalla riflessione dell'esperienza del docente. In realtà, af-

fermano Vasconcellos e Miranda (2012), non si può pensare che tale approccio possa essere in grado di risolvere il problema, in quanto dimostra di essere ancora troppo orientato verso una prospettiva tesa a trattare i soggetti come esseri caratterizzati da una identità stabile e rigida, centrata su di sé, unica. La formazione, seguendo tale orientamento, diventerebbe la “panacea” per tutte le soluzioni ai problemi educativi. È interessante, invece, muoversi verso una prospettiva teorica che porti nuovi elementi alla discussione sul disagio presente nel lavoro degli insegnanti. Il disagio è presente a scuola da sempre e, ora, si manifesta in maniera acuta. Non si tratta, pertanto, di una questione che può essere risolta semplicemente con la formazione degli insegnanti; si tratta di un problema complesso che si genera quotidianamente e costantemente durante lo svolgimento dell’attività lavorativa, poiché per gli insegnanti è solito trovarsi di fronte ad incertezze, difficoltà ed improvvisazioni che sfuggono al suo controllo e che sono sempre causa di disagio.

**7.** Il presente articolo vuole, quindi, essere un momento di riflessione su quei fattori che, nella società contemporanea, conducono i docenti a sperimentare il disagio nelle scuole sia in Brasile, che in Italia. Al di là del fatto che essi convivono in realtà differenti, esiste un tratto comune tra questi professori? Quali sono le caratteristiche che il disagio assume nelle società brasiliana e italiana al giorno d’oggi? In base alle ricerche bibliografiche effettuate su questo tema, si ritiene di poter affermare che sono davvero pochi gli studi che hanno analizzato le cause del disagio docente tra due paesi così diversi tra loro, nonostante, a livello scolastico, soffrano problemi molto simili ed è questo che giustifica in l’investimento alla presente ricerca.

### Riferimenti

- Cantelmi, T., Corsini, T., Rachiele, A., Rossi, L. (2009). *L’approccio psicologico al disagio mentale professionale e al Burnout: orientarsi dal problema alla gestione proficua del conflitto attraverso strategie personali e di gruppo*. Disponibile in <<http://www.indire.it/>>. [07 giugno 2013].
- Codo, W., Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. In Codo, W. (A cura di). *Educação: carinho e trabalho*, pp. 48-59. Petrópolis: Vozes.
- Contessa, G. (1982). L’operatore sociale in cortocircuito. La burning-out syndrome in Italia. *Animazione Sociale*, 4243.
- Cortês, L. (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.
- Freud, S. (1964). *Mal-estar na civilização*. Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud, v. 21. RIO DE Janeiro: Imago.
- Lodolo, O., D’Oria, V., Pecori Giraldo, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppegno, P., Frigolo, P. (2002). *Burnout e patologie psichiatriche degli insegnanti*. Disponibile in <<http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf>>. [ 02 marzo 2013].
- Mannucci, A Poggesi, P. (2000). *L’educatore di professione e i rischi di burnout*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Martínez-Abacal, M. A., Bornas, X. (2002). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- Miranda, M. P & Santiago, A. L. (2006). O mal-estar do professor frente à “criança-problema”. *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. Disponibile in: <http://www.proceedings.scielo.br/> [ 02 aprile 2013].
- Vasconcelos, R.N. (2012). *Psicanálise, educação e o mal estar na formação de professores*. Poster presentato al 14° seminario di ricerca dell’Università del Stato di Minas Gerais, Belo Horizonte.



### **NICOLETTA BALZARETTI**

Dottoranda presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, dove è anche docente del Modulo di Progettazione didattica presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Fra le ultime pubblicazioni: (2009) *L'educatore e i minori stranieri non accompagnati*; in Maccario, D. (a cura di). *Contesti e forme dell'azione educativa. L'azione didattica nella professionalità degli educatori*. Roma: Carocci.

### **MONICA BANZATO**

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa di tecnologie educative e didattiche, collaborative learning, apprendimento in rete. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *Tecnologie educative* (2007); *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*; (2012) *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Bologna, Clueb.

### **SILVER CAPPELLO**

Dottorando presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). *Apprendimento in matematica. Il cambiamento del rapporto tra gli studenti e la materia nel corso degli anni scolastici*. In S. Sbaragli (Ed.), *La Didattica della Matematica: insegnamento e apprendimento a confronto*, pp. 99-100. Bologna: Pitagora.

### **STEFANIA CARIOLI**

Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Nuovi linguaggi e Scuola. Educazione&Scuola, rivista telematica della Scuola e della Formazione*, XVII, 1013. (2012) *Riflessioni su Comunicazione e Formazione. Educazione&Scuola, rivista telematica della Scuola e della Formazione*, XVII, 1019.

### **DANIELE COCO**

PhD in Scienze motorie e dello sport presso Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove è referente per il Progetto *Goal from the Corne*, nato per creare spazi ricreativi in cui i bambini vengono aiutati a crescere e a riacquistare la fiducia in se stessi e nel mondo. (2012) *Il concetto di regola e le sue declinazioni ludico-educative negli anni della scuola primaria*. Tesi di Dottorato.

### **FRANCESCA COIN**

Frequenta il Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Psicologa, si occupa del mondo dell'infanzia, con particolare attenzione allo sviluppo linguistico e cognitivo tipico e atipico.

### **PAOLA DAMIANI**

Dottore di ricerca in Pedagogia Speciale e docente a contratto di pedagogia e didattica speciale presso l'Università di Torino. Fra le ultime pubblicazioni: (2013), *Bullismo, apprendimento e processi inclusivi* e (2012), *Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica?"* In *Integrazione Scolastica e Sociale*, 12/1 e 11/4. Trento: Erickson.

**MANUELE DE CONTI**

Dottorando in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova, cultore della materia in Filosofia Teoretica e Teoria dell'argomentazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Dibattito regolamentato e sua influenza sugli atteggiamenti dei partecipanti. *Psicologia dell'Educazione*, 7(3), 77-95; Agire in conflitto. Teorie e strategie per una gestione consapevole del conflitto. *Sviluppo e Organizzazione*, 251, 17-23.

**FRANCESCA DE VITIS**

PhD in Pedagogia Dello Sviluppo, collabora con la Cattedra Di Pedagogia Generale e Sociale del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) La Scuola Nella Città Tra Segregazione Urbana E Segregazione Scolastica. Riflessioni Tra Contesto, Forma e Prospettive; Roma; F. De Vitis et Alii, La scuola nella città tra segregazione urbana e segregazione scolastica. La ricerca, In L. Binanti (a cura di). *Scuole A Rischio: Una Possibile Risorsa*. Roma: Anicia.

**FRANCESCA DELLO PREITE**

Dottoranda presso Il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, dove è stata Docente del laboratorio "Suono, parola, immagine, movimento. Apprendere attraverso il teatro" e Supervisore di Tirocinio.

**SANDRA ELIA**

Dottoranda presso il Dipartimento di "Storia Società e Studi sull'Uomo" dell'Università del Salento, specializzata per l'attività didattica di sostegno per la Scuola Secondaria. La sua ricerca si dedica alla costruzione di uno strumento di osservazione sistematica che descriva pedagogicamente lo sviluppo del bambino.

**MAURIZIO FABBRI**

Professore straordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. I suoi ambiti di studio, di confine tra filosofia dell'educazione, psicoanalisi e neuroscienze, tendono a indagare gli elementi di complessità dell'esperienza educativa e la loro ricaduta sul piano etico. Fra le ultime pubblicazioni: *Problemi d'empatia*, Pisa 2008; *Il transfert, il dono, la cura*, Milano 2012.

**EMANUELA FIORENTINO**

Dottore di Ricerca in Pedagogia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). *Il social network a 11 anni*, in M. Piccinno (Ed.), I preadolescenti ai tempi di facebook. Lecce: UniSalento Press. (2011). La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente, in *Formazione&Insegnamento*, IX, 3. Lecce: Pensa MultiMedia.

**TERESA GONZÁLEZ PÉREZ**

Docente del Dipartimento di Storia e Filosofia della Scienza. di Educazione e Linguaggio (Università di La Laguna, Spagna), ha coordinato il Dottorato sull'educazione, cultura e società, diretto diversi progetti di ricerca ed è stata insignita di vari premi alla ricerca, Le sue linee di lavoro interessano gli studi culturali, la politica educativa, la storia dell'istruzione e gli studi sulla donna. Fra le ultime pubblicazioni: *Modernitat i tradició: el procés d'escolarització en el àmbit cultural europeu i la inserció educativa de les nenes* (2012), *Educación y transformación social* (2013).

**ANDREYANNA IVANCHENKO**

Docente dell'Università Nazionale V.N.Karasin, Kharkov (Ucraina), direttore della Sezione d'Italianistica presso il Dipartimento di Lingue Straniere della medesima Università, PhD in psicologia. In Italia si occupa delle Culture delle Differenze e del Centro Donna Multiculturale.

### **UMBERTO MARGIOTTA**

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2013) *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson, Trento. (2012). *Dal Welfare al Learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto*. in Nicola Lupoli, *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong Education*. Milano, Franco Angeli.

### **SUSANNA MASSA**

Dottoranda in Pedagogia presso il Dipartimento di studi dei processi formativi culturali e interculturali nella società contemporanea dell'Università degli Studi Roma Tre, cultrice della materia di psicologia dello sviluppo e dell'educazione.

### **RITA MINELLO**

Docente di Storia sociale dell'educazione nel Corso di Laurea Scienze della formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, e di Progettazione del curriculum e programmazione educativa per l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2013) *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.

### **LUISA SALMASO**

Psicologa-psicoterapeuta con specializzazione in Psicologia del Ciclo di Vita, area dei Disturbi dell'Apprendimento e della Disabilità, insegnante; attualmente dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione all'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha pubblicato per la casa editrice Erickson i volumi *Laboratorio Famiglia e Sequenze Temporal*.

### **MARIA SEIRA OZINO**

Docente a contratto di Didattica e Pedagogia speciale nel Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino dove si occupa dell'area di ricerca cognitivo – relazionale e del counsellor sistemico.

### **JÁCIA MARIA SOARES DOS SANTOS**

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Coordinatrice del Programma Federale *Brasile Alfabetizzato*. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *A criança, o professor e a subjetividade interferindo na aprendizagem: intervenção sobre dois fenômenos de transferência indesejados*, in A. L. Santiago, R. H. de Freitas Campos (Eds). *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisa sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Pucminas.

### **ANDREA STRANO**

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratore di ricerca nel CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata).

### **PATRIZIA TORTELLA**

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *La mente in azione: formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie / Mind in action: Training physical educator to sense emotions and the body*. *Formazione & Insegnamento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 1-6; (2012) *Percezione-azione: il ruolo dell'educatore nella attribuzione di significato all'ambiente e al compito, con bambini di 5 anni*. In Cruciani M., Cecconi F., (a cura di) *Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC)*, Università di Trento, 303-308.

**CHIARA URBANI**

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ultime pubblicazioni: (2013) Recensione del volume M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (2012) *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 317-320.

**CRISTINA VEDOVELLI**

Dottoranda in Scienze dei Sistemi Culturali, Indirizzo Filosofia, Pedagogia, Psicologia presso l'Università degli Studi di Sassari, mediatrice dell'apprendimento col metodo Feuerstein. Ultime pubblicazioni: (2008). Un orto in aula. *Scuola Italiana Moderna*, 11-13.

**ELENA ZAMBIANCHI**

PhD student in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, psicologa e psicoterapeuta. Tra le pubblicazioni recenti: con Cerchiaro F. (2011), *Ascolto e relazione educativa. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Bologna: CLEUP.

# 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.