



formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XI • Supplemento Numero 1 • 2013

Pubblicazione trimestrale

CAPABILITY APPROACH

Relazioni e pratiche di sviluppo

CAPABILITY APPROACH

Interactions and Practice of Development

a cura di
Rita Minello

Editoriale di
Umberto Margiotta, Rita Minello

Con i contributi di:

Baschiera, Bellomo, Brunetti, Chiusso, Cinotti, Collacchioni, Curto, Damiani, Dario, De Nardis, De Vitis, Farinella, Filippi, Fiorentino, Fonte, Friso, Gasperini, Giovannini, Guerrini, Leoncini, Mancini, Marchisio, Margiotta, F.M. Melchiori, R. Melchiori, Minello, Pasini, Pastena, Quatrano, Salmaso, Schiavone, Tortella, 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 Iuav di 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 de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzuriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, 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 SUPPLEMENTO AL N. 1/2013: 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

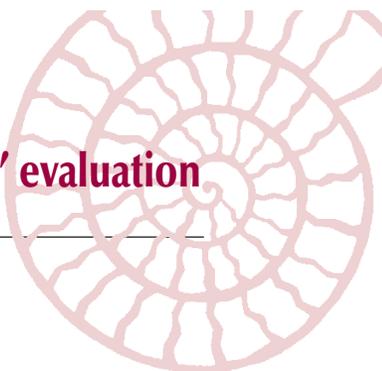
ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

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

FINITO DI STAMPARE MARZO 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 criteria 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).



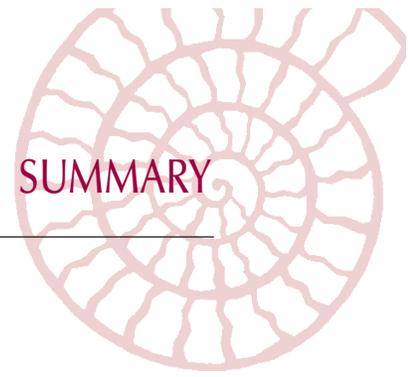
La valutazione dei referee

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 predisposto 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**

PARTE PRIMA / PART ONE

CAPACITAZIONI, INCLUSIONI E PROFESSIONALITA' FORMATIVE

CAPABILITY, INCLUSION AND PROFESSIONAL PROFILES IN EDUCATION

- 15 **Umberto Margiotta, Elena Zambianchi**
L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità
Reflexive approach as a measure of parenting support
- 25 **Rita Minello**
Preparare gli insegnanti per l'inclusione
Preparing teachers for inclusion
- 39 **Barbara Baschiera**
L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale
The application of capability approach to inter-generational learning
- 53 **Alessia Cinotti**
Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità
Are fathers included or excluded? A perspective on the role of fatherhood with regard to disability
- 63 **Laura Pasini**
Ragazzi selvaggi: un itinerario di studio e ricerca tra storia della pedagogia, neuroscienze e dibattito pedagogico attuale
Feral children: A study and research itinerary between history of pedagogy, neurosciences and current educational debate
- 69 **Consuelo Filippi**
Capability Approach, disabilità ed economia civile. L'inclusione scolastica e sociale in Italia e Spagna
Capability Approach, disability and civil economy: Scholastic and social inclusion in Italy and Spain
- 77 **Paola Damiani, Alessia Farinella**
Verso il miglioramento della qualità della relazione educativa attraverso l'approccio delle capacità applicato alla disabilità. Esperienze di "scuola inclusiva" nel territorio torinese
Towards an amelioration of the educational relation's quality, obtained thanks to capability approach when applied to the issue of disability: "Inclusive school" experiences in the Turin area
- 85 **Nicolina Pastena**
"Abitare l'educativo". Disabilità e Capability: creare mondi antropologicamente sostenibili
"Inhabiting the educational:" Disability, capability, and the creation of anthropo-ethically sustainable worlds

- 91 **Valeria Friso**
Inclusione sociale, lavoro e capability
Social inclusion, labour and capability
- 103 **Chiara Gasperini**
Lingua italiana L2 e Dsa: un'identificazione complessa tra diagnosi precoce e gestione multidisciplinare
Italian language L2 and DSA: A complex identification in-between early diagnosis and multi-disciplinary management

PARTE SECONDA / PART TWO

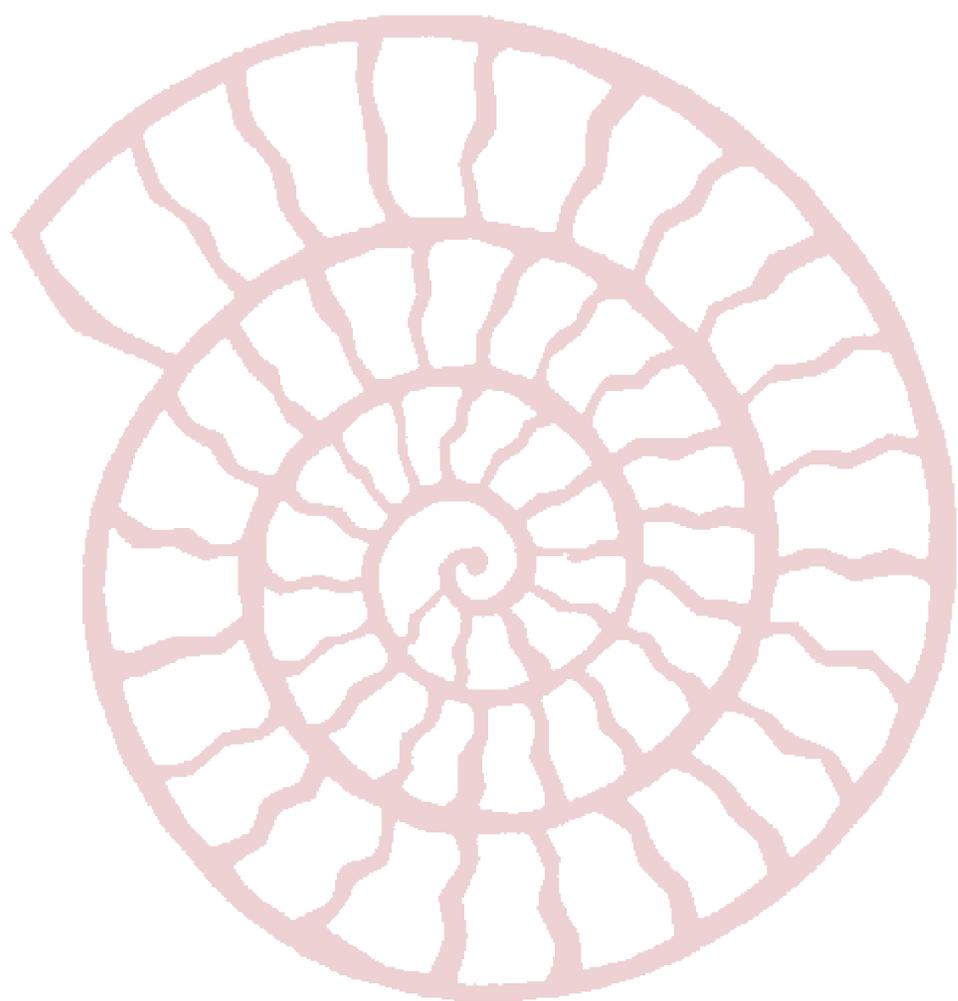
CAPACITAZIONI E PROCESSI DI TRASFORMAZIONE: IL LAVORO FORMATIVO

CAPABILITY AND PROCESSES OF CHANGE: THE EDUCATIONAL WORK

- 113 **Francesco Maria Melchiori, Roberto Melchiori**
La capacitazione nella formazione non istituzionale. Aspetti del riconoscimento e della certificazione
Capability in non-institutional education: Features of acknowledgment and certification
- 121 **Patrizia Tortella**
Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita
Mind and body in the educational relationship in Kindergarten: The development of capabilities for a good quality of life
- 129 **Valentina Giovannini**
Innovazione dell'ambiente di apprendimento nella scuola del I Ciclo
Learning environment innovation at the first stages of compulsory education
- 137 **Erica Mancini**
Capabilities e promozione della salute nei Consultori Familiari
Capabilities and healthcare improvement in Family Advisory Bureaus
- 145 **Nadia Dario**
La pratica argomentativa nella scuola primaria
Argumentative practice in primary school
- 157 **Valentina Fonte**
I nuovi paradigmi della "mediasfera": dall'impatto antropologico e formativo alla specificità del testo digitale
New paradigms of the "mediasphere": From the anthropological and educational impact to the specificity of digital text
- 167 **Laura Bellomo**
Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria
The process of evaluation in a scholastic environment: An explorative inquiry on teaching and evaluative beliefs and practices held by a group of primary school teachers
- 175 **Fabiana Quatrano**
Dalla crisi alle sfide: cambiamento, trasformazione, evoluzione
From crisis to challenges: Change, transformation, evolution
- 183 **Nunzia Schiavone**
Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia
Learning how to cope with the "post-autonomy" school system

PARTE TERZA / PART THREE
CAPACITAZIONI E RELAZIONI DI AGENTIVITA'
CAPABILITES AND RELATIONS OF AGENCY

- 193 **Luisa Salmaso**
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
The interaction between executive functions and paths of learning enhancement obtained through multi-linear narrative apparatuses within a developmental perspective on the late infancy and pre-puberty
- 201 **Luana Collacchioni**
L'essenziale è invisibile agli occhi. Ripensare la scuola attraverso il contributo di Amartya Sen
What is essential is invisible: Rethinking school thanks to the contribution of Amartya Sen
- 209 **Cristiano Chiusso**
Democrazia deliberativa e agency sociale. Il sindacato tra competenze, formazione e capacitazioni
Deliberative democracy and social agency: Competences, training and capabilities in trade unions
- 217 **Natascia Curto, Cecilia Marchisio**
Creare capacità attraverso le associazioni: verso nuovi modelli di sostegno al progetto di vita
The creation of capabilities through associations: Towards new models of life-plan support
- 225 **Francesca De Vitis**
Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano
Capability approach and education: Dialogic itineraries for human development
- 233 **Evelina De Nardis**
Nuove pedagogie e crisi del welfare State
New pedagogies and Welfare State crisis
- 241 **Emanuela Fiorentino**
Sviluppo e libertà: un confronto tra E. Morin e A. Sen
Development and freedom: Comparison between E. Morin and A. Sen
- 249 **Valentina Guerrini**
La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva
Educational relation at school: Conveying the value of gender difference as means to promote an inclusive society
- 257 **Sabina Leoncini**
Le tecniche visuali in ambito educativo: riferimenti ad alcune ricerche attuali per indagare le relazioni educative
Visual techniques in education: A literary review of recent researches and an inquiry on educational relation
- 263 **Immacolata Brunetti**
Bisogno di valori / *A need for values*
- 269 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Rita Minello

Università Ca' Foscari, Venezia
minello@unive.it

Il tema della formazione in quanto capacitazione si pone sempre più al cuore delle scienze dell'educazione e della ricerca sociale.

Il volume *Capability Approach: relazioni e pratiche* indaga i collegamenti tra la ricerca e una formazione che si rapporta alla capacitazione e ai funzionamenti secondo quei legami che si pongono sempre più al cuore delle scienze dell'educazione e della ricerca sociale. Ci si richiama perciò alla necessità di analizzare fino in fondo il concetto di capability introdotto da Amartya Sen nel dibattito internazionale: per le scienze della formazione si tratta di un'occasione importante, dal momento che sostituisce, ad un'ottica funzionalistica ed economicistica, una prospettiva umanistica di processo e di progetto.

Il volume si avvale dei contributi dei giovani ricercatori italiani che hanno partecipato, nei giorni 6-7-8 settembre 2012, alla VII edizione della Summer School di ricerca *CAPABILITY. Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Summer School della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), promossa e organizzata in collaborazione con la Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Come nelle precedenti edizioni, la Summer School si è qualificata come stage di alta formazione 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. Docenti di varie sedi universitarie italiane hanno offerto il loro contributo al raggiungimento degli obiettivi formativi e di ricerca, a partire dal gruppo dirigente SIREF: il prof. Umberto Margiotta, Venezia (Presidente), il prof. Luigino Binanti, Lecce (Vice-Presidente) e la prof. Giuditta Alessandrini (Vice-Presidente). Fra i vari contributi che hanno valorizzato la summer school si segnalano quelli dei proff. Massimo Claudio Gentili (Confindustria), Renata Livraghi (Parma), Bruno Rossi (Siena), Arduino Salatin (IUSVE), Mario Spatafora (Associazione Finance & Banking), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Cà Foscari), e altri.

Per cogliere le varie prospettive formative del *Capability Approach*, la summer si è imperniata su tre assi portanti: *relazioni, tavola rotonda, contributi dei giovani ricercatori*. Nel corso della summer school in generale, ma ancor di più negli incontri laboratoriali, i partecipanti tutti sono stati invitati a offrire idee e segnalare linee di sviluppo, sulla base di un atteggiamento di riflessività teso a operare in modo induttivo e metacognitivo, al fine di risalire – partendo dalle specifiche presentazioni dei lavori – alle esigenze della ricerca su competenze, capacitazione e formazione nei rinnovati contesti formativi e sociali che si collocano dopo la crisi del welfare.

Relativamente alle domande di ricerca che hanno orientato i focus della Summer School 2012, si sono rivelate particolarmente stimolanti *quattro linee di indagine*: (a) Come ridisegnare gli ambienti di apprendimento? (b) Come ripensare il ruolo cul-

turale e sociale della scuola in un'ottica di "capacitazione"? (c) Come focalizzare una ricerca pedagogica finalmente capace di farsi ascoltare dalle altre scienze umane, in ordine al modo con cui i processi fondamentali dell'intellectio, della volizione e della ragione generano nuove forme di apprendimento, di insegnamento e di relazione umana? (d) Cosa aspettarsi, dunque, dopo la crisi del welfare?

I lavori di ricerca – *saggi, position paper, progetti, work in progress, exordium, report, buone prassi, note di lavoro, etc.* – che sono stati presentati da dottori e dottorandi e le relazioni degli esperti hanno offerto indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia sul tema della formazione in quanto capacitazione. Non è mancata l'analisi delle migliori pratiche di attivazione del circolo teoria-prassi o azione-ricerca nell'insegnamento e nella formazione: in laboratorio i gruppi non si sono limitati a cogliere esclusivamente la summer school come un'occasione di aggiornamento sulle principali novità, ma hanno cercato di supportare la presentazione dei lavori di ricerca con un dibattito teso a *identificare punti di forza e di debolezza, in vista della costruzione di progetti di ricerca che orientino la ricerca a comprendere le ricadute del capability approach nell'area educativo-formativa.*

La presentazione dei lavori è stata perciò accompagnata da un costante atteggiamento di **riflessività che ha portato il gruppo a operare in modo induttivo e metacognitivo.**

Fra le esigenze emerse con maggior vigore nel corso delle giornate, quella di un'indagine più approfondita sull'uso dei termini del Capability Approach. E in particolare la riflessività semantica si è concentrata sui termini seguenti:

- *Benessere* (e i nuovi indicatori di benessere). Per lungo tempo, lo studio delle scienze sociali, ed in particolare dell'economia, ha fatto riferimento a un concetto di felicità e benessere interamente identificabile e caratterizzabile in termini di aumento della ricchezza individuale. Parallelamente, a livello macro, la "società del benessere" incarnava l'idea per cui l'aumento della ricchezza economica e dei livelli di consumo si sarebbe tradotto nell'aumento del grado di felicità degli individui e dell'intera società. Dagli anni '70, tuttavia, una serie di studi ha evidenziato nelle economie avanzate una mancanza di appagamento pur nell'abbondanza di beni. Paradossalmente, l'aumento dei redditi individuali che si era registrato in tutte le economie occidentali dal secondo dopoguerra in poi e la possibilità degli individui di soddisfare un sempre maggior numero di bisogni non si erano tradotti in un aumento della felicità individuale. Questo fenomeno, identificato come "paradosso della felicità", fu messo in luce per la prima volta nel 1974, da Richard Easterlin. Egli documentò come, all'aumentare del reddito, il livello di felicità riportato dagli individui aumenti fino a un certo punto, oltre il quale comincia a diminuire. Una serie di studi successivi ha confermato che, oltre una certa soglia, la felicità delle persone dipende poco da incrementi di reddito, mentre appare notevolmente più legata ad altri fattori, come le relazioni personali con familiari e amici, la partecipazione in organizzazioni e associazioni, le comparazioni relative, etc. L'attuale stato di crisi socio-economica può essere letto anche come divergenza fra reddito e soddisfazione, che può essere ricondotto al "paradosso di Easterlin" quando evidenzia l'autonomia fra gli indicatori di percezione soggettiva della qualità della vita e le misure quantitative di reddito e ricchezza. Amartya Sen elabora i suoi contributi distanziandosi dalla prima idea di benessere come ricchezza individuale.
- *Libertà*. Sono stati condotti più richiami all'analisi di Sen e Nussbaum dei concetti di libertà e di sviluppo definiti in termini di funzionamenti e capacitazione.

ni (capabilities). I funzionamenti indicano le esperienze effettive (di essere o di fare) che l'individuo ha deciso liberamente di vivere giacché attribuisce loro valore. Le capacitazioni sono invece le alternative di scelta, ossia l'insieme dei funzionamenti che un individuo può scegliere (Sen, 2002).

- *Relazioni*. Una delle dimensioni di particolare interesse, determinante del benessere nelle società avanzate, è rappresentata dalla qualità delle relazioni. Ciò si spiega in ragione della crescita della cosiddetta "povertà relazionale", che si affianca alla povertà dovuta alla scarsità di risorse materiali. Diversi autori hanno evidenziato la tendenza delle società in cui viviamo a sostituire le relazioni interpersonali con i beni posizionali, legati cioè allo status relativo di chi li possiede (Putnam, 2004). Mentre una relazione richiede un alto rischio iniziale e sforzo di "manutenzione", i beni posizionali rispondono alla necessità di affermare il proprio status in un gruppo di riferimento aumentando l'isolamento sociale per il fatto stesso di essere posseduti, ma anche perché richiedono elevati ritmi di lavoro per essere acquistati e – una volta che il loro potenziale gratificatorio si è esaurito – sostituiti. Il tempo sottratto alle relazioni sociali non fa che isolare l'individuo e le conseguenze estreme di tali dinamiche sono le "trappole di povertà relazionale".
- *Agentività*. Anche i concetti di *libertà* e *agentività* richiedono una ulteriore delucidazione, in quanto sono fondamentali per l'approccio delle capacitazioni. Le persone intendono partecipare attivamente allo sviluppo, piuttosto che sentirsi relegati al ruolo di spettatori passivi. Con agentività Sen intende che ogni persona è un essere umano responsabile e dignitoso che plasma la sua vita alla luce degli obiettivi personali, piuttosto che limitarsi semplicemente a essere sagomato dalle istituzioni – più di tutte la scuola – e ricevere istruzioni su come pensare. L'agentività non conduce necessariamente a una vita più felice o più comoda, ma più consapevole e motivata. Potenzialmente, ci permette di immaginare e di agire verso nuovi modi di essere: «Gli agenti del destino sono uomini, e gli uomini conquistano la libertà quando sono consapevoli della loro destino. (Octavio Paz, 1988). Per Sen (1999), essere coinvolti attivamente nel plasmare la propria vita e avere la possibilità di riflettere su questo è fondamentale per un cambiamento sociale positivo: egli sostiene che l'agentività non si limita a essere intrinsecamente importante per la libertà individuale, ma diventa anche uno strumento per l'azione collettiva e la partecipazione democratica, il benessere umano, pertanto è una dimensione formativa importante (Alkire, 2002).
- *Libertà-Liberazione*. Nel riorientare la nostra attenzione a considerare i modi attraverso i quali l'educazione contribuisca all'espansione della libertà umana, si ricordi Freire: «l'educazione come pratica di liberazione, in contrasto con l'educazione come pratica di dominio, nega che l'uomo sia astratto, isolato, indipendente, e non collegato al mondo, ma nega anche che il mondo esista come una realtà separata dalle persone. La riflessione autentica non considera astratti né l'uomo né il mondo, ma le persone, nelle loro relazioni con il mondo» (Freire, 1972, p. 62).
- *Capitale sociale*. Un altro elemento di grande importanza è rappresentato dalla presenza di capitale sociale, la cui definizione concettuale ha registrato recentemente una rilevante convergenza di sforzi analitici da parte di economisti e sociologi. Il capitale sociale è identificabile, in prima approssimazione, con il livello di fiducia, l'insieme dei valori, degli stili di vita, delle norme di comportamento che, in situazioni di non coincidenza tra interesse privato e interesse collettivo, orientano le scelte individuali in direzioni coerenti con la promozione del bene comune della società o comunque del gruppo sociale di riferimento (Ecchia, Zarrì, 2005).

- *Gestione della fiducia.* L'aumento della complessità delle società avanzate contemporanee è frequentemente messo in relazione con la nascita della cosiddetta "società del rischio", caratterizzata da una forte integrazione delle economie e società, dalla flessibilità dei fattori produttivi e dalla perfetta mobilità delle attività finanziarie. In un sistema così organizzato, i flussi globali di capitali, uomini e informazioni hanno determinato una forte erosione dei soggetti più tradizionali della coesione sociale nelle società avanzate, in particolare in Europa e Nord America, soggetti quali lo Stato e le macro-organizzazioni politiche rappresentative. Il progresso sociale ed economico ormai si configura, da un lato, come un "consumatore" di fiducia, in quanto ne presuppone l'esistenza ad un livello sufficientemente elevato), ma, dall'altro, non rappresenta di per sé un efficace "produttore" di fiducia (nel senso che non appare in grado di generare endogenamente lo stock di fiducia di cui necessita costantemente). La svalutazione della fiducia personale e istituzionale è vista da molti come caratteristica focale della società contemporanea. Molti la fanno risalire a specifici modelli socio-politici, ad esempio Olssen, Codd, e O'Neill (2004, p. 92), che scrivono: «Le strategie della politica liberale si fondano su una concezione della persona che è egoista, competitiva e suscettibile di essere disonesta. [...] con i valori neoliberalisti di efficienza, efficacia e controllo, si svaluta anche la fiducia interpersonale». La fiducia sembra un atteggiamento rischioso quando abbiamo più volte letto di politici e funzionari inaffidabili, ospedali, aziende e scuole sotto esame. In realtà «siamo di fronte a una profonda crisi di fiducia» (O'Neill 2002, p. 4) e l'unica risposta possibile consiste nel dare più responsabilità, non meno, alle parti interessate. Ma può un maggior conferimento di responsabilità porre rimedio alla crisi di fiducia? Secondo O'Neill la risposta è negativa, poiché siamo di fronte a un paradosso: mentre le procedure di accountability sono progettate per aumentare non solo l'efficienza, ma anche l'affidabilità, non solo per eliminare le spese inutili, ma anche garantire prestazioni, la nuova cultura della responsabilità mira a un controllo amministrativo della vita istituzionale e professionale sempre più perfetto: «un flusso interminabile di nuove legislazioni e regolamentazioni, note e circolari, orientamenti e consulenze inondano le istituzioni del settore pubblico. La pianificazione centrale potrebbe non essere riuscita in Unione Sovietica, ma è viva e vegeta nella Gran Bretagna di oggi» (O'Neill 2002, p. 46). E anche altrove, aggiungiamo. Apparentemente, questo controllo sempre più perfetto è progettato per rendere le istituzioni, le imprese ed i professionisti, più trasparenti e più direttamente responsabili delle loro azioni: fornire garanzie di servizio al pubblico. Ma la presunta iper-razionalizzazione che si presenta come necessità di incrementare la responsabilità delle istituzioni e degli individui *nei confronti del pubblico*, in realtà non fa una cosa del genere, rendiconta solo *alle autorità di regolamentazione, ai finanziatori, a istituzioni di governo* in cui il pubblico ha fiducia limitata. "Chi controlla i controllori" non è una domanda con una risposta ovvia.

L'approccio delle capacitazioni ritiene necessario un impegno formativo che non si limiti a valutare solo i funzionamenti, ma il vero livello di libertà o possibilità che ogni apprendente ha a disposizione per scegliere e per raggiungere gli obiettivi verso cui tende. Un approccio che combatta per ampliare le possibilità dei più svantaggiati: l'approccio delle capacitazioni offre un metodo per valutare un reale vantaggio educativo, e anche per identificare lo svantaggio, l'emarginazione e l'esclusione. Perché già nel mondo della scuola, spesso, le differenze diventano disuguaglianze. E molti teorici della pedagogia critica sostengono che

l'educazione può effettivamente esacerbare le disuguaglianze persistenti (Bowles, Gintis 1976; Shukla, Kaul, 1998; Willis, 1977).

I contributi presenti nel volume sono stati raccolti in tre sezioni, coerenti con le diverse aree tematiche di riferimento.

I lavori che compongono la **prima sezione** affrontano il tema *Capacitazioni, inclusioni, professionalità formative*. La sezione si apre con il contributo di Umberto **Margiotta** ed Elena **Zambianchi** che esplora il tema della relazione educativa in ambito genitoriale. Segue il contributo di Rita **Minello** che indaga le condizioni della preparazione degli insegnanti all'educazione inclusiva. L'educazione inclusiva, pur concentrandosi inizialmente sugli studenti con disabilità, comprende ora una definizione molto più ampia, che si riferisce a tutti i bambini che potrebbero essere stati storicamente emarginati dalla scuola in varie e significative forme. Proseguono la sezione i lavori di Barbara **Baschiera**, Alessia **Cinotti**, Laura **Pasini**, Consuelo **Filippi**, Paola **Damiani** e Alessia **Farinella**, Nicolina **Pastena**, Valeria **Friso** e Chiara **Gasparini**, che in varia misura concepiscono la formazione come palestra della professionalità e ne considerano gli aspetti di efficacia strategica.

I lavori che compongono la **seconda sezione** affrontano il tema *Capacitazioni e processi di trasformazione: il lavoro formativo*. La sezione si apre con il contributo di Francesco e Roberto **Melchiori** che vaglia caratterizzazioni, identificazione e stato di pratiche di riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale e capacitante, in funzione di possibili indirizzi per giungere a soluzioni pratiche comuni europee efficacemente applicabili. Seguono i lavori di Patrizia **Tortella**, Valentina **Giovannini**, Erica **Mancini**, Nadia **Dario**, Valentina **Fonte**, Laura **Bellomo**, Fabiana **Quatrano** e Nunzia **Schiavone** che spostano l'attenzione sulla specificità umana, sociale e culturale del sistema della formazione per riconoscere nell'attività formativa esigenze, bisogni, necessità individuali da soddisfare, ma anche aspirazioni, speranze, progetti a cui tendere.

I lavori che compongono la **terza sezione** affrontano il tema *Capacitazioni e relazioni di agentività*. La sezione si apre con il contributo di Luisa **Salmaso** sul tema dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare. Si procede col contributo di Luana **Collacchioni** finalizzato a ripensare la scuola attraverso il contributo di Amartya Sen, mentre Cristiano **Chiusso** applica alla formazione sindacale i concetti di democrazia deliberativa e agency sociale. Natascia **Curto** e Cecilia **Marchisio** offrono poi qualche spaccato mirato a delineare le possibilità di creare capacità attraverso le associazioni per puntare a nuovi modelli di sostegno al progetto di vita. Seguono i lavori di Francesca **De Vitis**, Evelina **De Nardis**, Emanuela **Fiorentino**, Valentina **Guerrini**, Sabina **Leoncini**, e Immacolata **Brunetti** che, a partire da prospettive di ricerca diverse, mettono in luce le dinamiche dell'agentività intesa come *capacità umana di agire*, alcuni mettendo in discussione le strutture di potere esistenti per conquistare una eguaglianza formativa di razza e genere, alcuni cercando di formulare nuove teorie in grado di assegnare il giusto ruolo agli effetti potenziali dell'azione umana.

Ancora una volta *Formazione&Insegnamento* vi presenta un numero ricco e stimolante, per il quale augura buona lettura.

Marzo 2013

Umberto Margiotta
Rita Minello

Riferimenti

- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education* 75(2), 1-18.
- Easterlin, R., (1995). Will Raising the incomes of All Increase the Happiness of all?, *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 27, 35-47.
- Ecchia, G., Zarri, L. (2005). Capitale sociale e accountability: il ruolo del bilancio di missione nella governance delle organizzazioni non-profit. In Fazzi L. e Giorgetti G. (a cura di). *Il bilancio sociale per le organizzazioni nonprofit. Teoria e pratica*. Milano: Guerini e Associati.
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating Education in the Human Capabilities Approach. In Walker, M., Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 45-66.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Nussbaum, M.C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics* 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7(3), 385-398.
- O'Neill, O. (2002). *A question of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olssen, M., Codd, J. O'Neill, A-M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage.
- Paz, O. (1988). *La parola edificante (Luis Cernuda). Ignota a se stesso. Saggi su Fernando Pessoa e Luis Cernuda*. Genova: Il Melangolo.
- Putnam, R.D. (2004). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. (2002). *Rationality and freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shukla, S., Kaul, R. (eds) (1998). *Education, development and underdevelopment*. New Delhi: Sage.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Young, M. (2006). Defining valued learning and capability. *Paper read at the International Conference of the Human Development and Capability Association: Freedom and Justice*, August 29-September 1, Groningen, Netherlands.

Parte prima / Part one

Capacitazioni, inclusioni,
professionalità formative

Capability, inclusion
and professional profiles in education





L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità

Reflexive approach as a measure of parenting support

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia
e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

This paper describes the operative part of a study developed as PhD thesis, which main objective is to analyse, in a parenting context, the most significant characterizations of the educational relationship. It is also a part of the activities promoted by the ALICE European Project, which has among its objectives the training through creative languages and informal of adults interested to interact with children. The aim of the paper is to show that effective parenting support measures are also the ones that include the use of informal methodologies and creative languages, and show that they can occur in the direction of education, of "treating well" and care, to guide parents towards a critical reflection on the educational skills which they already possess but of which they are not always fully aware.

Questo articolo descrive la componente operativa di uno studio sviluppato nell'ambito di una tesi di dottorato, il cui principale obiettivo è quello di analizzare, nel contesto genitoriale, le caratterizzazioni più significative della relazione educativa. E' anche parte delle attività promosse dal Progetto Europeo ALICE, che ha tra i suoi obiettivi la formazione attraverso linguaggi creativi e informali utilizzati dagli adulti per interagire con i bambini. Lo scopo dell'articolo è quello di mostrare come misure efficaci a supporto della genitorialità siano anche quelle che includono l'uso di metodologie informali e linguaggi creativi; inoltre, si mostra come tali misure possano avvenire nella direzione dell'educazione, del buon trattamento e della cura, allo scopo di guidare i genitori verso una riflessione critica delle abilità educative che già possiedono e delle quali non sono pienamente consapevoli.

KEYWORDS

Parenting, Educational Relationship, Training Support, Reflexivity.
Genitorialità, Relazione educativa, Sostegno formativo, Riflessività

1. Introduzione

Il presente lavoro, che si inserisce nel filone degli studi pedagogici volti ad esplorare il tema della relazione educativa in ambito genitoriale, descrive la parte operativa di una tesi di dottorato “La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità” (Margiotta, Zambianchi, 2011), che tenta un contributo all’ipotesi generale secondo cui è di qualità¹ quell’educazione che – in un contesto intersoggettivo – favorisce la realizzazione autopoietica dell’individuo (Maturana, Varela, 1987), promuovendo lo sviluppo di una capacità cognitiva strategica (cioè di una *mente*, per dirla con Bateson) che consente di «avere comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di “come” esistere» (Margiotta, 2011a, p. 69). L’attesa, in ultima analisi, è quella di poter concorrere a quelle prospettive teoriche secondo cui *ancor più dei modi* dell’educazione ciò che maggiormente conta – ai fini dello sviluppo armonico della persona – è la *relazione interpersonale* tra l’adulto (che il suo “percorso” l’ha già intrapreso) e il giovane (che, tra tutti i prospettabili, il suo “percorso” lo sta ancora individuando). Per questo motivo si ritiene quanto mai fondamentale assicurare un adeguato supporto a tutti coloro che si occupano di minori – *in primis i genitori* – per favorirne un’autentica comprensione e, soprattutto, per promuovere e potenziare in essi la capacità del migliore e più appropriato affiancamento possibile.

2. Supportare la genitorialità

Negli ultimi decenni gli studi sulla genitorialità sono andati aumentando fino a costituire un’area di indagine assai ricca e diversificata. Affermano Zaccagnini e Zavattini (2007) che «della “genitorialità” è essenziale cogliere soprattutto il suo essere *atto e processo creativo* e intendere questo concetto non come staticità di un’essenza astratta ma come relazione in atto, concreta e produttiva: un divenire dialettico per eccellenza» (*Ib.*, p. 199). La genitorialità appare dunque una funzione autonoma e processuale, preesistente all’atto generativo e connotante solamente una tra le varie espressioni dell’essere umano la quale, seppur fondamentale, non è sicuramente necessaria ai fini dell’esplicitazione individuale. Ma se da una parte il “diventare genitori” non è più considerato un normale ed ineluttabile evento del ciclo di vita bensì una condizione umana volontaria (non necessariamente coincidente con la maternità e la paternità biologiche), dall’altra parte si rivela quanto mai in preoccupante crisi la capacità di esprimere il ruolo genitoriale e l’esercizio delle connesse funzioni, crisi ritenuta causa rilevante tra tutte quelle che concorrono al grave disagio di cui attualmente soffrono le giovani generazioni (Marotti, 2012).

Se assumiamo che la famiglia – intesa nel suo più ampio senso possibile – abbia un primato non solo temporale, trattandosi del primo ambito educativo e socializzativo con cui l’individuo entra in contatto ma anche sociale, in quanto snodo tra generi e generazioni ed antropologico, in quanto luogo – forse unico nella società – dove ci si prende cura della persona nella sua globalità e dove si rian-

1 In accordo con Margiotta (2011a), un’*educazione di qualità* è quella che sa utilizzare approcci e strategie flessibili capaci da un lato di rispondere ai bisogni vitali dei suoi destinatari e dall’altro di favorire conoscenze e accompagnare esperienze tali da rendere possibile un’autentica e reale estrinsecazione del Sé.

nodano i fili delle dimensioni affettive, cognitive, etiche (Corsi, Stramaglia, 2009), allora i genitori devono essere considerati significanti “risorse” per lo sviluppo delle persone in età evolutiva, soprattutto per le relazioni che si generano nel contesto familiare e che avranno, come oramai ampiamente dimostrato dalla letteratura, una grande influenza nel processo di costruzione dell’identità personale e sociale.

Per questo il supporto alla genitorialità è ritenuto azione fondamentale a tutti i livelli di governance, non solo nelle situazioni di disagio ma anche, e soprattutto, in quelle di cosiddetta “normalità”, nella consapevolezza che la famiglia – pur nella sua attuale rapida trasformazione, nelle sue più disparate conformazioni e nelle sue molteplici fragilità – rimane il nucleo su cui si fonda il senso di appartenenza e cardine dell’organizzazione sociale (Donati, 2012). Tale evidenza è ben chiara alla Comunità Europea che se ne fa carico promuovendo quel filone di ricerca e di intervento noto come *ECEC-Early Childhood and Care*, che evidenzia come un’educazione centrata sul bambino precoce ed intensiva, svolta in preposte adeguate strutture, parallelamente accompagnata da un pieno coinvolgimento dei genitori opportunamente preparati e formati, possa contribuire significativamente alla lotta contro gli svantaggi socioculturali fungendo da intervento preventivo.

3. Riflessività e consapevolezza di sé per essere genitori competenti

Fin dagli anni ‘30, nelle sue conversazioni alla radio Winnicott (1957; tr. it. 1993) affermava che “nel lavoro di crescere i figli, le cose importanti vanno fatte momento per momento, nel mentre accadono i fatti della vita quotidiana”, ritenendo che per imparare il “mestiere di genitore” non esistono lezioni né momenti specifici. Egli ha senza dubbio precorso la necessità di porre un focus non solo sulle responsabilità genitoriali ma anche sul loro ruolo di expertise, presentando una pedagogia fondata sulla *riflessività* e sulla *consapevolezza di sé*. Il pensiero di Winnicott, in sostanza, è che si possono raggiungere ottimi risultati utilizzando ciò che la gente sente, pensa o fa, e che a partire da questa premessa è possibile costruire una base di discussione e di formazione per accrescere le conoscenze, consapevolezze, capacità personali.

Tutto ciò esprime un concetto molto importante, in quanto evidenzia che l’unico modo per imparare ad essere madre o padre è quello di “fare il genitore”: il “fare” è sempre legato ad un sapere, ma se il sapere non è riconosciuto, esso non può esprimersi in competenza (cfr. Formenti, 2008). Nella maggior parte dei casi il genitore non è consapevole di essere portatore di sapere e ha dunque bisogno di scoprirlo, di vedersi in azione, ma soprattutto ha bisogno di confrontarsi e di raccontarsi agli altri. In altre parole, seppur la genitorialità viene a costruirsi attraverso l’esperienza e il confronto sociale, essa si radica negli apprendimenti avvenuti nella propria famiglia d’origine, a partire dalle esperienze in quanto figli.

Per chi fa un lavoro educativo con le famiglie quello di *competenza genitoriale* è un concetto che merita un’attenta considerazione: declinato sempre più in termini strettamente psicologici, cognitivi e/o affettivi, esso sembra aver perso la sua connotazione originaria, squisitamente pedagogica, richiamante in causa lo specifico ruolo dell’educazione nei processi di formazione, nei saperi, nelle azioni che caratterizzano la relazione genitori-figli. In aggiunta, la competenza dei genitori non deve essere ritenuta qualità della sola persona, né disgiunta dal contesto in cui viene praticata, né slegata dalle relazioni concrete col partner,

con la famiglia d'origine, con la rete di supporto sociale (Milani, 2009). L'analisi delle competenze genitoriali e l'individuazione di adeguate restituzioni professionali dovrebbero perciò moltiplicare gli sguardi sulla famiglia, ponendosi almeno un duplice obiettivo: (a) da un lato favorire una lettura riflessiva, profonda e aperta della narrativa familiare e degli elementi di competenza (in termini di pieni e di vuoti) che essa sempre contiene, (b) 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 ancor più significativi far emergere quella conoscenza inconsapevole, ovvero sia quei principi, quelle norme, quei criteri sulla cui base l'individuo prende decisioni ed elabora inconsapevolmente modelli, idee e valutazioni, che costituiscono l'humus entro cui è immersa la propria vita.

Nel lavoro di supporto alla genitorialità è perciò importante esplorare criticamente anche i modelli educativi implicitamente trasmessi di generazione in generazione, da una parte perché "attraverso i dispositivi riflessivi è possibile decostruire e costruire l'identità genitoriale, trasformando i saperi impliciti e inconsapevoli in saperi critici e validati" (Fabbri, 2004); dall'altra perché la "presa di coscienza del modello pedagogico di base è il primo passo verso l'eventuale indebolimento del suo potere vincolante" (Gigli, 2007).

Se dunque, a partire dalla visione di Winnicott e in accordo con Loretta Fabbri (2008, pp. 45-46), il "mestiere di genitore" viene imparato attraverso l'esperienza, da quella dell'essere figli sino agli apprendimenti per la partecipazione a pratiche sociali, si può derivare che i genitori, attraverso percorsi culturali informali adottanti un approccio riflessivo, possono essere "accompagnati ed aiutati nel transitare da una condizione di principiante (*genitore pre-riflessivo*, che cioè fa riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli) ad una condizione di genitore competente (*genitore riflessivo*, che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici)". In questo senso, *apprendere dal proprio fare* significa *pensare anche ai pensieri* che hanno accompagnato il proprio agire, le proprie esperienze, i propri vissuti (Mortari, 2003).

3.1. A.L.I.C.E. Pilot Projet: "Genitorialità. Un laboratorio di pensieri e creazioni per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"

Alla luce di tali premesse, nell'ambito delle attività promosse dal Progetto europeo ALICE² (Margiotta, 2012; Raffaghelli, 2012) è stata avviata la sperimentazione "*Genitorialità: Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*"³, un percorso

- 2 ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences, è un Progetto europeo LLP-GRUNDTVIG coordinato dal CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata dell'Università di Venezia) e attualmente al secondo anno di realizzazione, tra i propri obiettivi contempla la formazione di adulti interessati ad interagire coi bambini (genitori, nonni, anziani, volontari) attraverso i linguaggi creativi e informali al duplice scopo di: (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale; (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo come educatore e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo - nelle nuove generazioni - delle fondamentali competenze di cittadinanza e coesione sociale (cfr. <<http://www.alice-llp.eu/>>).
- 3 "*Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*": percorso formativo dedicato a genitori

formativo a supporto della primissima genitorialità che, lungo le direzioni dell'educazione, del "buon trattamento" e della cura, attraverso gli strumenti del dialogo e della narrazione e grazie all'uso di linguaggi informali e creativi, ha cercato di offrire ai genitori:

a) un semplice ma essenziale aiuto attraverso forme di espressione analogica (Pasini, 2010) per rafforzare ed accrescere competenze di *caregiving* già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidente la possibilità per un loro migliore utilizzo;

b) un accompagnamento al potenziamento delle pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza attraverso la scrittura di un "diario della vita della mente" (Mortari, 2006) a partire dal lavoro di cui al punto (a).

Lo sfondo concettuale entro cui detta proposta formativa si è collocata (Zambianchi 2012a) convoglia diverse teorizzazioni che congiuntamente offrono possibilità di lettura e di interpretazione dei processi – sempre più compositi e flessibili – attraverso cui si costruisce l'identità genitoriale:

- Il *costrutto di apprendistato e pratica*, che dalla teoria sociale dell'apprendimento sviluppata da Vygotskij prima e da Bruner poi, giunge al concetto di apprendimento situato di Wenger (2007), consentendo di esplicitare l'apprendimento come una forma di partecipazione a pratiche esperte, prendendo parte ad una comunità;
- Il *costrutto di apprendimento trasformativo* elaborato da Mezirow (1991) a partire dalle tesi di Bruner (1988) secondo cui l'adulto, per costruire la propria identità professionale, abbisogna di decostruire e di ricostruire i saperi – attraverso un approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo – che il pregresso stato di novizio e apprendista gli ha consentito di elaborare ma non sempre in modo funzionale al contesto né senza distorsioni;
- Il *costrutto di riflessività* derivato certamente dalle tematizzazioni di cui al punto (b) ma soprattutto dalle analisi della Stein (1999), che riconosce come ogni azione possa essere fruttuosa solo se accompagnata dalla determinazione della persona nell'adoperarsi per realizzare i propri valori; della Mortari (2003), per la quale l'individuo apprende dall'esperienza e acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato; di Margiotta (2011b; 2001c) che, a partire dalle riflessioni di Dewey, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi.

Dal punto di vista metodologico è stato adottato un approccio pedagogico basato sulla prospettiva fenomenologica legata al "fare", in quanto più di altri esso 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 occasione è servita da input per riflettere su alcuni te-

con bambini in età 0-3, condotto da Elena Zambianchi (formatrice, psicologa psicoterapeuta), coadiuvata da Monica Gazzato (insegnante di scuola dell'infanzia formata alla pedagogia steineriana), realizzato in collaborazione con l'Associazione "Progetto Nascere Meglio" di Mestre (Ve) nei mesi di novembre e dicembre 2012, nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno.

mi cruciali: racconti di nascita, diventare genitori tra storie, memorie, generazioni, glossario per una nuova identità, miti e modelli di genitori in azione, potenziare la relazione educativa. Tra le tecniche utilizzate: autobiografia e narrazione, uso di materiale letterario ed evocativo, discussione di gruppo e risonanze emotive, role playing, forme espressive per creazioni individuali e/o collettive (Zambianchi, 2012b)⁴. L'utilizzo del "diario pensoso" su cui raccogliere le riflessioni inerenti i propri pensieri sui concetti di "buona qualità della vita", di "aver cura della vita", di "buona genitorialità", di "nutrimento per una buona genitorialità" (cfr. Mortari, 2006) ha avuto proprio questa "funzione maieutica:

«... Volevo ringraziarti per ieri. È stato più bello del solito... Stanotte avevo il cervello frenetico... mi sono svegliata alle 3 per la piccola e di lì ho avuto un "diario pensoso mentale" fino alle 7 ... Pazzesco, era una vita che non mi capitava ... Ed ho capito a cosa serve tutto questo!! Scrivere serve a noi!! Per allenarci a sentire la mente ... E ce l'ho fatta!! Grazie... Però adesso "so copada" (sono "morta" di stanchezza)!!» [da una email personale]

La finalità generale della sperimentazione è stata dunque quella di sostenere una genitorialità riflessiva, fornendo ai genitori l'occasione di ri-vedersi attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro personali vissuti in un esercizio di confronto di sé in quanto figli ed in quanto genitori, contribuendo così all'esplicitazione e alla trasformazione dei loro saperi impliciti, che sono non di rado divenuti improvvise consapevolezze.

La partecipazione dei genitori ad ogni proposta laboratoriale è stata costantemente attiva e possiamo affermare che la proposta formativa ha ottenuto una rispondenza più che soddisfacente (cfr. tab. 1).

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE: "Gentile mamma/papà, rispetto alla tua personale esperienza, ti chiediamo di valutare se hai rilevato un seppur lieve cambiamento nei tuoi modi di pensare e di agire come genitore, a seguito della partecipazione a questo laboratorio"	Valutazione media su scala da 0 a 10	
	Prima	Adesso
IMPLICAZIONI NEL PROPRIO "MESTIERE DI GENITORE" <i>In che cosa ti è stato utile questo percorso formativo?</i>		
Fiducia nelle proprie capacità di azione genitoriale	6.5	7.8
Capacità di ascolto	7.7	8.4
Capacità nell'aiutare a "sciogliere" i nodi evolutivi	5.9	7.3
Capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri	7.3	7.8
Capacità di confronto con gli altri / scambio di emozioni e di esperienze	7.6	8.3
Consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo di educatore nella società	7.9	8.4
IMPLICAZIONI PERSONALI <i>Quali aspetti del tuo carattere/personalità hanno potuto esprimersi o crescere durante le attività del percorso?</i>		
Conoscenza di sé / consapevolezza di sé	6.8	8.2
Prendersi cura di se stessi	6.3	8.1
Capacità di esprimere sentimenti ed emozioni	7.3	7.9
Capacità di mettersi in gioco nei rapporti interpersonali della quotidianità	7.3	8.1
Capacità di mettersi in gioco nelle situazioni di disagio	6.7	7.8

Tab. 1 – Autovalutazione inerente la percezione di eventuali cambiamenti rispetto ad alcuni indicatori a seguito della partecipazione al laboratorio "Genitorialità: Un laboratorio per ascoltare, ascoltare, riflettere" (n=12/15).

4 Sintetici resoconti delle attività realizzate nella sperimentazione 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. I risultati della sperimentazione sono attualmente in fase di elaborazione: di essi si riferirà in prossimi contributi ma, in particolare, nella tesi di dottorato di cui è a in introduzione.

5. Considerazioni conclusive

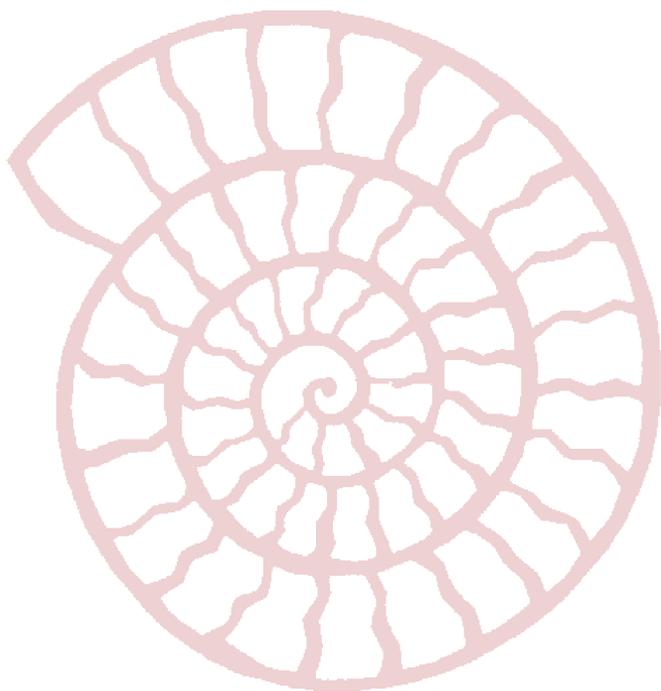
Il sapere genitoriale si alimenta, indubbiamente, dalla storia personale di ciascuno e dalle esperienze vissute innanzitutto come figlio e poi come genitore. Per questo motivo un approccio alla genitorialità di tipo autobiografico – a qualsiasi livello venga esercitato – sembra del tutto convincente perché consente di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori (o chi per essi) sulla cui base in genere le persone costruiscono, vuoi in condivisione vuoi in opposizione, i propri. Inevitabilmente questo processo acquisitivo si fonda sulla competenza riflessiva, che può essere sviluppata esercitandola e che non serve solo per recuperare criticamente il passato ma soprattutto per riflettere sul presente e, nello specifico, sulle prassi genitoriali. Nell'approccio riflessivo la conoscenza e cura di sé vanno insieme, come strumenti di formazione dell'adulto, di riconsiderazione dell'esperienza, di ri-comprensione della stessa. Il patrimonio d'esperienza di cui ciascuno di noi è portatore può farsi così risorsa per il cambiamento. Le condotte genitoriali, in effetti, si ispirano a teorie, dottrine, sistemi di conoscenze, più o meno impliciti, che meritano di essere portati a piena consapevolezza. Tale operazione maieutica, educativa, è sicuramente favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri e proprio per questo si rivela particolarmente opportuno il lavoro nel piccolo gruppo, dove il confronto interattivo stimola l'impegno introspettivo. In questo modo il genitore ha la possibilità di capire meglio quanto ha appreso dagli altri – in primis dai propri genitori e dall'humus culturale d'origine – o quanto deriva dalla personale formazione o ha elaborato grazie all'interazione col partner e coi figli, o quanto rimane ancora esplorare ad arricchimento del proprio patrimonio conoscitivo. L'acquisizione della competenza riflessiva, allo stesso modo, viene facilitata dall'approccio autobiografico, che costituisce un rilevante percorso di formazione individuale nutrito dalla rivalutazione e dalla valorizzazione della storia personale dell'individuo (cfr. Zambianchi, 2012c). Interventi precoci con azioni promozionali della genitorialità, ad esempio nell'ambito dei servizi dedicati alla primissima infanzia (post-natalità, nidi) ma anche già anticipando con coppie in attesa (preparazione al parto), consentono di collocarsi in una *prospettiva formativa della prevenzione*, partendo dalle potenzialità della famiglia e valorizzando le risorse che questa dimostra di possedere, alla ricerca delle modalità di superamento delle proprie difficoltà.

Con Loretta Fabbri (2008, p. 50), siamo convinti che «l'adozione di un approccio riflessivo consente di rendere i genitori attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze dando modo di rendere espliciti e trasparenti – all'interno dei contesti familiari – le implicazioni ed i presupposti ideologici e culturali sottesi ad azioni, rapporti, eventi e ne consente continue analisi, rivisitazioni, negoziazioni». Se consideriamo la famiglia come "risorsa", alla quale si riconosce un'irrinunciabile funzione educativa e sociale che si esplica nella trasmissione dei saperi, nella crescita delle nuove generazioni, nella cura e nella socializzazione delle persone, nella solidarietà intergenerazionale, allora è importante prefigurare una presenza diversa delle famiglie anche all'interno della rete dei servizi alla persona, che certamente non potranno essere sostituiti dall'intervento familiare, ma che tramite esso potranno trovare un migliore coordinamento e una più efficace finalizzazione.

Riferimenti

- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (Op. or. 1986).
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Donati, P. (2012), (a cura di). *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi*. Vol. 1. Roma: Carocci.
- 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. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Gigli, A. (2007). Quale pedagogia per le famiglie contemporanee? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-17.
- Margiotta, U. (2011a). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In: R. Minello, U. Margiotta, Poiein. *La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2011b). *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. (2011c). *La coscienza differenziata*. Relazione presentata al Convegno "L'antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento", Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta, U. (2012). *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>.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, a cura di R. Minello, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 257-263.
- Mariani, A. M. (2007). A essere genitori si impara da genitori?. *La Famiglia*, 242, 45 – 56.
- Marotti, C. (2012). *La questione giovanile nella società postmoderna. Riflessione socio-antropologica su un mutamento epocale*. Roma: Aguaplano.
- Maturana, H. R., Varela F.J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (Op. or. 1984).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina. (Op. or. 1991).
- Milani, P. (2009). Accompagnare i genitori oltre il muro dell'isolamento. In: P. Milani, S. Serbati (a cura di), "Per costruire insieme genitorialità", inserto in *Animazione Sociale*, Novembre 2009, 31-37.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). A Thoughtful Reflection on the Life of the Mind. *Encyclopaideia*, 20, 75-118.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pasini, B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale*, Inserto di Maggio, pp. 42-52.
- Raffaghelli, J. (2012). *An 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>.
- Stein, E. (1999). *Il mistero della vita interiore*. Brescia: Queriniana. (Op. or. 1997).
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina. (Op. or. 1998).
- Winnicott, D. W. (1939-1962). *Colloqui con i genitori*. Trad. it. 1993, Milano: Cortina.

- Zaccagnini, C., Zavattini, G. C. (2007). La genitorialità come «processo evolutivo». Una riflessione nella prospettiva dell'attaccamento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 199-252.
- Zambianchi, E. (2011). *La genitorialità oggi. Intersoggettività: la trama enattiva della relazione formativa*. Contributo presentato alla VI Edizione SIREF Summer School "La Formazione degli insegnanti. Evidence Based Research and European Benchmarks 2020", Rovereto 12-14 settembre 2011.
- Zambianchi, E. (2012a). *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>.
- Zambianchi, E. (2012b). *L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità*. Contributo presentato alla VII Edizione SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare", Venezia-Mestre 6-8 settembre 2012.
- Zambianchi, E. (2012c). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi, *Formazione & Insegnamento*, in press.



Preparare gli insegnanti per l'inclusione

Preparing teachers for inclusion

Rita Minello
Università Ca' Foscari, Venezia
minello@unive.it

ABSTRACT

Although it formerly focused mainly on students with disabilities, inclusive education currently possesses a broader definition, which refers to all those children that may have been emarginated by school in many different ways. How could teachers be prepared to work in integrated schools and classes—which are characterized by an increasingly differentiated student population—in order to satisfy the increasingly personalized needs of children and young people? This study investigates which projects aimed at training pre-service and in-service teachers may efficaciously achieve the aforementioned goals.

L'educazione inclusiva, pur concentrandosi inizialmente sugli studenti con disabilità, comprende ora una definizione molto più ampia, che si riferisce a tutti i bambini che potrebbero essere stati storicamente emarginati dalla scuola in varie e significative forme. Come possono gli insegnanti essere meglio preparati a lavorare in scuole e classi integrate, caratterizzate da una popolazione scolastica sempre più diversificata, raggiungere i bisogni e le esigenze sempre più individualizzate di bambini e giovani? Lo studio indaga i processi attraverso i quali la formazione pre-service e in-service degli insegnanti può mirare più efficacemente al raggiungimento di tali obiettivi.

KEYWORDS

Inclusive education, Education for all, Teacher training, Integrated TIE program, Professional Learning Program.

Educazione inclusiva, Education For All, Formazione degli insegnanti, Programma integrato TIE, Programma Professional Learning.

Introduzione

L'educazione inclusiva è sempre più concepita come strategia prioritaria per raggiungere l'educazione per tutti (*Education For All: EFA*)¹, tanto nei paesi ricchi quanto in quelli poveri. L'EFA non va confusa con l'accesso universale all'istruzione primaria, uno dei sei obiettivi di sviluppo del Millennio stabiliti in sede ONU,

1 Il movimento Education for All (EFA), nato per iniziativa ONU e UNESCO per ottenere entro il 2015 l'istruzione di base per tutti i bambini del pianeta, è associato ad agenzie delle Nazioni Unite e organizzazioni non governative internazionali (ONG). Si rapporta al Capability Approach, anche se a volte in chiave critica (Cfr. Minello, 2012).

volti a sradicare la povertà: l'istruzione primaria può essere una buona base dell'Educazione per Tutti, che tuttavia va anche al di là, richiedendo, per esempio, in un'ottica di formazione inclusiva universale² degli adulti, l'accesso a uno standard minimo di alfabetizzazione per tutti coloro che non hanno avuto la possibilità di frequentare una scuola di base. L'equità della scolarizzazione per tutti i bambini che non vanno a scuola è altrettanto importante, nella convinzione che i sistemi di istruzione equi migliorino la coesione sociale e creino società inclusive. Una buona istruzione di base resta la politica internazionale fondamentale in base alla quale si ritiene che la disparità tra capacità e funzionamenti³, in particolare tra ciò che le persone hanno e ciò che sono in grado di fare, possa essere ridotta, al servizio del miglioramento della coesione sociale e della parità di opportunità. L'educazione inclusiva, pur concentrandosi inizialmente sugli studenti con disabilità, comprende ora una definizione molto più ampia, che si riferisce a tutti i bambini che potrebbero essere stati storicamente emarginati dalla scuola in varie e significative forme: perché provengono da background multiculturali e diversificati, o sono in vari modi a rischio di non raggiungere il loro potenziale (Forlin, 2006).

1. Formazione degli insegnanti pre-service e in-service: cambiamento dei focus

L'educazione inclusiva è concepita sia come un diritto umano che come un mezzo importante per raggiungere gli altri diritti umani di sviluppo: è una grande pedana di opportunità, ampiamente accettata come idea. E, tuttavia, è stata prestata scarsa attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti e al loro ulteriore sviluppo professionale, in relazione alle implicazioni dell'inclusività, benché proprio gli insegnanti siano gli attori principali di questo processo di riduzione delle disuguaglianze. Rimangono in gran parte inesplorati i metodi inclusivi adottati dagli insegnanti e ancor di più i metodi per la preparazione degli insegnanti a privilegiare un'educazione di tipo inclusivo. Anzi, «il problema è che i distinti programmi di formazione degli insegnanti sono stati identificati come una barriera per l'inclusione» (Forlin 2010, p. XX).

Come potrebbero, gli insegnanti essere meglio preparati a lavorare in scuole e classi integrate, caratterizzate da una popolazione scolastica sempre più diversificata, raggiungere i bisogni e le esigenze sempre più individualizzate di bambini e giovani?

- 2 La 48° Conferenza internazionale sull'educazione, *Overcoming inequality: why governance matters* (UNESCO, 2008), ha invitato la comunità internazionale a «adottare un approccio scolastico nella progettazione, attuazione, monitoraggio e valutazione delle politiche educative, come un modo per accelerare ulteriormente il raggiungimento degli obiettivi EFA e per contribuire alla costruzione di una società più inclusiva» (UNESCO, 2008, p. 3).
- 3 La distinzione tra capacità e funzionamenti di Martha Nussbaum (neo)aristotelica, è ricalcata sulla distinzione che Aristotele proponeva tra potenza e atto, nei *synola* viventi: le capacità sono potenze (o potenzialità) specifiche che il soggetto possiede per funzionare, e i funzionamenti sono le capacità esplicitate in azioni; quando un soggetto esercita un funzionamento, ha la capacità di farlo, e sceglie di farlo (Nussbaum, 2003).

La formazione *pre-service* e *in-service* di tali insegnanti non può prescindere dall'affrontare tre tipologie principali di problematiche:

- Quali sono le sfide sociali e politiche – in materia di formazione degli insegnanti – che forniscono una prospettiva storica sulla *formazione degli insegnanti per l'inclusione*; quali le questioni culturali, il rapporto tra i finanziamenti e le pratiche educative e le misure di collaborazione necessarie per sostenere un approccio scolastico mirato all'inclusione.
- Quali modelli e approcci innovativi sono necessari per la preparazione *pre-service* degli insegnanti all'orientamento inclusivo, a un cambiamento del modo di pensare.
- Come sia possibile coinvolgere in un reale sviluppo professionale gli insegnanti *in-service*, aiutandoli a rivedere i loro metodi, in favore di una serie di approcci innovativi, coinvolgendoli nella stesura di piani di lavoro e itinerari didattici che soddisfino le esigenze di tutti gli studenti delle loro classi.

La sfida sociale e politica dell'integrazione scolastica per l'apprendimento professionale degli insegnanti consiste nel sviluppare programmi di formazione degli insegnanti che rispettino le differenze umane e vi rispondano in modi che includono, piuttosto che escludere, gli studenti da ciò che è normalmente disponibile in scuole tradizionali e aule: metodi e strumenti.

È necessario garantire che gli insegnanti siano adeguatamente preparati per lavorare in aule dove sono presenti forme complesse di differenza, lette secondo l'accezione di *différence* di Derrida (1971), che si coniuga col tema della giustizia e della legge, al fine di ricomporre le attuali discrepanze tra le promesse democratiche di ospitalità assoluta e il loro assolvimento. Sarebbe opportuno un cambiamento di paradigma nel *focus* della formazione *pre-service* e *in-service* che tenesse in considerazione i *quattro grandi contesti di inclusione* dell'insegnamento: piano di studi, policy, diversità culturale e formazione. E che incoraggiasse gli insegnanti a *lavorare in modo più collaborativo*, poiché questa è diventata una delle caratteristiche più importanti per il XXI secolo. Un'altra forma di collaborazione consiste nel coinvolgere nel processo decisionale e nelle sfide per le conquiste formativo-culturali gli studenti disabili, con esigenze speciali, o culturalmente e linguisticamente diversificati.

Benché il concetto di formazione attraverso le pratiche si sia ampiamente radicato nella teoria, sussistono ritardi generali nel fornire agli insegnanti buoni esempi di *pratiche inclusive* e approcci da abbracciare. La prima barriera sembra essere la convinzione che l'inclusione debba essere conosciuta dall'insegnante in formazione in un corso separato, invece di essere incorporata nel normale programma di studi. Questo continua il mito che la formazione per l'inclusione è diversa dalla formazione regolare e che può essere insegnata solo da specialisti. Si tratta di un approccio non più praticabile, quando le aule diventano sempre più eterogenee e agli insegnanti vengono richieste competenze di diversa natura per avvicinare quanti più studenti possibile all'educazione⁴.

4 Si ricorda che uno dei temi essenziali contenuti nel "Patto Europeo per la scuola" emerso nella Strategia di Lisbona, è riassunto nella formula felice – e ormai consolidata – del *Non uno di meno*: quanto ai giovani, l'azione educativa deve coinvolgerne "non uno di meno", *se possibile uno o una di più*. L'Italia particolarmente non è in condizione di rinunciare ad alcuna delle capacità di cui sono portatori bambini e bambi-

Nella meta-analisi internazionale in materia di inclusione intrapresa da Avramidis & Norwich nel 2002 si osserva che, mentre il 65 per cento dei più di 10.000 insegnanti intervistati in vari paesi del mondo hanno sostenuto il concetto di inclusione, solo circa il 30 per cento ritiene di aver ricevuto una formazione o competenze o risorse sufficienti e appropriate per consentire loro di attuarla. Secondo gli esiti della ricerca *la resistenza all'inclusione è notevolmente minore quando gli insegnanti hanno ottenuto una particolare formazione*. Tuttavia molti insegnanti entrano nella professione con scarsa comprensione dell'inclusione e senza aver avuto la reale opportunità di interagire con le persone con disabilità o con bisogni speciali durante la formazione iniziale degli insegnanti (Booth *et al.*, 2003). In parte ciò si verifica perché, nonostante tutti gli sforzi, la formazione iniziale degli insegnanti avviene per lo più lontana dalle aule. A riconferma della necessità di un maggior legame incrociato tra formazione universitaria degli insegnanti e scuole stesse.

2. La natura della formazione degli insegnanti all'inclusività

La formazione degli insegnanti all'inclusività non è una formazione "speciale" per gli insegnanti nelle scuole "normali". Esige un pensiero critico sui principi dell'identità e della differenza, circa i concetti di privilegio e di svantaggio, di inclusione e di esclusione, che, allo stato attuale, non viene promosso né dai programmi "normali" di formazione degli insegnanti, né da quelli "speciali". Né si promuove a sufficienza l'importanza della componente collaborativa nella lotta all'esclusione.

Come formiamo, negli insegnanti, un'inclinazione al *co-working*, per costruire comunità? Scuole estese in collegamento di reti hanno più probabilità di affrontare positivamente tanto le molteplici esigenze complesse del bambino post-moderno, quanto le esigenze di un insegnante che ha bisogno di ripensare l'architettura del mestiere. Come incoraggiamo, già nel *pre-service*, gli insegnanti a formare alleanze con genitori e professionisti? Come li sensibilizziamo sull'importanza di potenziare le capacità critiche dei loro studenti in modo che essi diventino attori in grado di individuare, denunciare e abbattere gli ostacoli all'istruzione per tutti gli studenti? Come li sollecitiamo a comprendere le sfide della trasferibilità dell'apprendimento tra paesi e culture?

Nussbaum (1997) ha sottolineato la responsabilità che gli insegnanti hanno nel formare i futuri cittadini in una società inevitabilmente plurale. E riconosce che tali responsabilità saranno soddisfatte solo se chi gestisce lo sviluppo professionale degli insegnanti saprà adottare approcci e programmi che incoraggino l'impegno verso i problemi che devono affrontare le persone che vivono all'interno di comunità multiculturali e comunità dove regnano varie forme di differenza. Chiede maggior accentuazione di una didattica universitaria che sfidi gli stereotipi e promuova maggior comprensione della diversità, al fine di «produrre adulti che possano funzionare come cittadini non solo all'interno di qualche regione o gruppo locale, ma anche, cosa più importante, come cittadini di un

ne, ragazzi e ragazze: tutti e tutte, svantaggiati e no, nativi e no, vanno portati a sviluppare al massimo le loro potenzialità: *Dove andrei se potessi andare / Chi sarei se potessi essere / Cosa direi se avessi una voce*. (Samuel Beckett, *L'ultimo nastro di Krapp - Krapp's Last Tape* 1958).

mondo dagli incastrati complessi» (Nussbaum, 1997, p. 6). E Sen, a sua volta, scrive: «la presenza di divisioni culturali solleva molti problemi interessanti. La possibilità di comunicazione è solo uno di loro. Vi è la questione più fondamentale dell'individualità di ogni cultura, e domande su se e come questa individualità possa essere rispettata e valorizzata, anche se il mondo diventa sempre più piccolo e più uniforme» (Sen, 2006, p. 122). Entrambi questi autori riconoscono la necessità di riformare le istituzioni, a partire dall'educazione, al fine di costruire una società che è sia equa e giusta.

3. I tre tirocini

Si potrebbe sostenere che ci sono due grandi assi del dibattito sulla formazione degli insegnanti per l'inclusione.

Da un lato, vi sono coloro che suggeriscono che nella maggior parte dei programmi c'è insufficiente conoscenza dei contenuti relativi ai diversi tipi di difficoltà. Si sostiene che l'integrazione è difficile da realizzare perché i nuovi insegnanti non conoscono abbastanza problematiche come dislessia, autismo, AD/HD o non padroneggiano a sufficienza strategie di insegnamento pensate per questi tipi di difficoltà: tali approcci pedagogici speciali possono essere gestiti da insegnanti appositamente formati (Kauffman *et al.*, 2005). Di conseguenza, molti insegnanti tradizionali si convincono di non avere le competenze per fare questo lavoro, perché ci sono altri cosiddetti "esperti" formati per far fronte agli studenti speciali. Quando il supporto dell'insegnante di sostegno è concettualizzato in questo modo, si tratta di un ostacolo allo sviluppo dell'inclusione, perché assolve il resto del sistema d'istruzione dall'assumersi la responsabilità dell'apprendimento di tutti i bambini.

Dall'altro lato, ci sono quelli che sostengono che l'inclusione non può essere concepita a partire dall'estensione dell'educazione speciale, vedono anzi questa posizione come parte del problema. Essi richiedono un approccio radicale per l'insegnamento e l'apprendimento che non dipenda dall'identificazione di particolari forme di disabilità o difficoltà (Allan, 2006). Questo approccio richiede un nuovo pensiero sulla formazione all'inclusione degli insegnanti (Florian, Rouse, 2009): lo sviluppo di pratiche inclusive efficaci non si limita solo a estendere le competenze e le conoscenze degli insegnanti, ma riconsidera le ipotesi, gli atteggiamenti e le credenze sulle differenze umane, propone iniziative di ricerca-azione o pratiche riflessive costruite intorno a progetti d'aula inclusivi, in modo da:

- Trasformare la conoscenza in azione.
- Andare oltre la pratica riflessiva.
- Utilizzare elementi per migliorare la pratica.
- Imparare a lavorare con i colleghi, così come con i bambini.
- Diventare un professionista attivo.

Shulman (2004), parlando della formazione *pre-service*, fa riferimento a "tre tirocini". Il primo riguarda l'*apprendistato della testa*, col quale intende l'attivazione della conoscenza meta-cognitiva e delle basi teoriche della professione; il secondo concerne l'*apprendistato della mano*, che include le competenze tecniche e pratiche necessarie per svolgere i compiti essenziali del ruolo; e, infine, l'*apprendistato del cuore*, riguardante il tirocinio alle dimensioni etiche e morali, gli atteggiamenti e le credenze più cruciali per la particolare professione dell'insegnante, e i metodi di lavoro. Il programma integrato *Triad of Inclusive Expe-*

riences (TIE), coglie proprio questo spirito triadico, che trasferisce nel percorso esperienziale.

4. Sostenere gli insegnanti in formazione pre-service: il programma integrato TIE: *Triad of Inclusive Experiences*

Chambers, Forlin (2010) descrivono la sperimentazione di una teoria attitudinale sulla formazione inclusiva svolta per più di otto anni con gli insegnanti australiani *pre-service* e culminata nella delineazione di pratiche che possono essere disseminate per esaminare le credenze e gli atteggiamenti verso l'educazione inclusiva e realizzare una serie di esperienze concrete. Durante tutto il programma TIE le persone con disabilità sono coinvolte insieme agli insegnanti in formazione *pre-service* in una serie di attività reciprocamente vantaggiose. Il programma integrato ha avuto un impatto estremamente positivo e sta raggiungendo risultati importanti a beneficio delle comunità.

Il valore del programma TIE non consiste tanto nella novità delle esperienze, che già sono note e applicate in varie circostanze, quanto (a) nell'applicazione triadica congiunta e progressiva; (b) nell'applicazione a un normale programma di formazione pre-service di insegnanti e non a gruppi da sensibilizzare a vario titolo, o alla formazione di insegnanti specializzati nel sostegno.

La teoria triadica è schematizzata dagli sperimentatori come segue (Fig. 1):



Fig. 1 – La natura interattiva della Triade dell'Esperienza Inclusiva (Chambers, Forlin, 2010, p. 76)

Il primo aspetto della triade coinvolge gli insegnanti *pre-service* in un tirocinio-volontariato di circa 12 ore in comunità, dove possono interagire e lavorare con persone con disabilità. I tirocinanti possono prendere forme diverse: ricreative, social, etc. Non necessariamente i tirocinanti assumono il ruolo di badante o insegnante, ma piuttosto il ruolo di compagno in un rapporto, più paritario (Richards, Clough, 2004). L'attenzione sociale permette agli insegnanti di visualizzare le persone con disabilità come persone con i propri interessi e obiettivi. Inoltre promuove la comprensione delle difficoltà incontrate e dei mezzi di cui dispongono su base giornaliera per superarle. Questo potrà essere tradotto in potenziale pratica di classe. I contatti con le organizzazioni indipendenti sono gestiti dal centro di formazione degli insegnanti attraverso partnership e possono includere: equitazione per disabili; attività ricreative come gioco del bowling, vi-

site ai negozi, e andare al cinema; sostegno per le persone con disabilità che desiderano diventare volontari nella comunità e KidsCamps per bambini con disabilità. Le attività di tirocinio si concludono con feedback riflessivi e relazioni scritte, secondo i processi seguenti (Fig. 2):

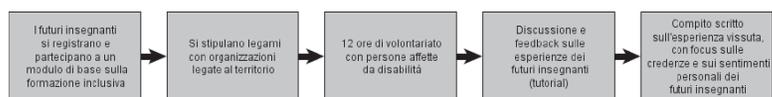


Fig. 2 – Il programma che prevede un processo di Coinvolgimento della Comunità (Chambers, Forlin, 2010, p. 77)

Il secondo aspetto della triade – definito “programma di incursione” – prevede che alcuni studenti disabili più anziani (di età compresa tra 15 a 18 anni) provenienti da Centri di Formazione locali di sostegno o direttamente dalle scuole superiori, vengano a vivere una giornata nella vita universitaria di uno studente *pre-service*. Ogni incursione di solito interessa 16-25 studenti di un centro e un gruppo proporzionalmente maggiore di tirocinanti. Gli studenti visitano il campus universitario e trascorrono una giornata insieme. Per la maggior parte di questi giovani adulti con disabilità si tratta della prima visita a un campus universitario e si apre un nuovo mondo. Possono migliorare le abilità sociali e ricevono un riconoscimento formale per la loro partecipazione al programma. Anche per i tirocinanti è un’ottima possibilità di far cadere barriere emotive potenziali. Il processo di un programma di incursione è stato codificato come da schema seguente (Tab. 1).

Fase 1	Avvicinarsi ai gruppi di sostegno, con l’invito a partecipare al Programma di Incursione.
Fase 2	Organizzare le tempistiche affinché un gruppo di sostegno visiti il campus. Possibilità di spendere alcune ore o una giornata intera in loco.
Fase 3	Chiedere ai futuri insegnanti di preparare attività appropriate di carattere sociale e ricreativo – ad esempio: cucina, artigianato, giochi da tavolo, sport...
Fase 4	Gli studenti visitano il campus e interagiscono con i futuri insegnanti. Questa attività include un pasto comune e la visita guidata del campus. Anche gli insegnanti della scuola si rivolgono ai futuri docenti e danno suggerimenti su come gestire gli studenti.
Fase 5	Discussione facilitata con i futuri insegnanti. Temi affrontati: cosa pensano dell’inclusione e cosa hanno appreso durante l’esperienza.

Tab. 1 – Il processo del Programma di Incursione (Chambers, Forlin, 2010, p. 78)

Il terzo aspetto della triade riguarda un’attività di ricerca autentica, allo scopo di generare un approccio più empatico ed inclusivo verso le persone con disabilità. Tirocinanti in gruppi di 5-6 indagano su un problema della comunità locale, identificandosi con le persone con disabilità (es. accesso ai trasporti pubblici, biblioteche, piscine, centri commerciali), supportati da associazioni del territorio (associazione dislessia, non udenti, menomazioni della vista, etc.)

I tirocinanti scelgono la loro disabilità: un giorno su una sedia a rotelle, o ciechi o sordi, e come tali accedono alle strutture della comunità. L’approccio camera-nascosta permette loro di riflettere in modo approfondito sulle risposte della comunità alle persone con disabilità e di rivedere i propri valori, convinzioni e atteggiamenti. Si conclude con una presentazione al gruppo e condivisione (Fig. 3).

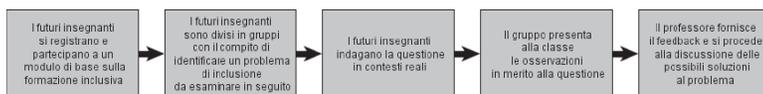


Fig. 3 – Processo: la Ricerca Autentica (Chambers, Forlin, 2010, p. 79)

Il programma TIE è sostenuto dalla convinzione che la formazione gioca un ruolo fondamentale nel cambiare positivamente gli atteggiamenti sociali, e che gli insegnanti sono in prima linea in questo processo.

5. Sostenere gli insegnanti *in-service*: il programma Professional Learning (PL) per supportare insegnanti nell'aiutare studenti con comportamenti difficili

Adoperarsi per l'inclusione significa anche capire come sostenere gli insegnanti nell'aiutare gli studenti con comportamenti difficili nelle aule scolastiche e nelle altre situazioni, abituarli alle varie possibilità di gestione dell'aula o del laboratorio, orientarli a utilizzare un modello di consulenza che preveda la presenza negli istituti di insegnanti specializzati nel counseling formativo.

Gli studenti i cui comportamenti infastidiscono o disturbano l'apprendimento in classe e l'insegnamento sono una delle maggiori preoccupazioni sia degli insegnanti all'inizio della loro carriera, sia di quelli con esperienza. I tirocinanti *pre-service* esprimono spesso la preoccupazione di non saper far fronte al comportamento provocatorio di alcuni studenti, fattore che vivono come un insuccesso (Cfr. Darling-Hammond, Bransford, 2007). I dati indicano che una delle ragioni principali che spingono gli insegnanti principianti ad abbandonare è il comportamento degli studenti (Cfr. l'indagine più estesa sull'argomento a livello mondiale, svolta dall'Australian Education Union, 2008). Questo rapporto ha mostrato che la gestione del comportamento degli studenti in classe era la maggiore preoccupazione per i nuovi insegnanti secondari e la seconda, nell'ordine, per gli insegnanti elementari.

Per far fronte a queste preoccupazioni, i sistemi di istruzione hanno cercato di aiutare gli insegnanti di classe attraverso la proposta di una serie di strategie, documenti e modelli di gestione dell'aula. Negli Stati Uniti è nato un *movimento per un approccio coerente* alla gestione del comportamento degli studenti attraverso modelli positivi (PBI), finanziato a livello nazionale (Cfr. <www.pbis.org>, sito web nazionale del progetto). Altri approcci nazionali privilegiano una combinazione di risorse multimediali, consigli, e materiali didattici. Un esempio è l'approccio *behavior4learning* nel Regno Unito (vedi <www.behaviour4learning.ac.uk> e anche la dimensione video attraverso YouTube, utilizzata per fornire risorse aggiuntive). Si tratta di progetti mirati, molto più specifici del sito italiano dedicato alle buone pratiche (Gold).

Crone *et al.* (2007) hanno attuato un importante progetto di formazione all'uso della *valutazione del comportamento funzionale* (FBA) in dieci scuole, ma hanno trovato resistenze proprio nelle scuole caratterizzate da un processo difficile.

Conway (2009), studia con particolare attenzione l'ecologia della situazione comportamentale in classi australiane dai contesti tradizionali di apprendimento e l'insegnamento. La classe è concepita come la costante interazione di *quattro fattori chiave*: studenti, insegnante, risorse curriculari e di insegnamento, e set-

ting fisico. La ricerca conclude che *la causa dei disturbi del comportamento risiede nelle influenze di tutti e quattro i fattori e non semplicemente nello studente*. L'identificazione di un problema di comportamento scorretto in aula richiede pertanto attenzione a tutti e quattro i fattori e non solo al comportamento disciplinare dell'allievo problematico.

Il programma Professional Learning (PL), sperimentato da Conway nel 2008-2010 (2010, pp. 172-179) in tutti i distretti scolastici australiani, si avvale di un modello a due *focus*: a) offrire agli insegnanti risorse per una comune comprensione degli studenti con problemi di comportamento in ambiente tradizionale, usufruendo dei normali canali formativi di un sistema educativo; b) offrire un sostegno comportamentale proattivo che punti a diminuire e circoscrivere gli abbandoni. Al programma di formazione hanno avuto accesso insegnanti e dirigenti esperti, equilibrati, capaci di trasferire ricadute positive ai colleghi e di operare negli istituti in qualità di specialisti. In particolare, il corso di formazione si è avvalso di studio di caso di problemi comportamentali specifici, rispetto ai quali i partecipanti sono stati invitati a considerare tutti e quattro i fattori chiave del comportamento problematico sopra indicati.

Le analisi effettuate dopo tre anni di sperimentazione a tutti i livelli scolastici indicano che, mentre gli insegnanti e i presidi delle scuole elementari hanno partecipato con entusiasmo a tutto il percorso, nessun preside della secondaria ha frequentato i corsi. Si riscontra inoltre molta di più di resistenza al programma tra gli insegnanti di scuola secondaria. Ciò rappresenta una sfida importante per elaborare un approccio sistemico (Tab. 2) mirato a sostenere il comportamento positivo degli studenti adolescenti e a coinvolgere gli insegnanti che operano in riferimento alla fascia adolescenziale, senza dubbio messi a dura prova dalla gestione d'aula, ma non sempre pronti a riconoscerlo.

Sessione	Focus
Giornata 1	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione: quando il comportamento diventa un problema comportamentale • Fattori che, nella classe, alimentano e perpetuano il problema comportamentale dello studente (studente, insegnante, curriculum e risorse, configurazione ambientale) • Problemi comportamentali presenti in tutta la scuola e modello di sostegno positivo del comportamento (PBIS) • Collegare cattiva salute mentale e problemi comportamentali nella scuola • Legge sugli standard di disabilità per la scuola (<i>Disability Standards for Education Act</i>, Parliament of Australia, 2005) e i suoi effetti su studenti con bisogni speciali, inclusi coloro che soffrono di disordini emozionali • Valutazione dei problemi di comportamento e processo di Valutazione del Comportamento Funzionale (FBA) • La comunità scolastica e la gestione dei bisogni comportamentali degli studenti
Conclusione giornata 1	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione e gestione del rischio; politiche e procedure legali • Sviluppare piani individuali di comportamento positivo per gli studenti, inclusivi delle norme in atto • Sostenere il comportamento degli studenti nella classe – <i>case studies</i> sul comportamento distruttivo degli studenti • Aiutare gli studenti con comportamenti dovuti a sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)
Giornata 2	<ul style="list-style-type: none"> • Aiutare gli studenti con comportamenti introversi, disturbi ossessivo-compulsivi (OCD) e depressione • Comportamenti violenti, esplosivi e aggressivi nelle scuole • Aiutare gli studenti con comportamenti violenti, disturbi ossessivo-compulsivi [<i>case studies</i>] • Atteggiamenti di prevaricazione (bullismo) nelle scuole [<i>case studies</i>]
Conclusione giornata 2	<ul style="list-style-type: none"> • Gestione degli studenti con bisogni speciali non derivanti dal comportamento • Bisogno di sostegno comportamentale da parte di studenti con disturbi dello spettro autistico (ASD) e sindrome di Asperger (AS) [<i>case studies</i>] • Benessere degli studenti – rischi e strategie • Strategie per il benessere complessivo della scuola • Benessere del personale (<i>staff</i>) – alimentare il benessere dell'insegnante

Tab. 2 – Approcci di classe e scolastici a sostegno del cambiamento comportamentale

Il modello a doppio focus è una strategia proattiva che consente al personale di dotarsi di un programma PL sostenuto e progettato per supportare le attività nelle scuole, basato su competenze integrate e mirato a sostenere il cambiamento del comportamento degli studenti in classe e a scuola a diversi livelli del sistema. Avere un impegno per un corso di formazione che dura una serie di anni, permette anche alle scuole di rimanere in contatto con le pratiche e le idee formative più attuali. Garantisce inoltre che le politiche e le pratiche vengano rinforzate attraverso specifiche attività.

6. Ridefinire i principali elementi di insegnamento culturalmente sensibile per insegnanti *pre-service* e *in-service*

Una terza prospettiva di approccio alle tematiche dell'inclusione riguarda la necessità di ridefinire, a tutti i livelli della formazione degli insegnanti, i principali elementi di *insegnamento culturalmente sensibile*, sostenerli con pratiche già consolidate come particolarmente efficaci per lavorare con studenti di lingue e culture diverse, magari con sfondi individuali di disabilità.

I cambiamenti nel mondo causati dalla globalizzazione e dall'immigrazione hanno contribuito, insieme ad altri fattori, a produrre classi di studenti dalle conoscenze e competenze di base assai diversificate, in particolare sul piano culturale e linguistico. Molto più diversificato e strategicamente importante si rivela anche il rapporto insegnante-famiglia, per operare in un rapporto di fiducia reciproco.

Considerato che la sola presenza fisica non porta automaticamente alla partecipazione efficace e non migliora il rendimento, aprire le porte della classe non basta per preparare gli insegnanti a soddisfare le esigenze di una popolazione eterogenea.

La qualità dell'istruzione dipende dalla competenza degli insegnanti, ma anche dai loro atteggiamenti e credenze, i quali devono essere esaminati per facilitare l'accettazione e la crescita: La cultura della comprensione è importante per rimuovere le barriere non intenzionali del successo di uno studente.

Il lavoro di Elizabeth A. West (2010) si concentra sulla formazione *in-service* per facilitare gli insegnanti che lavorano con studenti di origine straniera che sono stati identificati come aventi qualche forma di disabilità.

Più che in tutti gli altri casi, gli insegnanti di studenti stranieri con disabilità dovrebbero concentrarsi sulla comprensione del significato della diversità culturale e linguistica; dell'approccio diversificato al concetto di disabilità rispetto alle culture e alle pratiche incentrate sulle famiglie. A volte si troveranno di fronte a comprensione di pratiche diverse, ma culturalmente competenti, altre volte dovranno essere disposti a confrontarsi con vecchie pratiche, modellate su culture ancestrali e/o pregiudiziali. *Il potere del capitale culturale effettivamente posseduto dalle famiglie e la discrepanza tra questo e l'effettiva percezione delle scuole di tale capitale impedisce agli insegnanti di esercitare modi e programmi culturalmente inclusivi.* La preparazione del personale scolastico dovrebbe concentrarsi sul processo, sul principio dell'essere in ricerca, piuttosto che sui contenuti culturali. Conoscere le caratteristiche dei discenti e il contesto è il primo processo per lo sviluppo di programmi culturalmente sensibili, per uscire da pratiche generiche decontestualizzate, e lavoro in relazione ai contesti socio-culturali in cui sono implementate.

Invece di alienare gli studenti dalla loro casa, dalle culture e lingue della comunità, gli insegnanti dovrebbero basarsi su culture e lingue di studenti provenienti da diversi gruppi, al fine di migliorare il loro apprendimento. La diversità offre ricche opportunità per creare ambienti di apprendimento che arricchiscano il rendimento scolastico degli studenti emarginati e, contemporaneamente, migliorino l'educazione di tutti gli altri.

In particolare, educare in ambienti inclusivi gli studenti con disabilità che sono anche di origine straniera richiede la collaborazione da parte dei vari soggetti interessati, approcci collaborativi, disponibilità alla formazione, preparazione a operare in contesti di consulenza, coaching, comunità di pratica, studio lezione, mentoring, supervisione riflessiva e assistenza tecnica.

La risposta degli insegnanti all'inclusione è spesso associata alla sollecitazione di formazione e alla richiesta di risorse per co-costruire opportunità di apprendimento culturalmente sensibili. Senza tali componenti, anche l'insegnante più impegnato può costituire un ostacolo al progresso dello studente.

Solo attraverso un pensiero culturalmente sensibile gli insegnanti possono riflettere sui modi per connettersi a quella comunità culturale più ampia, necessaria per allinearsi con il contesto pluri-differenziato della classe. Gli insegnanti possono aumentare il successo scolastico e sociale di studenti provenienti da diversi gruppi se acquisiscono informazioni maggiori e sviluppano conoscenze e competenze sugli ambienti familiari e sulle comunità di apprendimento in cui i ragazzi sono immersi.

La formazione *pre-service* e *in-service* di un simile insegnante lo rende un catalizzatore del cambiamento sociale, di cui influenzerà la qualità.

Conclusioni

L'integrazione richiede insegnanti che soddisfino le esigenze di una vasta gamma di studenti all'interno di diverse aule. Ci si aspetta che gli insegnanti siano preparati per soddisfare tutti i bambini nelle loro classi, indipendentemente dalla capacità dei discendenti, dalla provenienza, dalle forme di svantaggio, dalle differenze culturali, linguistiche e sociali. Si presuppone che terranno atteggiamenti e valori inclusivi e saranno pronti ad adottare pratiche inclusive. Ma anche qualora siano realmente in possesso di quella complessità di competenze che la gestione delle varie situazioni richiede, un buon insegnamento va inevitabilmente oltre la serie di competenze e norme delineate da ricercatori e da sistemi formativi. L'approccio inclusivo richiede, in più, che una scuola tutta scelga di operare in modo proattivo per la diversità e scelga di concepire la differenza come una ricchezza.

La trasposizione di un nuovo paradigma su un sistema educativo-formativo dalla lunga tradizione educativa e riluttante a cambiare la struttura di base, poco incline all'uso di pedagogie alternative, porta alla *dissonanza epistemologica*. Come ricorda McIntyre «il concetto di pedagogia inclusiva è dannoso per lo *status quo* di molte scuole e sarà senza dubbio un'idea scomoda per molti operatori della scuola» (McIntyre, 2009, p. 607).

Attivare la formazione degli insegnanti per meglio raggiungere gli obiettivi di inclusione e di successo scolastico allargato richiede maggiori collegamenti di rete tra scuole, università e istituzioni varie, al fine di garantire che le iniziative inclusive apprese durante la formazione *pre-service* possano realizzarsi con successo durante l'insegnamento.

Senza una ricostruzione educativa radicale che riconosca l'inclusione, mentre accoglie le esigenze dei diversi studenti *anche accettando e valorizzando esiti diversi rispetto alle consuete aspettative*, la preparazione degli insegnanti per l'inclusione non è sufficiente.

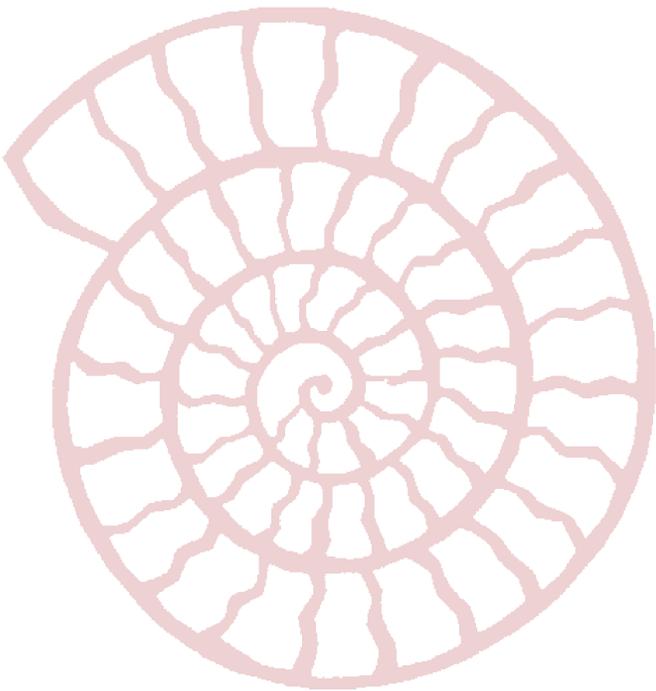
È tuttavia essenziale continuare a ribadire che la formazione degli insegnanti *pre-service* fornisce solo un programma di formazione di base per consentire ai nuovi insegnanti di iniziare la loro carriera: determinare quali conoscenze e competenze possono essere realisticamente attese dai nuovi insegnanti, quale ampiezza deve avere il curriculum degli studi, quali priorità, è compito difficile, che rimanda ad *attente scelte di policy* educativo-formativa.

La sfida essenziale, per i formatori di insegnanti e per i futuri insegnanti, resta quella di apprendere e, contemporaneamente, di pensare, farsi sostenere da una ricca fonte di idee per massimizzare le opportunità di formazione inclusiva, selezionare saggiamente.

Riferimenti

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 121-133.
- Australian Education Union (2008). *New Educators Survey*. Online. Available at: www.aeufederal.org.au/Publications/2009/Nesurvey08res.pdf (accessed 5 May 2013).
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-47.
- Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer.
- Chambers, D., Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. In Forlin, C. (Ed). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge, pp. 74-83.
- Conway, R. (2010). Engaging teachers in supporting positive student behavior change. In Forlin, C. (Ed). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge, pp. 172-179.
- Conway, R. N. F. (2009). Behavior support and management. In A. F. Ashman and J. Elkins (eds). *Education for Inclusion and Diversity*. Sydney: Prentice Hall, pp. 123-166.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. and Bergstrom, M. K. (2007). A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 15-29.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (eds) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Éditions du Seuil; tr. it. (1971). *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C. (2006) Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3): 265-277.
- Forlin, C. (Ed) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D., Sayeski, B. and Sayeski, K. S. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2-6.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-8.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- Richards, G. and Clough, P. (2004). ITE students' attitudes to inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86.
- Sen, A. (2006). *The Argumentative Indian*. London: Penguin.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2008) Overcoming inequality: why governance matters. *The 2009 EFA Global Monitoring Report*. Online. Available at: <http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/> (accessed 12 March 2013).
- West, E. A. (2010). Initial teacher training to meet the needs of students with disabilities who are culturally and linguistically diverse. In Forlin, C. (Ed). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge, pp. 208-215.





L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale

The application of capability approach to inter-generational learning

Barbara Baschiera
Università Ca' Foscari, Venezia
barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT

This paper is the result of a comparative analysis of selected theories and authors. The analysis takes place through a historical and anthropological lens encompassing different civilizations and historical epochs, with a view to come up with pedagogical reflections on the elderly and on the perception of old age in the Western world.

For the reconstruction of a relationship between different generations based on inter-generational learning, capable of linking yesterday's world with the current one, as well as to today's challenges, such reflections are revisited in the light of the capability perspective. In accordance with Martha C. Nussbaum's views, this perspective is intended to be the most suitable indicator on the basis of which it is possible to assess quality of life. It is also a necessary condition of the process aimed to enable the development of one's own potential and abilities—in a society that allows for their use in a context inspired by the values of emancipation in all stages of life.

Le considerazioni riportate in questo articolo sono l'esito dell'analisi e del confronto di teorie e autori da cui muovere, attraverso un percorso storico e antropologico nelle diverse civiltà ed epoche storiche, per una riflessione pedagogica sull'anziano e sulla percezione della vecchiaia nel mondo occidentale. Per ricostruire un rapporto tra le generazioni sulle basi di un apprendimento intergenerazionale, in grado di collegare il mondo di ieri al mondo di oggi e alle sue sfide, tali riflessioni vengono rivisitate alla luce delle capability intese, secondo la prospettiva di Martha C. Nussbaum, come lo spazio più idoneo all'interno del quale valutare la qualità della vita; le condizioni per poter sviluppare le proprie potenzialità e abilità in una società che consenta effettivamente di usarle, in una prospettiva ispirata ai valori dell'emancipazione e della progettualità esistenziale in tutte le età della vita.

KEYWORDS

Capability, Inter-generational learning, Elderly people.
Capability, Apprendimento intergenerazionale, Anziani.

Introduzione

Cosa sono effettivamente in grado di essere e fare le persone anziane? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione in una società che, sempre più orientata a logiche ed etiche efficientistiche e produttivistiche, tende ad ostacolarne anche l'integrazione funzionale? Anche oggi permangono rappresentazioni sociali della vecchiaia¹ che sono chiaro segnale di una marginalizzazione che attribuisce agli anziani disposizioni psicologiche di rigidità, mancanza di progettualità, chiusura, tendenza al vittimismo e, soprattutto, una eccessiva richiesta di assistenza, perpetuando un atteggiamento volto a sottolinearne la fragilità fisica, psichica e relazionale, senza prendere in considerazione le potenzialità formative e i valori di cui gli anziani sono portatori e il loro insostituibile ruolo in una società in continuo e rapido mutamento.

È proprio la distanza tra la rappresentazione pubblica delle persone anziane come "problema" e l'intraprendenza personale e diretta degli anziani stessi, a determinare un ostacolo alla attivazione dei potenziali capacitativi delle generazioni più vecchie (Lupperini, 2010).

Anziano, vecchio, grande vecchio, sono solo luoghi per l'esercizio di un'opera di definizione convenzionale: anziani a partire da una età, da una condizione sociale, da riferimenti culturali, da una percezione soggettiva. Criteri non omologhi, a volte frutto di stereotipi, che impediscono la diffusione di una comprensione più profonda e realistica della condizione di vita di questo segmento di popolazione.

Affinché ciascuno, indipendentemente dall'età, possa scegliere di condurre una vita a cui attribuire valore, appare necessario un cambiamento culturale importante che guardi allo sviluppo umano come ad un processo di espansione delle capacità e delle opportunità reali delle persone anziane, dando rilevanza all'empowerment e all'agency della persona, posta al centro del processo di sviluppo. Mediante l'approccio alle capability sembra, così, possibile passare ad una revisione del concetto di vecchiaia in un'ottica *from cure to care*, di *empowerment* sociale e di autorealizzazione nella reciprocità formativa intergenerazionale.

Ma quanto sono radicati gli stereotipi su questa età della vita? Un'analisi critica delle principali teorie sulla vecchiaia (par. 1), permette di istituire confronti ed evidenziare similarità e differenze tra presente e passato, nell'ottica della costruzione di nuovi modelli formativi, verso cui orientare anche le nuove generazioni.

1 Cfr. Provincia di Como – Settore Salute e Solidarietà Sociale – Osservatorio sulla condizione anziana (2003); Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (2002). – Ricerca Prin 2008 "Anziani. Rappresentazioni culturali e modelli formativi" (condotta dalle Università di Foggia, Bari e Urbino).

1. Da icona a stereotipo: rappresentazioni² della vecchiaia nelle società fredde³ e nella cultura occidentale antica

La vecchiaia non costituisce soltanto un dato biologico e sociale, ma anche culturale; un fenomeno tanto eterogeneo quanto problematico, determinato da criteri di valore e visioni del mondo differenti. Rispetto, indifferenza, rifiuto, derisione, venerazione, assistenza sociale; sono solo alcuni degli atteggiamenti, che hanno tradotto in azioni la paura, l'incomprensione ed il senso di impotenza, avvertiti nei confronti di questo periodo dell'esistenza, secondo una dinamica complessa e non lineare.

Sulla scorta della ricostruzione storico-culturale operata da de Beauvoir (1977) e Minois (1988), vengono qui presi in considerazione alcuni dei principali mutamenti culturali rispetto alle concezioni sulla vecchiaia, in relazione ad un insieme di fattori, come la struttura della società, la dimensione della famiglia (patriarcale o nucleare), il posto riservato dalla cultura nella trasmissione orale e/o scritta, l'accumularsi della ricchezza mobile, l'affermarsi dell'ideale della bellezza, l'imporsi del genere maschile sul femminile, che si combinano tra loro in modo più o meno articolato, a seconda delle epoche e dei luoghi.

Se si considera che non c'è nulla di più fluttuante dei confini temporali della vecchiaia, poiché la situazione sociale, il sistema di vita, l'ambiente culturale, accelerano o rallentano l'evoluzione bio-fisiologica, ponendo l'ingresso nella vecchiaia ad età molto diverse, si comprende quanto sia difficile qualsiasi tentativo esaustivo di una sintesi sincronica o diacronica del tema.

In linea con l'impostazione teorica di Guarini (2008, p.1), si ritiene che nella storia della vecchiaia si possano, comunque, distinguere tre periodi: il passato, costituito da preistoria, storia antica, storia medioevale e rinascimentale; il presente, strutturato in storia moderna e storia contemporanea; ed il futuro, «storia prossima probabile; probabile perché in campo biologico è sempre temerario ipotizzare il futuro, spingersi cioè oltre i limiti delle umane certezze, anche se scientificamente prevedibili».

- 2 Il concetto di rappresentazione qui utilizzato si orienta all'approccio dell'attuale antropologia culturale nella tradizione di Geertz Clifford (1987) che, sin dagli anni '80, concepisce le rappresentazioni come un procedimento di costituzione dell'oggetto nelle scienze, attraverso elementi linguistico-retorici e fa di questo dato un esplicito oggetto di riflessione.
- 3 Si fa qui riferimento alla distinzione che Lévi-Strauss (1958) opera tra società calde e società fredde. Queste ultime sono quelle che «reagiscono alla condizione storica provando ad ignorarla, e tentano, seguendo un indirizzo che noi disistimiamo, di rendere tanto permanenti quanto possibili degli stati che essi considerano i primi nel loro sviluppo». Quanto alle società calde, di cui il rappresentante più tipico è il mondo europeo, «sono quelle che «accettano di buon o cattivo grado (la condizione storica) e, per la coscienza che ne prendono, amplificano le sue conseguenze per se stesse e per le altre società in proporzioni enormi». Lévi-Strauss presenta le società fredde, spesso definite società primitive, come un esempio di fedeltà alla tradizione e alla permanenza.

1.1. La senescenza: un modello astratto nelle società fredde

Per quanto ogni tipo di organizzazione socio-economica e culturale dia vita ad un modello d'uomo ideale, da cui dipendono l'immagine della vecchiaia e la svalutazione o valorizzazione del ruolo assegnato ai vecchi, un punto sembra comune tra le civiltà fredde: esse danno della vecchiaia un modello astratto e giudicano il vecchio in rapporto a quest'immagine teorica, senza considerare la specificità concreta dell'età della senescenza.

Gli studi antropologici relativi alle società primitive dimostrano che il destino riservato ai vecchi varia considerevolmente da un popolo all'altro, in relazione al fatto che la vecchiaia venga ritenuta sorgente di saggezza, d'esperienza, di prestigio o piuttosto di obsolescenza, di inefficienza, di inettitudine, di sofferenza. La condizione dei vecchi, risultante di fattori economici, culturali, sociali, psicologici e, per le società primitive, anche magico-religiosi, oscilla tra i gradi estremi ed opposti del rifiuto/umiliazione e del rispetto/venerazione a tal punto che, nei loro confronti, vengono adottate soluzioni pratiche differenti: alcune popolazioni li uccidono o li lasciano morire, alcune accordano loro un minimo vitale, altre assicurano loro una bella fine, altre li onorano fino al termine della vita.

In genere divengono responsabili del rifiuto, dell'abbandono e spesso anche della soppressione dei vecchi, la scarsità di risorse e la mancanza di cibo. Nelle società connotate da una rigida organizzazione gerarchica, gli adulti, padroni di tutto, dispongono della vita e della morte dei figli, alimentando sentimenti di odio e desideri di rivalsa che, quando le parti arrivano ad invertirsi, conducono gli anziani ad un destino di emarginazione. È il caso degli Yakute, popolazione del nord-est siberiano, in cui il padre esercita un'autorità assoluta fino a quando, indebolito dalla vecchiaia, viene scacciato di casa, picchiato e ridotto alla mendicizia.

Presso gli Ainu del Giappone, invece, i vecchi non sono né maltrattati, né curati, ma ritenuti oggetti di scarto e trattati come tali. I Siriono della foresta boliviana, per i continui spostamenti alla ricerca di cibo, abbandonano chi per l'età non può più camminare; i Tonga della costa orientale sudafricana lasciano al proprio destino quanti non più in grado di lavorare la terra. Gli Eschimesi lasciano i vecchi, con un poco di cibo, su un kayak abbandonandolo poi alla deriva.

Giocano invece a favore degli anziani, almeno fino a quando questi mantengono vigore ed autosufficienza, la esperienza, il patrimonio di conoscenza e la saggezza. Nelle società primitive, in cui il tempo scorre immutabile, senza alcun cambiamento, diventa prezioso per la comunità chi, meglio di tutti, conosce i modi per procurare il cibo e le tecniche per coltivare e per cacciare. Il vecchio è testimone di avvenimenti lontani, conosce riti e canti tribali, costituendo un legame della comunità al suo passato, ma essendo alle soglie della morte, rappresentare anche il mediatore tra questo mondo e l'altro.

Nella civiltà degli indiani Navajo, contrassegnata da un intimo rapporto di affetto tra anziani e bambini, i vecchi vengono rispettati soprattutto per motivi di natura magico e religiosa; si ritiene, infatti, che essi possano divenire spiriti benigni cui affidarsi se la loro vita si protrae in modo sereno, ma malefici e vendicativi se trattati con disprezzo.

A lato delle credenze di ordine magico-religioso, si possono annoverare tra gli elementi a favore dei vecchi anche i sentimenti di affetto, che, in alcune comunità, si stabiliscono tra i componenti delle varie generazioni. Tra i popoli presso i quali bambini ed adolescenti vengono accuditi amorevolmente, i vincoli affettivi sono saldi ed è, quindi, più facile che gli anziani vengano riveriti e considerati con riguardo. È questo il caso degli Yahgan, popolazione delle coste della

Terra del Fuoco che, pur conducendo una vita di stenti per la penuria del cibo, condividono le risorse con tutta la comunità concedendo ai più longevi l'onore di essere serviti per primi ed il posto migliore nella capanna.

Sulla base di tutte queste componenti, tra loro variamente fuse, si può comprendere quanto diversa sia la percezione e la considerazione della vecchiaia nelle varie culture; in linea di massima i vecchi sembrano avere maggiori possibilità di sussistenza nelle società sedentarie, nelle quali al problema del mantenimento non si aggiunge quello del trasporto e nelle società meno avanzate in cui la magia è vicina alla stregoneria, più per timore che per rispetto dell'età.

In linea generale, si ritiene che sia il complesso del sistema di valori assegnati dalla società a definire «il significato ed il valore della vecchiaia; inversamente, dal modo con cui una società si comporta con i suoi vecchi, essa rivela senza equivoci la vera essenza dei suoi principi e dei suoi fini» (De Beauvoir, 1977, p. 87).

1.2. Da mito a stereotipo nell'antica Grecia

Le considerazioni che spesso, ai nostri giorni, emergono nei confronti dell'invecchiamento, come età dell'impoverimento, del deperimento e della tristezza per la perdita della maggior parte delle prerogative dell'individuo, sembrano avere radici profonde ed antiche, che si ritrovano già nel pensiero di poeti e filosofi greci.

Platone, per esempio, stabilisce un legame tra vecchiaia felice e virtù. L'uomo dabbene, che ha vissuto una vita virtuosa, è felice della sua vecchiaia; libero dalle passioni che ne turbavano l'animo, può dedicarsi senza ostacoli ai piaceri dello spirito. Nella Repubblica ideale sostiene che i vecchi debbano stare al posto d'onore e di comando e che ai giovani spetti obbedire loro; ne ribadisce la supremazia anche nelle *Leggi*, auspicando un governo gerontocratico.

Aristotele (*Retorica*), invece, sostiene una posizione del tutto diversa: la vecchiaia non rappresenta né una garanzia di saggezza, né di capacità politica. In lui l'anima non è puro intelletto, ma è in relazione con il corpo; l'uomo non esiste che nell'unione di entrambi. Essa è la forma del corpo e i mali che affliggono questo, colpiscono l'individuo nella sua interezza. Perché la vecchiaia sia felice è necessario che il corpo rimanga intatto. Egli ritiene che l'uomo progredisca fino a cinquant'anni, ma poi il declino del corpo porta con sé quello dell'intera persona.

Non va, comunque, dimenticato che il numero dei vecchi è certamente esiguo a quei tempi, per cui essi rappresentano solo relativamente un problema sociale; e che diversa è la vecchiaia delle persone ricche ed istruite, rispetto a quella dei poveri e degli incolti.

A Sparta, società fortemente oligarchica, in cui si applica il sistema comunitario e si finalizzano le energie individuali alla formazione di uno stato che superi la dimensione privata in vista della vita collettiva e guerriera, la vecchiaia viene trattata con onore e gli anziani sono messi in grado di esplicitare la molteplicità delle proprie competenze. La *gerousia*, infatti, rappresenta il potere più alto e riveste un ruolo di grande importanza: quello di presentare le proposte di legge, di controllare l'educazione della collettività, di giudicare i delitti contro la famiglia o i tradimenti contro lo Stato, imporre multe, condannare all'esilio o a morte. La civiltà estetizzante di Atene, invece, ritiene inaccettabile un fenomeno di decadenza quale la vecchiaia e tende a cancellarla dalla memoria collettiva.

1.3. Apologia e condanna della vecchiaia nel mondo romano

L'impero romano, sebbene connotato da un carattere cosmopolita, ha una civiltà propria a base essenzialmente latino-greca, dualità di origine che «contribuisce a conferire ai vecchi un'importanza certa: nella vita politica e sociale per il privilegio che viene dal diritto latino, e nella vita culturale per i modelli derivanti dalla letteratura e dalla filosofia greca. Nella circostanza, importanza non vuol dire necessariamente vantaggio o favore, ma piuttosto presenza» (Minois, 1988, pp. 89-90).

Il tema delle capacità centrali dell'anziano (cfr. Nussbaum 2002, p. 29) si sviluppa particolarmente all'epoca di Augusto nelle opere classiche. È all'età di sessantatré anni che Cicerone, allora senatore, compone una difesa della vecchiaia per sostenere l'autorità del Senato, scossa ormai da molto tempo. Si tratta di un dialogo fra personaggi storici: Catone il Vecchio, ottantenne ancora nel pieno possesso delle proprie facoltà, e due giovani, Scipione, figlio di Paolo Emilio, e il suo amico Lelio. Questi ultimi esprimono a Catone la loro ammirazione per l'attività che svolge ad un'età così avanzata: «Spesso mi sono stupito [...] della tua saggezza eccellente in tutte le cose, o Marco Catone, e perfetta, ma soprattutto del fatto che non mi hai mai dato la sensazione di vivere la vecchiaia come un peso.» (Cicerone, *Cato Maior de senectute*, II).

Ed il vecchio risponde loro, esponendo la sua concezione della vecchiaia: «Non adduce nessuna valida ragione chi sostiene che la vecchiaia non abbia parte attiva nella vita pubblica; è come se dicesse che il timoniere, nel corso della navigazione, non fa niente perché, mentre gli altri salgono sugli alberi, corrono su e giù per i ponti e svuotano la sentina, lui invece siede tranquillo a poppa a reggere il timone. Il vecchio non fa le stesse cose dei giovani, ma molto di più e meglio: le grandi azioni non sono frutto della forza, della velocità o dell'agilità fisica, ma del senno, dell'autorità, della capacità di giudizio, qualità di cui la vecchiaia, di solito, non solo non si priva, ma anzi si arricchisce» (*Ivi*, VI).

Seneca considera la vecchiaia in modo ponderato, proponendo come valore di riferimento l'idea dell'unicità della persona e della sua dignità: «La sobrietà può prolungare la vecchiaia: io non ritengo che la si debba desiderare intensamente, ma neppure rifiutare; è piacevole stare con se stessi il più a lungo possibile, quando ci si è resi degni di goderne. È bene, allora, disdegnare la vecchiaia avanzata e non aspettare la morte, ma darsela con le proprie mani? Ecco il mio parere. Se uno attende inerte il proprio destino, non è dissimile da chi lo teme, come è un ubriacone chi vuota la bottiglia e beve anche la feccia. Dovremo, però chiederci se l'ultima parte della vita sia feccia o bevanda limpidissima e purissima, sempre che la mente sia sana e i sensi integri aiutino l'anima, e il corpo non sia in declino e morto prima del tempo; importa molto, se prolunghiamo la vita o la morte. Ma se il corpo non assolve più le sue funzioni, non è meglio liberare l'anima dalle sue sofferenze? [...]il pericolo di vivere male è maggiore del pericolo di morire presto; quindi, se uno non scongiura il rischio di una grande disgrazia per guadagnare un po' di tempo, è pazzo». (Seneca, *Ad Lucilium*, VI, 58, pp. 32-34).

1.4. Il vecchio come simbolo nella letteratura cristiana

Minois ritiene che due fatti fondamentali segnino la fine del mondo antico: l'invasione dei Barbari e il trionfo del Cristianesimo. «Dal V secolo fino al X, l'Alto Medioevo, è, nonostante la rinascita carolingia, l'epoca della brutalità allo stato

puro, in cui la giustizia si riduce alla sua più semplice espressione sotto le forme caricaturali che sono i wergeld, le ordalie e il giudizio di Dio» (1988, p. 129).

La Chiesa non sembra porsi il problema specifico dei vecchi; c'è l'uomo e, tra gli uomini, i poveri, le vedove, gli orfani, gli infermi, i malati, i vecchi, senza distinzione di età e di sesso. Li accoglie negli ospizi e negli ospedali, senza mai esplicitamente menzionarli. Nei loro scritti gli autori cristiani trattano il tema della vecchiaia discutendo, soprattutto, di simbolismo e di morale, vedono nel numero degli anni solo un'espressione simbolica e dividono la vita in età che corrispondono alle età del mondo.

«In questa vita siamo tutti mortali, ma l'ultimo giorno di questa vita è per ogni individuo sempre incerto. Tuttavia nell'infanzia si spera di giungere all'adolescenza; nell'adolescenza alla giovinezza; nella giovinezza all'età adulta; nell'età adulta all'età matura; nell'età matura alla vecchiaia. Non si è sicuri di giungervi, ma si spera. La vecchiaia, al contrario, non ha davanti a sé alcun altro periodo da poter sperare; la sua stessa durata è incerta» (S. Agostino, *Epistula*, 213,1).

Raramente la vecchiaia fisica viene negata, a beneficio di una vecchiaia del tutto astratta e senza rapporto con l'età, che diventa sinonimo di virtù e di saggezza; per lo più gli autori dell'epoca ritengono che, ridotto ad un relitto, al vecchio non resti che dedicarsi alla ricerca della salvezza; evitando l'abbandono alla lussuria, all'ubriachezza ed ai vizi, egli può rendere più forte la sua anima, prodigandosi nelle opere buone e aiutando chi è nel bisogno.

2. Dalla famiglia allargata al contesto di vita mononucleare: rappresentazioni della vecchiaia nella cultura moderna e contemporanea

2.1. Nuove tendenze gerontocratiche tra XIV e XV secolo

Nonostante la catastrofe demografica della peste si abbatta sulla popolazione europea nel 1348, proprio in questo periodo la funzione dei vecchi si rafforza a tal punto, da condizionare assieme ai rapporti intergenerazionali, la mentalità dell'epoca. I demografi di quel periodo registrano un dato sorprendente: le epidemie dei secoli XIV e XV uccidono soprattutto bambini e adulti giovani, introducendo uno squilibrio tra le fasce d'età a vantaggio della vecchiaia.

La disintegrazione parziale dei gruppi familiari conduce i sopravvissuti a raggrupparsi in famiglie allargate, in cui spesso gli uomini anziani, risposandosi con donne molto più giovani, creano nuclei nei quali vengono a convivere anche tre o quattro generazioni assieme. In alcuni casi, come nelle città italiane, l'anziano ritrova la sua posizione di patriarca, in altri stabilisce stretti legami con i nipoti, in altri la sua presenza ripristina tensioni e conflitti generazionali.

Gli ambienti colti del tempo rispondono alla nuova tendenza gerontocratica, con una ripresa della critica dei vecchi.

Si suffraga il ruolo formativo del vecchio, quale depositario del sapere, nelle comunità contadine, per la sua conoscenza dei metodi di coltivazione, o nell'ambito delle attività artigianali, in cui il sapere tecnico conferisce accettazione e riconoscimento intergenerazionale. Invece, laddove la differenza d'età è cagione di una differenza di atteggiamento e di posizione sociale, si riscontra un'esacerbata impazienza dei giovani figli, nei confronti del fatto che autorità e proprietà rimangono nelle mani dei vecchi padri.

2.2. L'umanista e l'uomo di corte contro la vecchiaia

Il Rinascimento europeo, come tutte le epoche di rinnovamento, celebra la vita nella sua pienezza, la bellezza, la freschezza; mentre ha orrore di tutto ciò che annuncia il declino, la decrepitezza, la morte. Ricollegandosi all'Antichità greca rinnova il disgusto ellenico per la vecchiaia e lo ostenta maggiormente, mostrandone gli aspetti ripugnanti.

Minois attribuisce una tale violenza di attacchi alla «rabbia impotente di questa generazione di adoratori della gioventù e della bellezza.» (Minois, 1988, p. 269). Per l'uomo del Rinascimento, sia esso l'uomo di corte, l'umanista, il teorico politico, la vecchiaia rappresenta, insomma, il «segno del fallimento ultimo dei tentativi di creazione del superuomo» (*Ivi*, p. 305.), la causa della perdita di tutte le virtù dell'uomo ideale: bellezza, forza, spirito di decisione, capacità intellettuali; nonché dell'amore e dei piaceri di questo mondo. È il male del secolo che gli utopisti sognano di sopprimere.

Per i medici ed i filosofi si pone più che mai il problema delle cause di questa vecchiaia ostile; l'interesse per la scoperta della sua origine e della sua possibile terapia dà luogo ad un proliferare di opere, che investigano anche gli ambiti dell'alchimia, della stregoneria e della religione.

Alvise (Luigi) Cornaro, nella prima metà del '500, scrivendo il *Trattato della salute e della longevità con i mezzi sicuri per raggiungerle [Discorsi intorno alla vita sobria]*, raccomanda la moderazione in tutte le cose, nel bere e nel mangiare, come nelle emozioni. Egli ritiene che invecchiare non costituisca un semplice trascorrere degli anni, ma una continua attenzione e cura verso il proprio modo di vivere, come se ciascuno potesse essere artefice del proprio invecchiamento. Vivendo novantasei anni, la sua longevità personale conferisce la migliore garanzia dell'efficacia del suo metodo.

Paradosso del XVI secolo è la contraddizione lampante tra il disprezzo nei confronti della vecchiaia, nutrito dagli umanisti, e l'effettivo ruolo dei vecchi nella società, nell'economia, nella politica e nell'arte. Il Rinascimento, infatti, nella coorte di sovrani, ministri, uomini di guerra, diplomatici, mercanti ed uomini di Chiesa, annovera numerosissimi vecchi dalle alte funzioni e responsabilità.

2.3. Atteggiamenti di condanna e assistenza nel Seicento e Settecento

Anche nel Seicento la vecchiaia non ispira alcuna considerazione; si assiste ad una drastica riduzione e perdita di competenza ad agire e di libertà di autorealizzazione: a cinquant'anni non si ha più posto nella società e si preferisce ritirarsi nelle proprie terre o in convento. «Si rispetta l'uomo opulento, il proprietario, il capo, il dignitario, non l'età in quanto tale, [...] la vecchiaia in se stessa non ispira alcuna considerazione» (Beauvoir, 1977, p. 161).

Nel Settecento, sviluppatasi le industrie ed il commercio e migliorate le condizioni alimentari ed igieniche, la popolazione europea aumenta e ringiovanisce. Mentre il progresso tecnologico che caratterizza il diciottesimo secolo tocca le classi privilegiate, gli uomini delle classi inferiori, logorati dal lavoro, dalla miseria e dalle fatiche, raggiungono difficilmente i quarant'anni. Se vi arrivano, la vecchiaia li condanna all'indigenza; coloro che vengono lasciati soli ed abbandonati trovano sostegno esclusivamente nella Chiesa ed in alcune organizzazioni di carità.

Il 1790 rappresenta un anno fondamentale nella storia della vecchiaia francese, poiché è quello in cui l'Assemblea sancisce il diritto ad una remunerazione

fissa, per chi ha fedelmente servito lo Stato per almeno trent'anni ed ha raggiunto un'età superiore ai cinquant'anni. Si tratta di un assegno vitalizio, concesso a chi non raggiunge un determinato reddito, proporzionato alla retribuzione del lavoro svolto ed asservito alle disponibilità economiche dello stato. Una sorta di principio del diritto alla pensione dell'anziano che implica il riconoscimento di uno stato giuridico e quindi l'implicita elaborazione di leggi, norme, diritti e doveri; un preludio al *welfare* che porrà, per molto tempo, gli anziani come soggetti terminali di attenzione sociale, piuttosto che come protagonisti responsabili e liberi.

2.4. Longevità e istituzionalizzazione della vecchiaia tra Ottocento e Novecento

Nell'Ottocento l'Europa si trasforma: i cambiamenti che vi si verificano influenzano considerevolmente la condizione dei vecchi e l'idea che la società si fa della vecchiaia. In tutti i paesi si produce una straordinaria spinta demografica che, in alcune classi sociali, porta all'aumento del numero dei vecchi. Questo incremento fa sì che i miti concernenti la vecchiaia vengano sostituiti da vera conoscenza; i progressi della scienza fanno sì che si presti particolare attenzione alla longevità, tantoché nascono nuovi studi e nuove sperimentazioni d'ambito medico.

Nel Novecento, l'urbanizzazione comporta la transizione da una struttura e da una cultura di tipo rurale-artigianale, a un sistema urbano-industriale, mettendo in crisi gli schemi parentali, tipici delle vecchie comunità chiuse ed autosufficienti. Lo sviluppo tecnologico ed il flusso delle nuove conoscenze, in perenne rinnovamento, finiscono col togliere molto valore all'esperienza maturata negli anni del lavoro. La società tecnocratica, infatti, non ritiene che il sapere si accumuli con gli anni, ma che al contrario decada e che l'età comporti un deterioramento, una squalificazione.

Nella prima metà del secolo le rivoluzioni ideologiche, il consolidamento delle organizzazioni del proletariato, l'aumento del numero dei vecchi, l'opportunità di mantenere l'ordine sociale, assicurando livelli di sopravvivenza per tutti i cittadini, portano alla definizione dell'istituto del pensionamento e quindi, per la prima volta nella storia, alla istituzionalizzazione della vecchiaia.

Negli ultimi cinquanta-sessant'anni del Novecento il concetto di età arriva ad assumere una valenza diversa da quella del passato, per un sostanziale mutamento nella percezione del tempo e del suo fluire. È così che alle elaborazioni filosofiche di matrice teleologica, e alle riflessioni teologiche relative al divenire e alla finalità della nostra esistenza, incominciano a succedere riflessioni inerenti la durata e la qualità della vita.

Non più una ricerca finalizzata alla conoscenza degli elementi ontologici, quindi, ma alle problematiche che il fenomeno dell'invecchiamento comporta nel vissuto dell'uomo.

A partire dagli anni Settanta, l'interesse degli studiosi di Psicologia dello sviluppo umano⁴ e di non pochi Pedagogisti⁵ si sposta progressivamente dallo studio della prima infanzia e dell'adolescenza, a quello dell'età adulta o matura,

4 Tra i teorici dello sviluppo: cfr Erikson (1975; 1980); Maslow (1971) e Levinson (1983).

5 Tra i pedagogisti e i teorici dell'apprendimento in età adulta: Demetrio (1998); Jarvis (1995); Knowles (1993) e Schettini (2005).

dando vita alla *'life-span theory'*, o 'prospettiva centrata sull'arco della vita', che coglie nell'adulthood e nella senescenza età ancora in evoluzione e in cambiamento.⁶

Nel contesto sociale degli anni Ottanta-Novanta, dominato dal consumo, da una sempre più fiorente tecnologia e dal collasso dei valori della famiglia e della vecchiaia, lo spazio riconosciuto agli anziani, che vivono solo la velocità dell'invecchiamento, diviene sempre più ristretto. Di qui il nascere di stereotipizzazioni che, associando alla senescenza immagini problematiche di limitazione, malattia e deficit, penalizzano la considerazione di cui gli anziani hanno goduto nel passato e riconoscono loro solo ruoli svuotati ed incerti.

Gli stessi studi e gli stessi dibattiti sull'invecchiamento – autentici scenari di confronto di idee, discipline e tecniche – richiamano modi particolari di leggere la vecchiaia che, risentendo di schemi culturali più o meno radicati, sviluppano la tendenza a fare coincidere questa età della vita con la patologia e comunque con fenomeni dalle implicazioni regressive e distruttive, finendo con l'influenzare negativamente la concezione dell'anziano, determinando nei suoi confronti atteggiamenti pregiudizialmente negativi, volti a considerare l'invecchiamento una forma di sopravvivenza.

Langer e Rodin (1980), studiando i pregiudizi legati all'età, hanno testato l'immagine che della vecchiaia hanno tre fasce d'età: 25-40 anni, 40-60 e oltre i 60 e hanno dimostrato che più si invecchia, più si teme di essere o diventare senescenti, o di mostrare le caratteristiche negative che si ritiene siano legate all'età.

Marshall ha identificato nel pregiudizio contro gli anziani (*ageism*) un atteggiamento diffuso nella società da prendere in seria considerazione, anche perché a differenza di altre esperienze, quella della vecchiaia prima o poi ci apparterrà, nonostante si finga che tale condizione non ci riguardi. L'elaborazione dell'immagine che ognuno di noi ha della vecchiaia dipende strettamente dalle esperienze di vita che facciamo, dagli anziani che abbiamo incontrato e dalla qualità del rapporto che con loro abbiamo intrecciato. Esperienze che contribuiscono a dare forma all'idea che inconsciamente elaboriamo e poi tendiamo a generalizzare a tutti gli anziani.

Nell'avversione verso gli anziani alcuni autori (Laslett, 1992; Scortegagna, 1999; Molinatto, 2004) individuano un rifiuto non tanto dell'altro anziano, ma del proprio divenire: motivo per cui capita che gli anziani vengano osservati e giudicati come una categoria particolare, diversa da un concetto ideale di normalità.

Portare alla piena coscienza le idee che stanno alla base dei nostri atteggiamenti e comportamenti nei confronti della vecchiaia, riflettendo in modo meta cognitivo, può portarci a cogliere un'immagine "altra" del soggetto anziano, più vicina alla realtà quotidiana, più rispondente alle reali abilità possedute e ai vissuti percepiti dall'individuo mentre invecchia.

3. L'apprendimento intergenerazionale per un approccio formativo orientato alle capability

Numerosi sono gli aspetti storici, storico-sociali e storico-culturali, che contribuiscono a fare della vecchiaia un qualcosa che è anche un'idea e un valore, che perciò tocca i livelli teoretico ed etico, fino ad interagire con le nostre concezio-

6 Per le principali teorie sull'invecchiamento cfr. Sarracino, Lupoli (2003).

ni dell'uomo e del mondo e con i nostri modi di pensare e di comportarci nei suoi confronti.

Le trasformazioni sociali e culturali che stiamo vivendo, però, ci pongono criticità inedite che ci portano a comprendere che la riflessione sulla vecchiaia necessita di quel gran passo auspicato da Minois (1988, p. 329), cioè partire dalla realtà, dalla vecchiaia vissuta, e non da astratti modelli teorici, in modo da cogliere le capacità individuali delle persone, ciò che sono realmente «in grado di fare e di essere, avendo come modello unico l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano» (Nussbaum, 2002, p. 19). Ciascuno, indipendentemente dalla età, deve poter esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, affermando il principio della persona intesa come fine, unica e unico arbitro dei propri bisogni, non riconducibile a mero numero di un calcolo statistico.

Le capability, secondo la prospettiva di Nussbaum, non sono legate a semplici qualità intrapersonali, di cui disporre a piacimento; sono frutto di apprendimento e hanno bisogno di contesti favorevoli perché possano svilupparsi: «Gli esseri umani non dispongono automaticamente dell'opportunità di realizzare le loro funzioni umane in modo specificamente umano... In casi estremi possiamo ritenere che l'incapacità di esercitare una funzione fondamentale sia così acuta da rendere la persona non più un essere umano, come nel caso di alcune forme acute di malattia mentale o di demenza senile» (*Ib.*, pp. 73-74). Condizioni di marginalità, isolamento, privazione, debolezza economica, sono ostative allo sviluppo in quanto producono la riduzione delle capacitazioni ad agire e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana.

È necessario mettere a fuoco le possibilità reali che gli anziani hanno di perseguire e realizzare i propri obiettivi, tenendo conto non solo dei beni principali in loro possesso, ma anche «delle caratteristiche personali pertinenti a governare la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi». La "capacitazione" di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (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 capacitazioni» diverso da quello del secondo (l'uno può decidere di mangiare bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può) (*Ib.*, pp. 78-79).

Se allora ripensiamo gli anziani nella prospettiva dell'*agency* e delle *capabilities*, quali appaiono essere le loro caratteristiche, quale il potenziale di azione loro concesso?

Se il benessere individuale non è una condizione statica e materialistica, ma un processo legato a fattori personali e familiari, contesti sociali, ambientali, economici, istituzionali e culturali, in quale modo è possibile promuovere lo sviluppo delle condizioni di vita delle persone anziane, la cui realizzazione non può prescindere da elementi fondamentali quali la libertà di scelta e di azione e la qualità della vita? Quali fattori ostacolano, oggi, la capacità degli anziani di convertire beni e risorse in *funzionamenti*, ovvero in conseguimenti e risultati reali?

Gli anziani devono essere messi nella condizione di costruire attivamente tutto il corso della propria vita, mirando allo sviluppo quale processo di espansione delle opportunità e delle libertà di cui effettivamente godere (Sen, 1999). La lista delle capability proposta da Nussbaum annovera anche la formazione, le relazioni sociali, la partecipazione, come termini di potenziali di sviluppo.

La questione tutta pedagogica è quella di «sostenere i soggetti anziani attraverso un processo di natura eminentemente formativo-trasformativa, nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente il tempo della lentezza, senza lasciarsi travolgere dalla incompetenza nell'affrontare l'irrevocabile cambiamento dell'età» (Pinto Minerva, 2012, p 43).

La qualità della vita delle persone anziane può concretamente migliorare se esse vengono messe in condizione di esprimere il proprio potenziale formativo, facendo emergere capacità, abilità, attitudini, disposizioni, non completamente manifestate o realizzate nel corso della vita, se mantengono viva in sé l'idea di investimento nel proprio futuro e se vengono incentivate a vivere l'invecchiamento come occasione per scoprire nuovi ruoli, primo tra tutti quello formativo dei giovani, riconoscendo di essere versati ad assolvere importanti funzioni di integrazione intergenerazionale. Trascorrere in pienezza la propria età, quale condizione per vivere al meglio la vita anche in età anziana, significa imparare ad avere atteggiamenti di apertura nei confronti del vivere (curiosità e apertura mentale, capacità di accettare i cambiamenti, voglia di imparare, desiderio di progettazione, senso di responsabilità verso se stessi e le altre generazioni); attitudini – queste – che richiamano i presupposti epistemologici dell'*educazione permanente*, che è recupero di autonomia, di soggettività, di presenza, di partecipazione, di aggiornamento, di gusto di vivere, di attività mentale e, quindi, di esercizio di autonomia in ordine alle proprie capacità, agli interessi, alle attese e alle prospettive (Cfr. Gregianin 2012).

Per essere capaci trasmettitori di sapere esperienziale significativo, i longevi devono acquistare formativamente l'autorevolezza del vissuto e valorizzare, nei rapporti intergenerazionali, il proprio patrimonio culturale e lavorativo, come fonte di trasmissione di ricchezza professionale e opportunità di crescita. Devono essere in grado di riconoscersi come «agenti intenzionali, eticamente orientati, responsabili, disposti ad impegnarsi in una serie di azioni e di pratiche di sostegno che andranno costantemente situate, sottoposte a riflessione e a revisione» (Striano, 2012, p. 25).

Ai fini di una azione pedagogica davvero emancipativa anziani e giovani devono essere resi protagonisti del proprio percorso di sviluppo personale attraverso la cura di sé e la cura degli altri; attraverso il riconoscimento di risorse quali l'attitudine alla riflessione, il bagaglio testimoniale, la capacità di guida, il potenziale di solidarietà, lasciando spazio alla conoscenza che origina e si afferma in un apprendimento intergenerazionale, fatto di ascolto, comprensione, scambio, reciprocità, in grado di infrangere gli stereotipi che fanno della vecchiaia una stagione residuale della vita e vivificandola della forza generativa che le è, invece, propria.

4. Discussione e conclusione

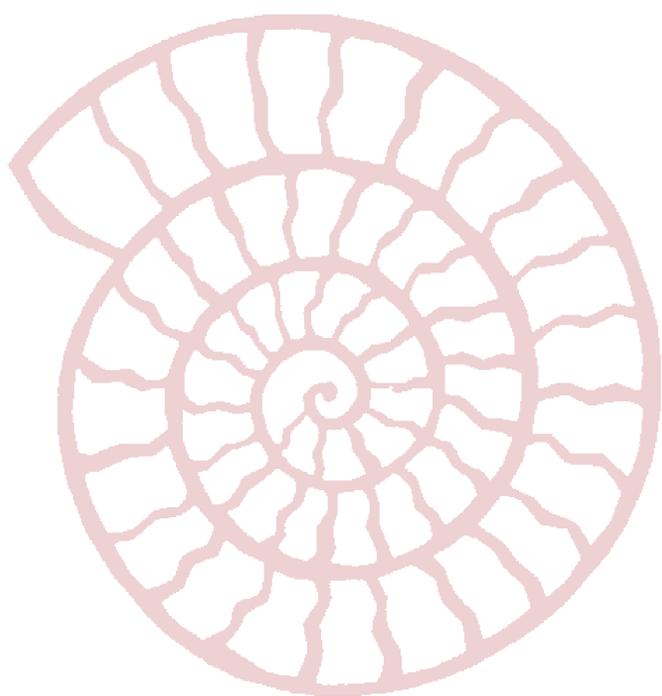
L'approccio delle *capability*, considerando lo sviluppo come un processo di ampliamento delle opportunità e delle possibilità di scelta dei soggetti, restituisce dignità e centralità all'essere umano nell'espressione dei suoi bisogni ed aspirazioni.

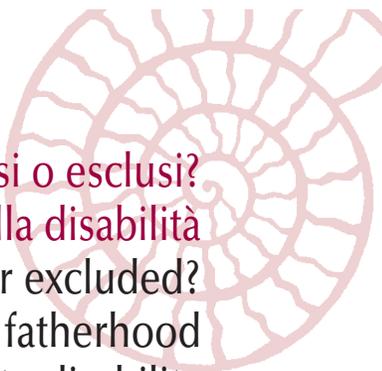
Offre, inoltre, un *framework* teorico generale, collocando la vecchiaia all'interno del più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà. Questo modello, concentrandosi sui "*beings and doings that an individual has reason to value*", sposta il focus dalle specificità legate all'invecchiamento alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte, sostituendo ad un'ot-

tica funzionalistica ed economicistica, una prospettiva umanistica di processo e di progetto. In altre parole, le persone anziane attraverso un approccio formativo intergenerazionale orientato alle *capability* sarebbero messe in grado di sviluppare le proprie abilità e potenzialità, superando le visioni politico-sociali di tipo utilitarista dell'economia del benessere, basate unicamente sulla ricchezza" (Sen 2009, pp. 23-24).

Riferimenti

- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2002). *Giovani del nuovo secolo - Quinto rapporto IARD sulla condizione dei giovani in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cicerone, *Cato Maior de senectute*, II.
- De Beauvoir, S. (tr. it. 1971). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erikson, E. H. (1975). *Aspetti di una nuova identità*. Armando: Roma.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. Norton: New York.
- Gregianin, A. (2012). L'anziano attivo delle Università della Terza età: una risorsa anche per le giovani generazioni. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 173-181). Pisa: ETS.
- Guarini G. (2008). *La vecchiaia ieri, oggi, domani*, <http://www.accademia-lancisiana.it/conferenza_guarini.htm>.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice*. Routledge: London-New York.
- Knowles, M.S. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Laslett, P. (tr. it. 1992). *Una nuova mappa della vita*. Bologna: il Mulino.
- Levinson, D. (1983). *Verso una concezione del corso della vita*, in Erikson E. H., Smelser N. J., *Amore e lavoro*. Rizzoli: Milano.
- Lupperini, L. (2010). *Non è un paese per vecchi*. Milano: Feltrinelli.
- Luppi, E. (2008). *Pedagogia e terza età*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In Baldacci, M., Frabboni F., & Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-157). Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Maslow, A. H. (tr. it. 1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Astrolabio: Roma.
- Minois, G. (1988). *Storia della vecchiaia dall'Antichità al Rinascimento*. Laterza: Bari.
- Molinatto, P. (a cura di) (2004). Lavorare con gli anziani. in *Quaderni di Animazione e Formazione*. EGA: Torino.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Bologna: il Mulino.
- Provincia di Como - Settore Salute e Solidarietà Sociale – Osservatorio sulla condizione anziana (2003). *L'immagine della vecchiaia nella popolazione giovanile*. Milano: Sinergia.
- Rodin J., Langer E. (1980). Aging Labels: The Decline of Control and the Fall of Self-Esteem. *Journal of Social Issues*, 36: 12-29. doi: 10.1111/j.1540-4560.1980.tb02019.x
- Sarracino V., Lupoli N. (2003). *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*. Napoli: Tecnodid.
- Schettini B. (2006). L'educazione degli adulti per una politica dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita. In P., Orefice, V., Saracino (a cura di). *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli*. Napoli: Liguori, pp. 91-106.
- Scortegagna, R. (2005). *Invecchiare*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (trad. 1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Seneca (62-65). *Epistulae morales ad Lucilium*, VI, 58, 32-34.





Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità

Are fathers included or excluded? A perspective on the role of fatherhood with regard to disability

Alessia Cinotti

Università degli Studi di Bologna
alessia.cinotti2@unibo.it

ABSTRACT

While studies on families with disabled children began in the Seventies, there is an even more recent interest on behalf of scholars in the *father's relationship* when disabled children are concerned. However, in spite of its rich extension, this field of study still harbours many open and unanswered questions. Therefore, it is required to obtain new understanding on how and why some fathers with a disabled child have a regular behaviour while others face a lot of difficulties. Drawing on these assumptions, a research project started in 2012: "Being fathers: cohabiting with disability"; its aim is that of using an educational and pedagogic point of view to investigate one of the least studied topics in the field of disability: father relationships and disability. The main research questions are: How is it possible to support and accompany the life plan of fathers of the disabled persons? Moreover, which actions and educational interventions would help to accomplish this? Starting from the first of these questions, the research will highlight some educational dimensions that may refine our reflexion on the importance of support provided to the families of people with disabilities. First impact with disability is a severe test for the whole family: it undermines the generative skills of the parents—understood as their ability to care for the children—with effects and consequences for the children themselves. We believe that, in order to be good, practice should be able to provide support from the very beginning, and continue to accompany the whole family during the life path, thus establishing a global life project, including fathers.

Se gli studi riguardanti le famiglie con figli disabili si sono sviluppati a partire dagli anni Settanta, risulta ancor più recente l'interesse, da parte degli studiosi, per la *relazione paterna* in presenza di un figlio disabile. Tuttavia, nonostante la grande ricchezza di queste importanti aree di studio, numerosi interrogativi sono rimasti aperti e irrisolti. Capire, dunque, come e perché alcuni padri con un figlio disabile abbiano comportamenti ed atteggiamenti maggiormente appropriati, mentre altri presentino numerose difficoltà, resta una questione ancora aperta. E' da questi primi presupposti che nel 2012 si apre la ricerca "*Essere padri. Vivere la disabilità*", per indagare - da un punto di vista educativo-pedagogico - uno dei temi meno approfonditi nell'area della disabilità: *relazione paterna e disabilità*. Come *sostenere ed accompagnare* il progetto di vita dei padri delle persone disabili? Quali *azioni e interventi educativi* sarebbero utili per garantirlo? A partire (e attraverso) l'interrogativo iniziale su «*come sostenere i padri delle persone di-*

Formazione & Insegnamento
Supplemento XI – 1 – 2013
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
© Pensa MultiMedia

sabili», la ricerca cercherà di delineare *dimensioni educative* che contribuiranno all'affinamento della nostra riflessione, riguardo all'importanza di sostenere le famiglie con figli disabili.

L'impatto con la disabilità è un banco di prova molto severo per tutta la famiglia: essa mette in crisi la tenuta delle competenze genitoriali, intese come la responsabilità di prendersi cura dei figli, con effetti rilevanti nei confronti degli stessi figli. Noi crediamo che una *buona prassi* sia quella di offrire *sostegno* sin dai primissimi momenti e continuare ad accompagnare tutta la famiglia lungo il percorso di vita, delineando un progetto di vita globale, padre incluso.

KEYWORDS

Fatherhood, Parenting, Disability, Support, Relationship.
Paternità, Genitorialità, Disabilità, Sostegno, Relazione.

Introduzione

Il contributo presenta – in questa fase di avvio dell'indagine – il percorso di ricerca¹ che verrà realizzato nel triennio 2012-14 all'interno del Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche (Pedagogia Speciale) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

Il progetto – agganciandosi ai quadri concettuali e teorici dell'intervento inclusivo – indaga *la figura del padre* nelle famiglie con figli con disabilità, focalizzando il focus d'indagine sulla riflessione educativo-pedagogica.

La scelta di porre particolare attenzione al padre nasce da un interesse nei confronti di un ruolo tanto discusso e dibattuto negli ultimi anni, e dall'analisi delle ricerche sulla paternità che sembrano essere sempre più numerose rispetto al passato, anche se non possono ancora competere con i numerosi studi disponibili sul ruolo della madre.

Analogamente, anche per quanto riguarda le ricerche nell'area del deficit ritroviamo – da parte dei ricercatori - un interesse particolarmente recente per il ruolo del padre: la riflessione sul padre ha indubbiamente un notevole ritardo rispetto agli studi della madre, che si sono sviluppati a partire dagli anni '70 con i primi studi di estrazione psicoanalitica (Mannoni, 1976; Nunzinate Cesaro, 1989; Baldaro Verde, 1987) focalizzati prevalentemente sugli aspetti psicopatologici della relazione intersoggettiva madre-bambino sia in ambito italiano che internazionale.

In letteratura – dunque – si sconta un significativo ritardo nella riflessione riguardante la funzione paterna e sui *compiti educativi* che qualificano la figura del padre.

E, allora, noi ci chiediamo: cosa intendiamo, da un punto di vista educativo, per *crisi della funzione paterna* e, di riflesso, *chi è un padre*? Queste sono le domande con le quali apriamo il nostro progetto *nell'area della disabilità*, che ci accompagneranno in questi tre anni di studio e ricerca.

1 Supervisione scientifica della Prof.ssa Roberta Caldin (Università di Bologna)

1. Cenni teorici sulla figura del padre

Uno dei presupposti più condivisi nella letteratura scientifica internazionale - nell'area psico-pedagogica e delle scienze umane - è che l'individuo nasca e si sviluppi all'interno di *relazioni significative* con adulti come la madre, il padre, i nonni, gli insegnanti, i coetanei, e - più in generale - con l'ambiente sociale intorno a lui. Tali relazioni sono utili per comprendere lo sviluppo del bambino, il quale fa parte di una *rete sociale complessa* che include persone (madre, padre, fratelli, ecc.) e attività (conoscere, giocare, imparare, ecc.).

In passato - soprattutto fino alla seconda metà del secolo scorso - la letteratura è stata dominata dalle ricerche sulla diade madre-bambino: le madri sono state il primo e più importante centro di attenzione delle teorie dell'attaccamento (Winnicott, 1973; Bowlby, 1969; Klein, 1969).

Studi dimostrano come, sebbene la madre abbia un ruolo fondamentale nella crescita del bambino, i bambini instaurino relazioni significative e attaccamenti con persone diverse, e come *anche* i padri abbiano un ruolo fondamentale nello sviluppo dei figli.

Numerosi studi (Lewis, 1997; Lamb 1976; Rosenblum e Kaufman, 1968) dimostrano come le relazioni significative siano *multiple* (con la madre, ma anche con il padre, i fratelli, i coetanei) e come esse influenzino lo sviluppo sociale del bambino. Sarebbe impossibile comprendere lo sviluppo del bambino senza tenere conto della complessità delle relazioni che egli intrattiene sin dalla nascita.

Da un punto di vista psicologico, la crescita è la capacità simbolica di rappresentarsi l'oggetto d'amore (in particolare, la madre) assente attraverso il pensiero: riuscire a rappresentarsi l'oggetto d'amore durante i momenti di separazione costituisce, infatti, uno dei passaggi più importanti nella crescita, intesa come un processo che va dalla *dipendenza assoluta*, attraverso gradualmente processi di identificazione e di trasgressione che portano l'individuo all'indipendenza di sé o meglio ad una *dipendenza funzionale* dagli altri, con caratteristiche di reciprocità e di interscambio (Stern, 1987; Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969).

Winnicott (1973) indica come lo sviluppo normale proceda come un continuum che parte da una situazione prenatale di contenimento biologico, attraverso fasi graduali che vanno dalla dipendenza assoluta (il neonato) all'indipendenza con una prevalenza di *identificazione introiettiva* tra sé e il mondo esterno, passando attraverso fasi intermedie come la dipendenza relativa, la dipendenza/indipendenza, e l'indipendenza/dipendenza.

L'elaborazione delle esperienze di assenza prima, e poi di separazione dalla madre costituiscono la base necessaria alla strutturazione dell'Io, attraverso un processo di differenziazione graduale, dove la qualità dello sviluppo viene considerata alla luce della qualità dei rapporti interpersonali con l'ambiente, come contenitore educante (Erikson, 1972).

Si evince come per una crescita psico-fisica armonica dell'individuo occorra che quest'ultimo - gradualmente - si affermi nella sua singolarità all'interno della relazione-contenitiva con gli adulti di riferimento e riesca a trovare uno spazio sufficiente per la propria crescita e per la "sperimentazione guidata" con gli adulti significativi.

La capacità di crescita del bambino/ragazzo è correlata alla capacità dell'adulto di porsi come *soggetto pensante*, in grado di fare degli aggiustamenti in termini di vicinanza-distanza ottimale tra i tempi interni del bambino/ragazzo (in rapporto ai suoi bisogni interni, alla sua età, alle sue capacità ecc.) e i tempi esterni a lui (es. l'organizzazione familiare). Il rapporto ottimale di distanza-vicinanza per la crescita consiste nel trovare un sano equilibrio che non sconfini né in una

distanza eccessiva con i tempi interni del bambino/ragazzo (autoritarismo), né in una eccessiva vicinanza con i medesimi (permissivismo).

Nel processo di crescita sono insiti aspetti di piacere e di dolore, entrambi gli aspetti sono fisiologici in quanto necessariamente legati ai processi evolutivi e di maturazione: già molto precocemente, la frustrazione (ma anche il dolore) si pone come un'esperienza utile al manifestarsi dei processi rappresentativi simbolici indispensabili, come già affermato, per la crescita psico-fisica. La prima frustrazione è rappresentata dall'assenza (inizialmente di una parte di sé, poi del seno e infine della madre stessa), in seguito alla prima vera e propria *separazione* dalla madre che permette al bambino - come sostiene Mahler (1978) - di "nasce-re come individuo", attraverso l'*introduzione* di un terzo elemento: il *padre*.

2. Il ruolo del padre nei modelli educativi generali

Il padre - nel processo di assenza-separazione-introduzione - si pone come elemento destrutturante della diade e, allo stesso tempo, come un nuovo elemento strutturante alla crescita del bambino. La figura paterna assume, pertanto, il carattere di "Terzo Affettivo" nel processo evolutivo del bambino, favorendo il superamento della situazione simbiotica con la madre, per passare poi ad una fase di strutturazione (iniziale) del Sé e dell'identità personale.

All'interno della famiglia la madre si pone come "lo Ausiliario" con una *prevalenza* di funzione materna/affettiva²; mentre il padre - nell'espletare la funzione di lo Ausiliario - con una *prevalenza* di funzione paterna/cognitiva³ assume il ruolo di *Terzo Affettivo* nei confronti della coppia madre/bambino (Chirico, 1985). Dunque, la relazione padre/figlio è una relazione essenzialmente, e necessariamente, basata (o che dovrebbe basarsi) *sull'affettività e sull'emancipazione*.

Oggi, come indica Storace (2000) sta accadendo qualcosa di veramente singolare, perché paradossalmente, nel momento in cui il padre diventa effettivamente presente nello scenario familiare, si comincia a parlare della sua *assenza*: come se la sua effettiva presenza finisse per sancire la sua assenza. Infatti, considerando le ricerche che prendono in esame i nuovi assetti familiari, nelle quali si legge come i padri siano divenuti più presenti e coinvolti nella vita quotidiana dei figli, emerge un quadro dove madri e padri cooperano e si alternano nelle cure dei figli e della casa.

Come indica Cambi (2008) tra i due genitori è proprio il padre che ha fatto una «conversione a U» del proprio agire e del proprio sentire: il padre ha oltrepassato «l'autorità e la norma» e si è aperto a una relazione genitoriale corporea e ludica, affettuosa e empatica, propria della madre fino ad un passato non troppo lontano. Il padre come il «maestro» che guida, insegna, sanziona, corregge, impone la regola e il senso del limite si è fortemente indebolito e la «nuova paternità» sembrerebbe recuperare la dimensione della cura (anche dei più piccoli), del sostegno (i «consigli», l'«ascolto») e dell'affettività (le «tenerezze», le «coccole»).

- 2 Si intende per funzione materna non il ruolo della madre ma la capacità di accogliere, sostenere, contenere le ansie, le capacità e i bisogni del bambino.
- 3 Si intende per funzione paterna non il ruolo del padre ma la capacità di richiedere prestazioni e di introdurre la frustrazione calibrandola in modo graduale a seconda delle situazioni e della fase evolutiva del soggetto.

Infatti, la nostra quotidianità ci mostra che, oggi, molti padri hanno un comportamento e un'attitudine diversa nei confronti dei propri figli e che sono presenti nella loro vita non soltanto nell'adolescenza, ma fin dalla nascita, coinvolti nella cura e nell'*holding* del bambino.

Ci chiediamo, e crediamo che questa sia una questione aperta, «qual è il processo psicologico per cui la distanza rendeva [il padre], di fatto, più presente psichicamente; e viceversa, perché la sua effettiva presenza rischia di vederlo tante volte assente dalla mente dei figli» (Storace, 2000, p. 69).

Una risposta a questo interrogativo potrebbe essere – facendo richiamo alle teorie psicologiche – che l'assenza del padre si realizza quando la sua *imago* non è presente nella mente del bambino, quando non è un'entità psichica che risiede nelle mente e che dialoga con le altre *imago* (es. quella della madre) interiorizzate (Meltzer, Harris, 1986)

Quando un bambino cresce senza portare con sé un'immagine significativa del proprio padre, è allora che si realizza una vera e propria assenza (Storace, 2000). L'autore, inoltre, sottolinea che affinché il padre possa entrare nella mente del bambino, è necessario che sia (già) presente nella mente della madre: che la madre, dunque, all'interno della relazione con il figlio, proponga e veicoli al figlio l'esistenza di un "terzo significativo".

Secondo uno studio canadese (De Montigny, Lacharité, Baker, Devault, Gervais, 2011), la madre appare una figura *facilitatrice*, o al contrario *ostacolante*, nell'aiutare il coinvolgimento paterno nella relazione con il figlio - soprattutto nei primi mesi di vita – dove intimità e conoscenza reciproca hanno bisogno di tempo, di spazio, di libertà di scelta e di potere di azione da parte del padre. Secondo questo studio, i padri – in seguito alla nascita del figlio - dichiarano un'iniziale senso di esclusione dalla relazione madre/bambino, percependosi al di fuori della diade. I padri sostengono la necessità di dover negoziare con la propria compagna la possibilità di avere un ruolo maggiormente attivo nella relazione con il bambino.

Difatti, le teorie psicologiche propongono *assi relazionali* all'interno della famiglia dove la relazione madre/figlio si fa potente, sino ad escludere e a marginalizzare il padre, il quale faticherebbe ad entrare/irrompere - in maniera significativa – nella "nuova" coppia (madre/bambino). La madre diviene onnicomprensiva tendendo a sfuocare la figura del padre.

Pietropolli Charmet (1991) scrive in merito alla figura paterna: «sulla scena della famiglia mononucleare attuale, orientata verso la procreazione di un unico figlio, il ruolo del padre acquista sempre più delle connotazioni e delle intenzionalità che autorizzano a ritenere che l'ipotesi di una sempre più diffusa maternalizzazione del padre sia ampiamente convalidata. Il padre perciò non avrebbe disertato, né si sarebbe eclissato come certuni sostengono: in tempi difficili per i valori dell'area paterna, si sarebbe rifugiato in un travestimento materno, senza particolari rimpianti, sottoscrivendo anzi col figlio una contrattualità affettiva e relazionale fonte di profonde soddisfazioni e in base alla quale spesso compete con successo con la madre naturale, a volte un po' perplessa di fronte al sodalizio padre-figlio così empatico e tendenzialmente concorrenziale nei suoi confronti» (p. 39).

Alla luce delle affermazioni riportate, è evidente come il «nuovo padre» (Cambi, 2008; Sellenet, 2006; Catarsi, 2003; Pietropolli Charmet, 1995) debba ancora definire con precisione il suo profilo e le sue funzioni genitoriali all'interno della famiglia, nonostante i cambiamenti socio-culturali attualmente in atto, tali per cui lo porterebbero a "rifugiarsi" nel travestimento materno, abdicando alla funzione paterna.

3. Il ruolo del padre nei modelli educati specifici

In questo paragrafo, dopo aver delineato il ruolo del padre nei modelli educati generali e i principali cambiamenti familiari, esaminiamo il *ruolo del padre nelle famiglie con figli disabili*, attraverso un breve riepilogo della letteratura di riferimento. Come già accennato, la madre occupa la parte più cospicua degli studi e delle ricerche: è indubbio che la relazione madre/bambino sia sempre stata oggetto di numerosi studi dell'area psico-pedagogica e delle scienze umane.

La madre risulta – sia in riferimento all'ampia letteratura sull'argomento sia nell'esperienza educativa con i genitori - il principale *caregiver* delle persone disabili, sia quando esse siano bambini, adolescenti o persone adulte.

Sebbene la madre sia una figura insostituibile nella crescita e nello sviluppo del bambino/adolescente, anche il padre ha una funzione molto importante nella formazione dell'identità del figlio, e nel *sostegno* e nel *contenimento emotivo* che può dare alla compagna (e agli altri figli), dopo la nascita di un bambino con disabilità.

Crediamo che anche per il padre, come per la madre (Vedi Mannoni, 1976), si possa parlare di una *«paternità ferita»*, ossia quell'insieme di elementi psicologici caratterizzati dal senso di fallimento, autosvalutazione personale, rassegnazione, bisogno di mettere in dubbio la diagnosi con la percezione negativa del proprio progetto esistenziale di paternità.

I primissimi studi in ambito clinico sul padre (Cacciaguerra, Cascini, 1974) hanno cercato di individuare uno schema ricorrente di *comportamenti*, classificati poi come disfunzionali, che i padri mettevano in atto nei confronti del figlio disabile; i due autori hanno individuato quattro modalità educative, ossia: il padre *assente*, il padre *passivo-negativo*, il padre *attivo-negativo* e il padre *ultra-positivo*.

Alcuni studi sperimentali degli anni '80 e '90 (Willoughby, Glidden, 1995; Bristol, Gallagher, Schopler, 1988) condotti con due gruppi di genitori - genitori di bambini disabili e genitori di bambini non disabili - hanno mostrato come la suddivisione dei compiti domestici e di cura fosse prevalentemente tradizionale: alla madre spettavano i compiti domestici e di cura; mentre il padre contribuiva attraverso un sostegno economico, impegnato ad occupare parte del suo tempo in attività extra-familiari, come il lavoro. Gli stessi studi hanno mostrato come questi padri fossero poco coinvolti nella cura del figlio disabile e nelle questioni domestiche, il minor coinvolgimento è in relazione sia alla compagna, sia ai padri del gruppo di controllo senza figli disabili.

Stern (1999) scrive che i genitori, e in particolare la madre, devono sapersi costruire una *«matrice di supporto»* che sia in grado di fornire un sostegno, che possa offrire una sicurezza nella costruzione delle proprie capacità genitoriali, anche grazie alla guida di chi ha già vissuto un'esperienza analoga; inoltre, lo studioso aggiunge che fin dalla nascita del bambino con disabilità sarebbe necessario *accompagnare* i genitori a mantenere i desideri, le aspettative, e le condizioni di vita precedenti.

Difatti, le madri sperimentano livelli di stress molto più elevati quando non ricevono aiuto e supporto né da dai propri compagni, né dalla famiglia d'origine, né dalle reti sociali, formali ed informali (Mitchell, Sloper, 2003).

Si evince come un partner corresponsabile, collaborativo e partecipe abbia un ruolo basilare nell'avvio del processo di *«presa d'atto»* (Montuschi, 1993) del deficit, attraverso tre funzioni principali: contenere e distribuire la sofferenza psichica della propria partner (tuttavia, è bene ricordare che a ciascun genitore spetta questo compito, e non soltanto al partner maschile) e ad eventuali altri

membri della famiglia); difendere e proteggere la diade madre/bambino e facilitare/promuovere il loro distacco (Caldin, 2004).

Il padre è un genitore, che insieme alla madre aiuta i figli a crescere, a diventare autonomi, a fronteggiare il mondo esterno, a imparare ad affermarsi: noi crediamo che il padre debba essere sostenuto e preparato a svolgere questo ruolo, aiutandolo a trovare un *suo* posto all'interno della famiglia, in relazione alla compagna/madre, e in relazione alla diade madre/bambino.

Come indica Caldin (2002) ciò che ritroviamo nei modelli educativi generali diviene ancor più evidente nelle famiglie con figli disabili: vi è da parte da parte dei genitori una massiccia assunzione, risultata anche per molti aspetti benefici, di modalità educative cosiddette di area materna volte sempre più in direzione della cura, dell'accoglimento, della soddisfazione dei bisogni, dell'iper-protezione, della dipendenza del bambino/ragazzo con disabilità. Allo stesso tempo, però, viene a mancare un'equivalente *valorizzazione* della modalità cosiddette paterne – esperienze di frustrazione, spinte esplorative, valorizzazione delle autonomie, capacità di scelta e di pensiero critico, ecc. – altrettanto indispensabili per la crescita e lo sviluppo della persona disabile e la sua identità.

A dimostrazione di ciò, vediamo come i contributi più recenti della letteratura (Verga, 2012; Merucci, 2006; Salomone, 2006; Pontiggia, 2000) delineano *un padre* che porta delle vulnerabilità sul piano emotivo, educativo e sociale; con grandi difficoltà e perplessità di fronte alla disabilità del figlio: «per la sola ragione che io sia un uomo, si crede che io sappia sempre cosa fare e che io possa anche farlo. Nessuno aiuta i padri, bisognerebbe prevedere un aiuto per i padri» (Merucci, 2006, 27, pp. 61-73).

Anche i padri vivono sentimenti ambivalenti: collera, sentimenti di morte, sensi di colpa, perdita della speranza, tristezza e incredulità di fronte alla disabilità del figlio. Occorre che i padri possano elaborare questi vissuti, in uno spazio – anche psichico- dove poter pensare, comprendere, chiedere, arrabbiarsi, per poter poi (ri)acquisire, gradualmente, le proprie competenze genitoriali.

Questi sono passaggi fondamentali affinché i padri possano aprirsi a nuove prospettive e riflessioni - inizialmente impensabili e inimmaginabili - sia nei confronti del figlio che della partner, senza rinunciare al proprio ruolo di genitore e di compagno.

Ecco che - in seguito all'elaborazione di esperienze così complesse - si possono aprire nuove dimensioni relazionali ed educative: ritroviamo padri che si interrogano sul proprio ruolo e su come «*prendersi cura*» del figlio, rivendicando con forza anche una propria *originalità* nella relazione padre/bambino, non accontentandosi di un ruolo collaterale a quello della madre.

Salomone (2009) afferma «io ho dovuto convivere, non capendo mai e dico mai in anticipo [rispetto alla madre] i bisogni di nostra figlia Luna. [...]. Poi, i bambini crescono e arrivi tu [il padre], e quando invece i bambini non crescono?Avere un figlio disabile è un'esperienza che ti chiede sempre una costante attenzione al bisogno dell'altro, che è come se si perpetuasse sempre il rapporto con un neonato. Io non mi accontentavo di fare il vice sostituto [della madre] male. Come potevo io prendermi cura di Luna?»⁴

E ancora, padri che sollevano considerazioni legate alla relazione di coppia

4 L'intervista è tratta da "Presidiare il futuro. L'esperienza dei padri e delle madri per un sapere" (2009) a cura di Accaparante (Bologna) e del Comune di San Lazzaro di Savena (Bologna).

molto importanti, mostrando un'acuta capacità osservativa di quelle che sono le dinamiche di coppia più frequenti dopo la nascita di un figlio disabile «la madre può essere spesso realisticamente preoccupata per il figlio al punto di far fatica a distanziarsene e a pensare ad un Altro, al padre del bambino come un normale e specifico polo di piacere» (Carbonetti, 1996, p. 54)

Senza voler concludere

Ogni discorso sulla *crisi* della funzione paterna sembra essere, al tempo stesso, irrimediabilmente datato e irrimediabilmente urgente. Sentiamo sempre più spesso che viviamo in una società senza padri, e che il ruolo paterno ha perso del tutto quel valore simbolico che la società patriarcale gli aveva attribuito e riconosciuto nel corso dei secoli (Oliviero Ferraris, 2012; Recalcati, 2012; Naouri, 2011; Risé 2007).

Noi riteniamo che la riflessione pedagogica debba farsi carico di questa «*urgenza*» educativa, poiché il ritratto di una famiglia fragile da un punto di vista educativo, con genitori deboli sul piano normativo, tendenti alla delega (ai servizi, all'operatore socio-sanitario, all'insegnante, ai professionisti dell'area sanitaria) e incapaci di promuovere spinte emancipative, contribuisce a depotenziare le capacità e le possibili potenzialità educative dei genitori, e a ridurre drasticamente le possibilità di vita delle stesse persone disabili.

Per tali ragioni, noi ipotizziamo che con i genitori di bambini disabili sia necessario attuare un lavoro educativo precoce, puntuale e integrato, che preveda al suo interno un progetto educativo specifico rivolto ai padri, su come «sostenere da un punto di vista educativo-pedagogico la figura del padre», attraverso una serie di interrogativi, quali: *chi* sono i padri delle persone disabili? *Quando* (ciclo di vita) e *dove* (luoghi) supportare la figura paterna?

Noi crediamo che sia necessario sostenere le funzioni genitoriali dei padri (empowerment), i quali hanno bisogno di essere aiutati, sostenuti e accompagnati nella graduale presa d'atto nei confronti della disabilità del figlio, al fine di promuovere un ruolo *attivo e propositivo* del padre sia nei confronti della partner che del figlio.

E' indubbio come a tutt'oggi manchino ancora delle Linee guide e dei progetti educativi diffusi capillarmente a sostegno del padre, il quale appare una persona in difficoltà, talvolta fragile, e in bilico tra il peso della tradizione e i cambiamenti socio-culturali in atto.

Spetta all'educazione, infatti, individuare queste nuove problematiche e contenere quelle situazioni (il senso di solitudine dei padri, la mancanza di supporto, ecc.) che potrebbero rendere ancor più difficile la nascita di un figlio disabile, attraverso un progetto educativo di prevenzione primaria.

Come indica Carbonetti (1996) «la situazione peggiore può verificarsi quando il padre fugge dalla situazione di impegno e di sofferenza: allora la madre resta sola con il suo bambino e accentua il legame di dipendenza con lui» (p. 54).

Riferimenti

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Argentieri, S. (2000). *Il padre materno*. Roma: Meltemi Editore.
- Baldaro Verde, J. (1987). *La sessualità dell'hanicappato*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Bowlby, J. (1969). *L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bristol, M. M., Gallagher J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys. Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 3, 441-451.
- Cacciaguerra, F., Cascini, F. (1974). *La figura e la funzione paterna*, Milano: Franco Angeli.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2004). Vissuti genitoriali e figli con disabilità. *Studium Educationis*, 3, 536-545.
- Cambi, F. (2008). Ma chi è il nuovo padre come genitore quasi perfetto? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 39-44.
- Carbonetti, D., & Carbonetti, G. (1996). *Vivere con un figlio Down. Per costruire, giorno per giorno, un rapporto d'amore e un progetto di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Catarsi, E. (2003). *Essere genitori oggi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Chirico, A. (1985). *Tossicodipendenza e disagio giovanile*. Torino: Ed. Omega.
- De Montigny, F. Lacharité, C., Baker, M., Devault, A., Gervais, C. (2011). L'engagement parental: dans quelles mesures les pères considèrent-ils que les femmes qu'ils côtoient sont un soutien ou un obstacle en période postnatale?. In E. Catarsi (A cura di), *Educazione familiare e servizi per la l'infanzia*, Firenze: University Press.
- Erikson, E. H. (1972). *Infanzia e società*. Roma: A. Armando.
- Klein, M. (1969). *Amore, odio e riparazione*. Roma: Astrolabio.
- Lamb, M. E. (1976). The Role of Father. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate. Why the Past does not Predict the Future?* New York: Guilford.
- Mahler, M. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mannoni, M. (1976). *Il bambino ritardato e la madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meltzer, D., Harris, M. (1986). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
- Merucci, M. (2006). Etre père d'enfant handicapé. Une réflexion sur la fonction paternelle, *Thérapie Familiale*, 27, 61-73.
- Mitchell, W., Sloper P. (2003). Quality Indicators. Disabled Children's and Parents' Prioritizations and Experiences of Quality Criteria When Using Different Types Of Support Services. *British Journal of Social Work*, 8, 1063-1080.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva all'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Naouri, A. (2011). *Les belles-mères, les beaux-pères*, Paris: Odile Jacob.
- Nunziante Cesarò, A. (1989). Fantasie materne e Formazione del Sé. In M. Ammaniti (A cura di), *La nascita del Sé*. Bari: La Terza.
- Oliviero Ferraris, A. (2012). *Padri alla riscossa. Crescere un figlio oggi*. Firenze: Giunti.
- Pietropolli Charmet, G. (1991). *Adolescente e psicologo. La consultazione psicoanalitica con l'adolescente in crisi*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (1995). *Il nuovo padre*, Milano: Mondadori.
- Pontiggia, G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre?*, Milano: R. Cortina.
- Risé, C. (2007). *Il padre. L'assente inaccettabile*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Rosenblum, L., & Kaufman, I.C. (1968), Variations in infant development and response to maternal loss. *Monkeys, American Journal of Orthopsychiatry*, 38, 418-26.
- Salomone, I. (2006). *Con occhi di padre. Diario di un amore ai confini del possibile*. Troina: Città Aperta.
- Sellenet, C. (2006). *Nuovi papà...bravi papà*. Milano: Fabbri.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonal del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Stern, D. (1999). *Nascita di una madre: come l'esperienza della maternità cambia una donna*. Milano: Mondadori.
- Storace, G. (2000). Paternità. Assenza e crisi di rappresentazione. In G. Maggione (A cura di), *Padri nei nostri tempi*. Roma: Donzelli.
- Verga, M. (2012). *Ziguli. La mia vita dolceamara con un figlio disabile*. Milano: Mondadori.
- Willoughby, J. C., & Glidden, L. M. (1995). Fathers helping out: Share childcare and marital satisfaction of parents of children with disabilities. *American Journal Of Mental Retardation*, 4, 399-406.
- Winnicott, D. W. (1973). *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Giunti Barbera.



Ragazzi selvaggi: un itinerario di studio e ricerca tra storia della pedagogia, neuroscienze e dibattito pedagogico attuale

Feral children: A study and research itinerary between history of pedagogy, neurosciences and current educational debate

Laura Pasini

Università degli Studi di Bologna

laura.pasini4@unibo.it

ABSTRACT

By starting from the question of who “feral children” are nowadays and which are the possible actual meanings of such phrase, this research aims to draw an itinerary that crosses different subject fields. By doing so, it is possible to identify how this theme could still contribute to the science of education.

Therefore, the aim is that of accomplishing an analysis capable of highlighting the links between the theme of “feral children,” history of pedagogy, neuroscience, and current pedagogical debate. Particular attention is paid to nodes of intersection, possibilities of dialogue and educational issues.

Partendo dall’interrogarsi su chi siano oggi i “bambini selvaggi”, quali significati possa assumere oggi tale espressione, si mira a tracciare un itinerario che attraversando diversi ambiti disciplinari ci porti ad individuare quali contributi sul versante educativo questa tematica possa ancora oggi offrire. Scopo di questa ricerca è la realizzazione di un’analisi che metta in luce i legami esistenti tra la tematica dei “ragazzi selvaggi”, la storia della pedagogia, le neuroscienze e il dibattito pedagogico attuale; prestando particolare attenzione ai punti di contatto e intersezione, alle “finestre di dialogo” e alle problematiche aperte sul versante educativo.

KEYWORDS

Feral children, Neuroscience, History of pedagogy, Functional capabilities. Ragazzi selvaggi, Neuroscienza, Storia della pedagogia, Capacità funzionali.

Introduzione

Il presente contributo si pone come un’introduzione a tematiche oggetto di un più ampio progetto di ricerca¹ iniziato nel 2011 e che terminerà a fine 2013, pertanto le informazioni qui presentate si riferiscono ad un’attività di studio all’oggi ancora in fieri.

1 Il progetto a cui si fa riferimento è la ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche che la qui scrivente autrice sta portando avanti da gennaio 2011 presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G. M. Bertin” - EDU - Università di Bologna e che terminerà a dicembre 2013.

Tale progetto consiste in un'analisi della tematica dei "ragazzi selvaggi", e delle implicazioni educative correlate, da tre punti di vista: l'influenza sulla storia della pedagogia e dell'educazione, i legami con neuroscienze e neurocostruttivismo e il dialogo con la pedagogia generale. Questa ricerca si propone come obiettivo di realizzare un'analisi che metta in luce i legami esistenti tra la tematica dei "ragazzi selvaggi", la storia della pedagogia, le neuroscienze e il dibattito pedagogico attuale; dedicando particolare attenzione ai punti di contatto e intersezione, alle "finestre di dialogo" e alle problematiche aperte sul versante educativo.

Partendo dal chiedersi chi siano oggi i "bambini selvaggi", quali significati possa assumere oggi tale espressione, si mira a tracciare un itinerario che attraversando diversi ambiti disciplinari ci porti ad individuare quali contributi sul versante educativo questa tematica possa ancora oggi offrire.

In questa sede ci si limiterà a presentare brevemente i punti chiave, soffermandosi principalmente sul rapporto tra la tematica dei "ragazzi selvaggi" e la storia della pedagogia, le neuroscienze e il dibattito pedagogico attuale; inoltre ci si soffermerà velocemente anche sulle possibili connessioni con gli studi sul versante delle capabilities, cercando di mettere in luce i legami e gli eventuali punti di contatto.

1. Inquadramento del fenomeno dei "Ragazzi selvaggi" e legami con la storia della pedagogia

Selvaggio. A seconda del contesto di riferimento questo termine può assumere una pluralità di significati, può essere suggestivo, può riferirsi ad un concetto o ad un soggetto, spesso è comunque definito in contrasto a qualcos'altro. Se poi vi affianchiamo un altro termine, come ad esempio ragazzo, i contesti semantici di riferimento si moltiplicano ed otteniamo così l'espressione "ragazzo selvaggio", ma a cosa ci riferiamo utilizzandola?

A livello iconografico ci può venire subito alla mente l'immagine del film di Truffaut o più semplicemente quella di un "Tarzan" o di un "Mowgli" o altre ancora.

La tematica dei ragazzi selvaggi si dipana sul confine tra mito e realtà, presenta numerose connessioni con il mondo dell'immaginario (Baraldi, 2006), ma anche con la storia della pedagogia e le ricerche in ambito neuroscientifico, è argomento di interesse per vari ambiti disciplinari e mostra diverse implicazioni sul versante educativo.

Ma chi sono i ragazzi selvaggi? Qual è la loro storia? Quali implicazioni sul versante educativo lo studio di questa tematica può ancora mettere in luce?

Generalmente con il termine "ragazzo selvaggio" ci si riferisce a bambini/e abbandonati e vissuti in ambienti selvaggi in condizioni di totale isolamento o in compagnia di animali; particolarmente rappresentative di questo filone sono le esperienze di Amala e Kamala: due bambine-lupo rinvenute in India negli anni venti del Novecento (Crugliano, 2001). Negli ultimi anni però si è iniziato ad utilizzare l'espressione "enfant sauvage" anche in relazione ad un'altra tipologia di bambine/i abbandonati, quelli segregati in luoghi privati o nella propria abitazione dai propri genitori o da chi si supponeva dovesse prendersi cura di loro (Candland, 1993; Newton, 2004; Macinai, 2009)); emblematico di questa tipologia di

esperienze è il caso di Genie, ritrovata negli USA durante gli anni settanta dopo tredici anni di reclusione (Rymer, 1994).

Le storie su gli "enfants sauvages" trovano radici in un passato molto remoto che talvolta s'intreccia con i tratti sfumati del mito e della leggenda, questi racconti hanno da sempre accompagnato la nascita delle civiltà occidentali e il loro percorso di crescita. Nelle forme di narrazione mitologica fondativa, di racconto "favoloso" encomiastico o di "leggenda popolare celebrativa" hanno consentito alle civiltà di riflettere sulle proprie origini, il mito di Romolo e Remo e della fondazione di Roma ne costituiscono l'esempio per eccellenza (Malson, 1971). Ciò non toglie, però che quello dei "ragazzi selvaggi" sia un fenomeno reale di lunga durata e che a seconda delle circostanze storiche, socio-culturali ed essenziali dei soggetti protagonisti chiama in causa fattori diversi.

L'abbandono poteva essere causato dalla messa a rischio della sopravvivenza familiare, dal sospetto di gravidanza illegittima, da una presunta disabilità del nascituro, da una predisposizione storica a privilegiare i figli maschi rispetto alle femmine o ancora per salvaguardare la cosiddetta "linea di sangue" all'interno di una famiglia (Ulivieri, 1999). Ma le motivazioni alla base degli abbandoni potevano essere anche altre; d'altra parte la storia della marginalità si è spesso intrecciata con la storia dell'infanzia. È parallelamente con l'avvento della "modernità" che il fenomeno dell'abbandono in boschi e foreste è progressivamente diminuito, ma si può dire che sia stato sostituito dal graduale diffondersi della pratica di rinchiudere i figli in casa o in altri luoghi, segregandoli e nascondendoli agli occhi della comunità.

Lo studio dei "feral children" ha interessato diversi ambiti disciplinari, molti studiosi vi hanno dedicato attenzione; tra gli altri anche Rousseau che nel 1754 abbozzò una prima rudimentale catalogazione degli soggetti a lui noti etichettabili come "esemplari" di "homo ferus". Tuttavia, storicamente il primo tentativo di studio e classificazione scientifica è ascrivibile a Linneo che nel 1759, nella seconda edizione del *Systema naturae* (Ludovico, 2006), li catalogava come una particolare specie del genere umano. Seguirono altre ricerche sulla tematica dei "ragazzi selvaggi" sia in generale che su specifici casi, tra gli altri particolarmente noto è quello di Victor de l'Aveyron (Lane, 1989), i cui studi al riguardo hanno portato importanti contributi allo sviluppo di discipline come la pedagogia speciale (Canevaro, Goussot, 2000).

Si ritiene opportuno ricordare anche che la storia dei ragazzi selvaggi è sempre stata studiata dal momento in cui il bambino rientrava in società (Crugliano, 2001), si è sempre cercato di restituire una casa e una famiglia di uomini ai "cuccioli d'uomo", Armen suggerisce però anche un'altra idea di come dovrebbe avvenire l'osservazione sui "ragazzi-selvaggi". Lo scopritore del "ragazzo-gazzella" ipotizza infatti che l'osservazione di un ragazzo selvaggio dovrebbe avvenire nel suo ambiente di isolamento della società, nel caso del ragazzo scoperto da Armen appunto all'interno di un branco di gazzelle. Armen (1976) afferma questo poiché ritiene che l'abbandono sia in ogni caso un costringere il ragazzo a cercarsi un'altra via di sopravvivenza, e lo spinga ad intraprendere un "sentiero selvaggio" lontano dalle strade della "società civilizzata".

2. "Ragazzi selvaggi" e neuroscienze

Approcciandosi alla tematica ancora da un altro versante, si può pensare agli "enfants sauvages" come archetipo, o come incarnazione del dibattito innato-appreso, ed è continuando in questo frangente che emergono le connessioni con gli

studi in ambito neuroscientifico. Da un certo punto di vista infatti i “ragazzi selvaggi” sono considerabili come una sorta di “laboratorio”, di “banco di prova” per le teorie neuroscientifiche sullo sviluppo. In particolare secondo l’approccio neurocostruttivista (Karmiloff-Smith, 2006; Mareschal, 2007) lo sviluppo di un soggetto è costantemente influenzato dall’interazione continua sia di fattori interni che di fattori esterni all’individuo, sia anche di fattori ambientali e culturali. Continuando in questa prospettiva, emerge come ciascun “feral child” possa apparire sia come l’interazione di dati fattori che come la mancata interazione di altri.

Anche rispetto alla problematica riguardante l’esistenza di cosiddetti “periodi critici”, se ci si rivolge allo sviluppo con un sguardo olistico, le posizioni delle due correnti di ricerca, gli studi in campo neuroscientifico e quelli sui ragazzi selvaggi, non sono realmente in contrasto come può sembrare a prima vista. Infatti, affermare l’esistenza di periodi chiave per lo sviluppo completo di alcune capacità non contrasta col sostenere che questi periodi siano caratterizzati da maggiore elasticità rispetto a quanto si riteneva in passato e con l’assumere che comunque il processo che regola la comparsa di una capacità non dipende mai esclusivamente dall’influenza di una sola gamma di fattori (Benini, 2010; Karmiloff-Smith, 2005; Mareschal, 2007).

Sul versante educativo questo filone di ricerca restituisce importanti feedback specialmente sul versante della progettazione educativa sia in senso lato, sia in contesti di disagio (Genta, Tartabini, 1991), sia in contesti di disabilità.

3. “Ragazzi selvaggi” e dibattito pedagogico attuale

Come sopra accennato la tematica dei “ragazzi selvaggi” presenta implicazioni e collegamenti con numerose problematiche in campo educativo, le quali meriterebbero una più ampia trattazione; tuttavia in questa sede ci si limiterà ad illustrare brevemente e senza alcuna pretesa di esaustività solo quelle principali.

In primo luogo, considerato il fatto che fortunatamente negli ultimi decenni i ritrovamenti di presunti “ragazzi selvaggi” sono diminuiti considerevolmente e restano quindi solo un numero circoscritto di casi, viene da interrogarsi se abbia ancora senso utilizzare l’espressione “ragazzo selvaggio”. E ancora, se utilizziamo il termine “selvaggio” in contesti di tipo educativo, che valenza vi attribuiamo? La categoria di riferimento utilizzata è quella dei bambini selvaggi cresciuti nelle foreste o attribuiamo al termine selvaggio una diversa accezione?

Quindi se utilizziamo il termine “selvaggio” in riferimento ad un bambino/a in uno scenario educativo forse intendiamo dire, o meglio sottintendiamo, che il suo comportamento non sia consona ad un ambiente per così dire “civilizzato”, che non sia in possesso o che non riesca a padroneggiare gli elementi propri della sua cultura di origine, o altro ancora? E che effetto ha tutto ciò sul nostro agire come educatori?

In secondo luogo, anche se rari ancora oggi vi sono ritrovamenti di bambini che hanno vissuto esperienze di vita selvaggia. Quando ci si ritrova di fronte a queste situazioni dove tracciamo il confine tra il prenderci cura di loro e il considerarli come preziose fonti di informazioni sulla “natura” dell’essere umano?

Vi è poi anche un terzo ulteriore aspetto sul quale si ritiene opportuno soffermarsi rapidamente, si tratta del rapporto tra “enfants sauvages” e capabilities approach. Come ci ricorda Martha Nussbaum (2011) un aspetto, una caratteristica molto importante dell’attuazione dell’approccio delle capabilities è quella di far sì che i soggetti siano nelle condizioni di sfruttare appieno tutte le opportu-

nità messe a disposizione dall'ambiente, da un dato contesto. Per cui, da questo punto di vista, si può affermare che, in un certo senso, i ragazzi selvaggi, in primis quelli cresciuti nelle foreste, ma anche gli altri, sono per così dire "portatori di capabilities" perché dovendo confrontarsi con ambienti nuovi, loro sconosciuti ed estranei, hanno sfruttato ogni freccia al loro arco ogni, loro portato biologico che gli consentisse di adattarsi in maniera attiva al contesto in cui sono venuti a trovarsi e di sviluppare nuove capacità funzionali.

Conclusioni

Ciò che si propone è sostanzialmente un viaggio, un viaggio ai confini di diversi ambiti disciplinari, per cercare di tracciare più chiaramente i lineamenti di una tematica "complessa" come è appunto quella dei "ragazzi selvaggi".

Avviandoci alla conclusione si ritiene opportuno precisare che le linee guida di questa ricerca, dal punto di vista metodologico, includono: analisi comparata di casi e teorie; analisi di casi; esame di diari, studi, documenti biografici, documenti letterari, monografie; problematizzazione di concetti chiave.

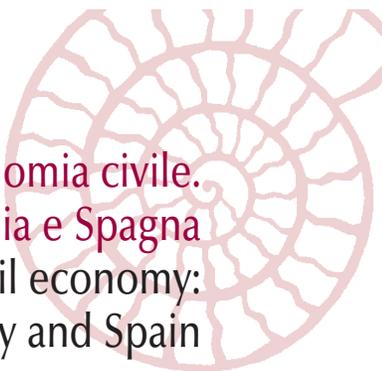
È inoltre previsto l'utilizzo di interviste per indagare le rappresentazioni sul "selvaggio", con la conseguente analisi ed elaborazione dei relativi dati raccolti. Al fine di costituire una sorta di "cassa di risonanza" per la parte teorica del progetto, e per avere un'idea più definita di chi siano oggi i "bambini selvaggi" è infatti prevista la realizzazione di una piccola indagine esplorativa, da svolgersi tramite interviste semi-strutturate, rivolta ad un ristretto campione di personale educativo sia in servizio che in formazione, al fine appunto di indagare quali siano le loro rappresentazioni sul "selvaggio", su chi sia definibile come tale.

Si mira così alla costruzione di un quadro, il più puntuale possibile, che ci permetta di mettere a fuoco in maniera organica la tematica dei "ragazzi selvaggi", problematizzando gli aspetti critici, e portando in evidenza ciò che è rilevante dal punto di vista educativo anche alla luce del dibattito pedagogico attuale.

Riferimenti

- Armen, J. C. (1976). *Il Ragazzo Gazzella*. Milano: Fabbri Editori.
- Baraldi, M. (2006). *I bambini perduti, il mito del ragazzo selvaggio da Kipling a Malouf*. Roma: Quodlibet Studio.
- Benini, A. (2010). *Che cosa sono io, il cervello alla ricerca di se stesso*. Milano: Garzanti.
- Candland, D. K. (1993). *Feral Children and Clever Animals: reflection on human nature*. New York- Oxford: Oxford University Press.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Crugliano, M. (2001). Ragazzi Selvaggi: storie di bambini abbandonati e cresciuti in isolamento nel corso del Novecento. In Covato, C., Olivieri, S. (a cura di). *Itinerari nella Storia dell'Infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Genta, M. L., Tartabini A. (1991). *Il maltrattamento infantile nell'uomo e nei primati non umani*. Roma. Armando.
- Karmiloff-Smith, A. (2006). Ontogeny, Genetics, and Evolution: A Perspective from Developmental Cognitive Neuroscience. *Biological Theory* 1(1) 2006, 44-51. c.
- Lane, H. (1989). *Il Ragazzo Selvaggio dell'Aveyron*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Ludovico, A. (2006). *Anima e corpo: i ragazzi selvaggi alle origini della conoscenza*. Aracne, Roma.
- Macina, E. (2009). *Bambini selvaggi: storie di infanzie negate tra mito e realtà*. Milano: Unicopli.

- Malson, L. (1971). *I Ragazzi Selvaggi: mito e realtà*. Milano: Rizzoli.
- Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M. W., Thomas, M. S. C. (2007). *Neuro-constructivism: how the brain constructs cognition*, I. Oxford: Oxford University Press.
- Newton, M. (2004). *Savage Girl and Wild Boys- a history of feral children*. New York, NY: Picador.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare Capacità*. Bologna: il Mulino.
- Ulivieri, S. (1999). *L'educazione e i marginali*. Firenze: La Nuova Italia.



Capability Approach, disabilità ed economia civile. L'inclusione scolastica e sociale in Italia e Spagna

Capability Approach, disability and civil economy: Scholastic and social inclusion in Italy and Spain

Consuelo Filippi
Università degli Studi di Firenze
consuelo.filippi@unifi.it

ABSTRACT

The research deals with the educational and social inclusion of people with disabilities. It aims to be a comparison between two countries: Italy and Spain. These two countries were chosen because of their proximity on disability and cultural rights—even if it would be more appropriate to consider the different perspectives on integration and inclusion that the two countries carry out. The article intends to propose a vision by making use of comparison tools belonging to special education combined together with those of the economy. Index will be used as the main instrument for teaching; both quantitative and qualitative instruments and database will be used: statistic ISTAT data, INE, ISU; or qualitative economic studies. The research will be undertaken in collaboration with the University of Salamanca.

La ricerca affronta il tema dell'inserimento scolastico e sociale delle persone con disabilità. Essa vuole essere un confronto fra due paesi: l'Italia e la Spagna. Questi due paesi sono stati scelti per la loro vicinanza culturale in materia di disabilità e diritti, anche se si devono tener in conto delle diverse prospettive in materia d'integrazione e inclusione che i due paesi portano avanti. L'articolo vuole proporre una visione di confronto utilizzando strumenti propri della pedagogia speciale uniti a quelli dell'economia. Come strumento principale per l'ambito pedagogico verrà utilizzato l'Index mentre verranno utilizzati sia strumenti quantitativi (dati ISTAT, INE, ISU) che qualitativi per la parte economica. La ricerca verrà effettuata in collaborazione con l'Università di Salamanca.

KEYWORDS

Capability approach, Disability, Public economy, Scholastic inclusion, Social inclusion.

Capability Approach, Disabilità, Economia civile. Inclusione scolastica, Inclusione sociale.

Introduzione

Lo scopo di questo progetto di ricerca di Dottorato in Scienze della Formazione, è quello di provare a capire come si può creare un clima inclusivo in uno stato dove non è ancora del tutto presente come la Spagna e come migliorare quello attuale italiano. La realtà dell'inclusione in Italia, come è risaputo, è a macchia di leopardo in alcune zone l'inclusione è agita mentre in altre è solo scritta sulle

carte. Questo il più delle volte viene imputato ad una carenza di risorse sia di tipo economico che di personale scolastico, oggi in maniera sempre più preponderante vista la crisi che attanaglia tutto il mondo. L'economia (e gli economisti) in realtà dovrebbe avere il compito, come afferma Galimberti (2008) di: «dipanare la matassa e «presentare il conto», andando a esaminare tutte le ripercussioni di ogni decisione, valutando gli effetti e i controeffetti, in modo che la comunità possa decidere con cognizione di causa, e non sotto l'onda delle emozioni o degli slogan» (p.16). Grazie all'economia, la quale dovrebbe dare la rotta delle nostre azioni come affermato da Galimberti, la finalità del progetto è quella di teorizzare come lo spendere per l'inclusione delle persone disabili fin dai primi anni della loro vita risulti un investimento che, come afferma l'economista J. Heckman¹ ha un alto rapporto beneficio-costo rispetto ad altri interventi successivi.

1. Contesto normativo

In Italia, l'inclusione dei bambini e bambine disabili è un diritto sancito grazie alla legge. n. 517 del 4 agosto 1977. Prima di questa data la scuola italiana si suddivideva in quattro tipologie:

- scuole normali;
- scuole speciali;
- classi differenziali;
- internati medico-pedagogici.

Le scuole normali erano accessibili a tutti i bambini che non avessero un qualsiasi tipo di patologia, le scuole speciali erano rivolte ai bambini che presentavano minoranze prevalentemente di tipo sensoriali (vista e udito). Le classi differenziali erano rivolte ad alunni tardivi, nevrotici, instabili con difficoltà di adattamento alle normali routine scolastiche. Infine, gli internati medico-pedagogici si rivolgevano a bambini con disabilità psichica e/o relazionale (Curatola, 2008). La legge del 1977 fece chiudere tutte le scuole speciali e i bambini disabili si trovarono, da un anno scolastico all'altro, inseriti in un contesto totalmente differente da quello che conoscevano, così come i bambini normodotati che si trovarono a vivere l'ambiente classe con dei bambini "strani". La legge è stata sicuramente un tassello importante per i diritti dei disabili ma la sua attuazione non fu così esemplare.

Oltre a questa legge vi è la legge quadro 104/92 che sancì le modalità di inserimento e integrazione sociale del disabile. Nella legge si nota lo sguardo verso la società nella quale i disabili debbano essere inclusi offrendogli le possibilità grazie a strutture pensate appositamente per i loro bisogni ma che risultino utili anche alle persone normodotate. Infatti, come si legge nell'articolo 12 comma 4 della legge: «L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap».

Grazie a queste leggi oggi possiamo assistere non più, e non solo, all'inserimento dei disabili nelle scuole ma alla loro inclusione, questi due concetti potrebbero sembrare equivalenti ma non è così. Infatti, l'integrazione si riferisce ad

1 <http://www.heckmanequation.org>, [20 maggio 2012]

una situazione, ed è un approccio compensatorio, si riferisce all'ambito educativo in senso stretto e guarda al singolo alunno. Il contesto viene lasciato sullo sfondo per focalizzarsi sul soggetto incrementando così una risposta di tipo specialistico. L'inclusione, al contrario, si riferisce ad un processo che guarda alla globalità della sfera della persona inserita in un contesto ed è rivolta a tutti gli alunni disabili e non. L'educazione inclusiva ha una dimensione sociale, è una relazione che si sviluppa nella classe e si mantiene al di fuori di essa. Rivendica i diritti di tutti ad avere un'educazione per tutta la vita.

Partendo da queste basi il progetto di ricerca vuole mettere a confronto l'Italia con un altro stato europeo, la Spagna, la quale vede al suo interno sviluppi di tipo sia scolastico che sociali rivolti ai concetti dell'inclusione. Infatti, negli anni '70 del novecento anche la Spagna stava aprendosi all'idea politica fatta dall'Italia, nel 1970 venne approvata la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (Ley General de Educación). All'interno di questa legge vi è un capitolo (VII) interamente dedicato all'inserimento dei bambini disabili nel mondo scolastico e sociale. La Spagna, partendo da questa legge, è ora arrivata a seguire i concetti propri dell'inclusione dei bambini/e disabili seguendo anche i dettami emersi dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994 dove si legge:

«La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social»².

Questo humus culturale è importante poiché molto spesso i disabili sono considerati un peso per la società. Frequentemente appaiono come soggetti da aiutare, da "contenere" e non come una risorsa attiva, in grado di offrire alla comunità un personale contributo sia sociale che economico. Affinché i disabili possano diventare una risorsa si deve offrire loro un progetto di vita condiviso e condivisibile, che porti alla loro autonomia e sia sostenibile nel tempo non creando quei "boschi", teorizzati da Trisciuzzi (1995), dove il disabile rimane emarginato e subordinato alle altre persone creandogli, così facendo, un senso d'inferiorità che lo segnerà per tutta la vita.

2. Contestualizzazione del problema

La ricerca poggia le basi teoriche nella pedagogia speciale e rivolge anche la sua attenzione verso i concetti promossi dall'economia civile e dal modello delle *capability*. La scelta dei concetti propri dell'economia civile è dovuta al fatto che questa guarda la realtà economica cercando di trarre indicazioni di soluzione dei problemi basandosi sulle relazioni e lo scambio di equivalenti. Le basi di questo

- 2 «L'esperienza di molti paesi dimostra che l'integrazione di bambini e giovani con bisogni educativi speciali si realizza in modo più efficace nelle scuole inclusive che sono rivolte a tutti i bambini di una comunità. E' in questo contesto che i bambini con bisogni educativi speciali possono progredire nell'istruzione nell'integrazione sociale» (trad. a cura dell'Autrice).

tipo d'economia si rifanno al primo periodo dell'umanesimo civile italiano, in particolare a quello fiorentino, che riporta in auge la rivalutazione della dimensione terrena e relazionale dell'essere umano. L'economia civile si rivela nella *vita activa* all'interno della città, dove l'uomo con leggi, istituzioni e virtù civili può perpetuare il bene per tutti. Nel settecento vi fu un ritorno al pensiero di un'economia civile portato avanti dalle scuole di Napoli, con l'economista di maggior rilievo Antonio Genovesi e di Milano capeggiata dall'economista Pietro Verri. La moderna economia civile si rifà ai concetti della scuola di Milano e in particolar modo sui concetti di *reciprocità* e *felicità* messa in rapporto ai *beni relazionali*.

Il *Capability Approach* pone in luce l'importanza della disparità di capacità nel rilevamento delle disuguaglianze sociali (Sen, 2010). È un approccio che si basa sul concetto di funzionamento (Sen, 2000):

«Il concetto di funzionamento, le cui radici sono chiaramente aristoteliche, riguarda ciò che una persona può desiderare - in quanto gli dà valore - di fare o di essere" (dai funzionamenti più elementari: essere nutrito a sufficienza, non soffrire di malattie evitabili; ai più complessi: essere in grado di partecipare alla vita della comunità, aver rispetto di sé). Al centro dell'approccio delle capacitazioni possono stare sia i funzionamenti realizzati (ciò che una persona è effettivamente in grado di fare) che l'insieme capacitante delle alternative che uno ha davanti a sé (le occasioni reali). I due tipi di impostazioni danno tipi diversi di informazione: sulle cose che una persona fa e su quelle che è libera di fare» (p.79).

La capacità + azione indica una tecnica d'intervento che favorisce lo sviluppo delle competenze e dell'autonomia. (Sen, 2000) «La capacitazione di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. E' dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi)» (p.79). Quest'approccio rendere uguali le opportunità il che vuol dire aprire un nuovo orizzonte, perché le opportunità (cioè le capacità) sono riferite alla persona; mentre i punti di partenza o i punti di arrivo sono riferiti alle risorse. Al centro vi è la persona in relazione però con l'ambiente, avere una menomazione non vuol dire essere limitato nei propri funzionamenti e di conseguenza non significa essere un peso in termini economici e sociali. Si deve però essere messi in grado di poter accedere al proprio *capability set* che è l'esito delle opportunità, delle abilità e delle interazioni con l'accesso alle risorse (Ghedin, 2009). Il concetto d'inclusione mira a fornire questo *capability set*, ed è quello a cui vorrei tendere come risultato finale della mia ricerca.

3. Quadro metodologico

Come strumento di confronto tra i due paesi verranno utilizzati i principi dell'Index. L'Index è uno strumento realizzato da due psicologi inglesi Tony Booth, e Mel Ainscow (2006; 2008) i quali hanno pensato questo strumento per poter dare degli indicatori su come dovrebbe essere un contesto inclusivo. L'Index è uno strumento molto duttile ed offre al suo interno la possibilità di modificarlo, ampliarlo ed adattarlo al contesto nel quale viene utilizzato. Questo strumento viene utilizzato in maniera molto limitata nelle scuole italiane mentre viene utilizzato maggiormente in quelle spagnole. Essendo per tanto uno strumento già cono-

sciuto nei due paesi e validato ritengo che il suo utilizzo come strumento di confronto sia altamente indicato. Oltre all'utilizzo di questo strumento, realizzerò interviste a persone che lavorano sul campo e a testimoni privilegiati che lavorano nel settore dell'inclusione. Elaborerò dei questionari inerenti la percezione e la situazione dell'inclusione nelle scuole da sottoporre ai docenti, agli educatori, ai ragazzi ed ai genitori. Farò un raffronto normativo tra i due paesi e indagherò i rapporti ufficiali inerenti alle spese per l'inclusione. Per poter fare un raffronto, di tipo oggettivo, tra i due paesi mi riferirò ai dati ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica), per quel che riguarda la realtà italiana, e ai dati INE (Istituto Nacional Estadística) per quella spagnola. Grazie alla comparazione dei dati statistici dei due paesi potrò avere un'idea concreta sui numeri, come ad esempio sul grado di scolarizzazione, sulla composizione familiare, sull'andamento economico, sul mercato del lavoro, etc. Mi riferirò anche all'indicatore ISU (Indice di Sviluppo Umano) un indicatore di sviluppo macroeconomico realizzato dall'economista pakistano Mahbub ul Haq nel 1990 utilizzato per valutare la qualità della vita nei paesi membri³. Risulta importante rifarsi anche ai dati forniti da questo indice perché riescono a puntualizzare in maniera più efficace le reali risorse economiche di un paese non basandosi solo sul PIL (Prodotto Interno Lordo).

4. Piano d'intervento

In Spagna il progetto verrà realizzato presso l'Università di Salamanca dove verrà supportata dalla professoressa Francisca González-Gil che lavora presso il Dipartimento di Didattica, Organizzazione e Metodi di Ricerca della Facoltà di Educazione dell'Università di Salamanca (Didáctica, Organización y Métodos de Investigación). La professoressa è anche direttrice dell'Istituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) il quale si occupa di investigare i concetti dell'inclusione e le politiche inclusive. All'interno di quest'istituto è istituito il corso di Dottorato in Investigación en Discapacidad (Ricerca sulla Disabilità). Il progetto verrà realizzato su un totale di 12 scuole, 6 in Italia e 6 in Spagna. Il grado scolastico scelto per la realizzazione prende in considerazione la Scuola primaria e la Scuola secondaria di secondo grado. La scelta di due età così lontane è data dallo scopo del mio progetto e cioè capire come vengono trattati i concetti di inclusione. Infatti è partendo dai più piccoli che si può creare una scuola aperta all'altro. Lo scopo è quello di introdurre i più piccoli verso questi temi e poter vedere a distanza di un anno come sono stati realizzati. Con i ragazzi più grandi lo scopo è quello di capire cosa sanno dei problemi delle persone con disabilità e cosa pensano dell'inclusione e degli approcci economici che illustrerò durante l'intervento. In base alle loro riflessioni potremo capire cosa realmente la scuola sta facendo verso questi concetti e come poter migliorare la loro attuazione. Durante i due interventi in loco (2013 Spagna e Italia) utilizzerò le metodologie sopra citate ovvero le schede guide dell'Index integrandole con questionari e/o interviste e collegandomi alle teorie economiche di riferimento. Ripeterò il mio intervento nell'anno successivo (2014 Italia e Spagna) per poter capire come sono stati affrontati, assimilati e possibilmente agiti questi concetti. Di particolare rilevanza è il ruolo del gruppo docente che dovrà supportare i ragazzi durante l'anno creando un clima che possa realizzare l'inclusione e sviluppare il

3 <http://www2.dse.unibo.it/ardeni/ES/Sviluppo_umano.htm>, [24 maggio2012]

capability set di ogni alunno. Vorrei che si creasse la situazione del “gesto interrotto” (p.55) suggerito da Canevaro (2008) dove i ragazzi possano completare quello che i docenti gli offrono con i loro insegnamenti così da renderli una realtà stabile ed un elemento organizzatore della vita.

Conclusioni

Dalla comparazione che verrà fatta tramite i dati raccolti nei due paesi, i risultati che mi aspetto di ottenere sono quelli di comprendere le modalità più efficaci per poter creare una società inclusiva che poggia le sue basi nel contesto scuola e che si espande anche negli altri contesti di vite dei ragazzi, disabili e non, per poter offrire un processo di crescita coscientizzante verso gli altri. I dati economici che emergeranno saranno da supporto, in quanto dati quantitativi, ai dati qualitativi emersi dalle interviste e dall'utilizzo dell'Index. Il fine ultimo della mia ricerca è il dare valore, sia in termini economici che sociali, al concetto d'inclusione, questa deve essere il fondamento portante di una società civile. Infatti, in una società dedita al consumo e all'accumulo di beni ad ogni costo, chi non può permettersi di accumulare o di produrre rimane escluso dal mercato. La società definita liquida da Bauman (2007) non accetta chi non può produrre e i disabili ricadono spesso in questa categoria. Includerli dandogli l'opportunità di sviluppare le proprie *capability* è quello che l'inclusione vuole proporre ed è il valore che vorrei far emergere da questo mio lavoro.

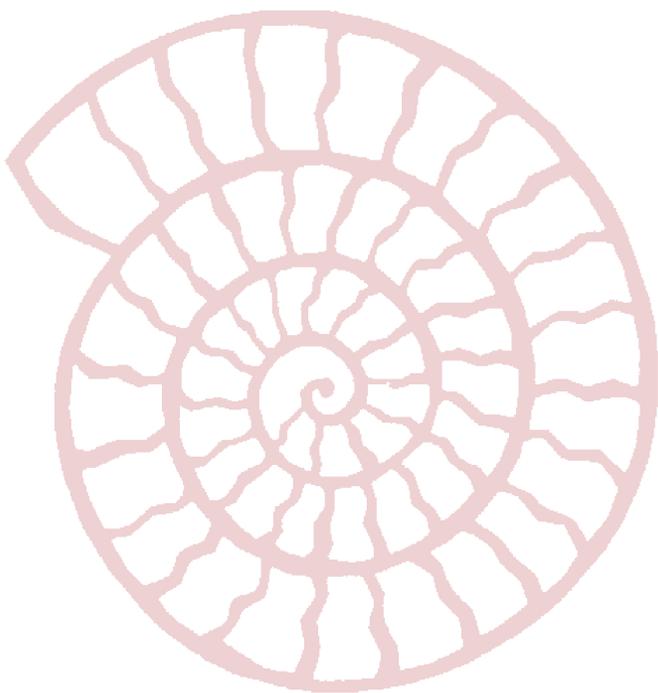
Riferimenti

- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Centro studi Erickson.
- Booth, T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Centro studi Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación n Eicación Infantil, traducción y adaptación: González-Gil F., Gómez-Vela M., Jenaro C.* Salamanca: Revisada y reeditada por CSIE.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Centro studi Erickson.
- CERMI, (A cura di) (2003). *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*. Madrid: Edita CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Colectivo Ioé (2012). *Discapacidades e inclusión social*. Barcelona: Edición Obra Social la Caixa.
- Galimberti, F. (2008). *L'economia spiegata a un figlio*. Roma-Bari: Laterza.
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Legge 104/92.
- Martín, M^a P. S., Renauld, M^a E. V. (2009). (Coordinadoras). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura España (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidad educativa especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio*

- de 1994. Paris: Impreso en la UNESCO.
- Pérez Bueno, L. C. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas de inclusion*. Madrid: Edita CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: perchè non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi, L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per gli alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

Sitografia

- Ardeni, P.G. (2011). Lezioni del corso avanzato di Economia dello sviluppo: Lo sviluppo umano. <http://www2.dse.unibo.it/ardeni/ES/Sviluppo_umano.htm>. [24 febbraio 2013].
- The Heckman Equation: The economics of human potential. Resources for: Research; Data; Lectures; Advocacy. Use these resources to promote the value of investing in early childhood development—just use them wisely. <<http://www.heckmanequation.org>>. [20 febbraio 2013].





Verso il miglioramento della qualità della relazione educativa attraverso l'approccio delle capacità applicato alla disabilità.

Esperienze di “scuola inclusiva” nel territorio torinese

Towards an amelioration of the educational relation's quality, obtained thanks to capability approach when applied to the issue of disability.

“Inclusive school” experiences in the Turin area

Paola Damiani

Università degli Studi di Torino

paola.damiani@unito.it

Alessia Farinella

Università degli Studi di Torino

alessia.farinella@gmail.com

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the relationship between the capability approach and disability, with the aim to promote reflection on the possible implications in the field of education and schooling. This ratio is still largely unexplored; however, some recent contributions to the literature offer attractive incentives to rethink everyday inclusive practices. In particular, the text presents a case of action-research on the use of the ICF in schools in the Turin area. Possible connections are shown between the Capability Approach and ICF—in its concrete implementation by teachers. Obtained results of this experience are encouraging and it is therefore suggested to pursue this research path and thus keep considering the capability approach as a core reference for the current debate on inclusion.

L'articolo propone una riflessione sul rapporto tra approccio delle capacità e disabilità, con l'obiettivo di promuovere la riflessione sulle possibili implicazioni in campo educativo e scolastico. Tale rapporto risulta ancora poco esplorato, tuttavia, alcuni recenti contributi della letteratura offrono interessanti stimoli per ripensare le pratiche inclusive quotidiane. In particolare, il testo presenta una ricerca-azione sull'utilizzo dell'ICF nelle scuole del territorio torinese che evidenzia le possibili connessioni tra il *Capability Approach* e lo strumento dell'OMS, nella sua applicazione concreta da parte dei docenti. I risultati positivi dell'esperienza incoraggiano ad orientare studi e ricerche in tale direzione e a ritenere l'approccio delle capacità un riferimento imprescindibile per il dibattito attuale sull'inclusione.¹

KEYWORDS

Relation, Capability, Disability, Inclusive School, ICF.

Relazione, Capacità, Disabilità, Scuola inclusiva, ICF.

- 1 **Alessia Farinella** ha scritto il par. 1 “L'approccio delle capacità e una possibile riconcettualizzazione della disabilità” ed il sottoparagrafo “La prospettiva della capacità su disabilità e istruzione”; **Paola Damiani** ha scritto il par. 2 “Un'esperienza di lavoro sulle capacità degli alunni attraverso lo strumento ICF” ed i sottoparagrafi “Metodologie e strumenti”, “Valutazione e verifica del percorso”, “Limiti, considerazioni e prospettive”; Le “Conclusioni” sono frutto del lavoro congiunto delle autrici.

1. L'approccio delle capacità e una possibile riconcettualizzazione della disabilità

L'approccio delle capacità è stato formulato a metà degli anni Ottanta dall'economista Amartya Sen e successivamente sviluppato ed integrato sotto numerosi aspetti – da quelli etico-normativi ai problemi metodologici e di misurazione empirica fino alle implicazioni di politica pubblica che da esso derivano – da parte di molti studiosi e sotto differenti prospettive disciplinari. Di particolare rilevanza è il contributo della filosofa Martha Nussbaum. Tale approccio sostiene che l'uguaglianza e l'assetto sociale dovrebbero essere valutati in termini di spazio delle libertà reali di cui le persone dispongono per raggiungere quel buon livello di funzionamento che è parte integrante del loro benessere. Esso ritiene che, ai fini di una valutazione dell'uguaglianza, fondamentale è stabilire l'ampiezza della libertà degli individui di scegliere tra diverse tipologie di funzionamento di qualità (Terzi, 2009). Leggere, passeggiare, essere istruiti, nutriti, aver rispetto di sé sono esempi di funzionamento. Le capacità sono invece le reali opportunità e le libertà di cui le persone dispongono per il raggiungimento di questi tipi di funzionamento di qualità. «La capacità [...] è un insieme di vettori di funzionamento, che riflettono la libertà della persona di condurre un tipo di vita o un altro, [...], di scegliere tra i possibili modi di vivere» (Sen, 1992, p. 40).

La valutazione dell'uguaglianza, e il confronto tra vantaggi e svantaggi individuali all'interno dello spazio delle capacità, comportano l'impiego di qualche strumento di misurazione. Fondamentale al proposito, per Sen, è la diversità umana, intesa non come «complicazione secondaria, ma come aspetto fondamentale del nostro interesse per l'uguaglianza» (Sen, 1992, p. XI). Egli sostiene che gli esseri umani sono diversi in tre modi fondamentali: in primo luogo per quanto riguarda le caratteristiche personali quali sesso, età, abilità fisiche e mentali, ad esempio; in secondo luogo differiscono per quanto riguarda le circostanze esterne, come ad esempio il patrimonio ma anche i fattori ambientali e contestuali quali il clima e la società di appartenenza (Sen, 1992, pp. 20 -28). In terzo luogo gli individui si differenziano sulla base delle capacità di convertire le risorse in funzionamenti.

Ma cosa offre l'approccio delle capacità di Sen in termini di comprensione della disabilità?

Diversi autori evidenziano due caratteristiche principali (Terzi, 2009; Trani, Bakhshi *et al.*, 2011; Biggeri, Bellanca, 2011). La prima è relativa alla centralità della diversità umana nella valutazione dei relativi vantaggi o svantaggi delle persone. Diversamente da altri modelli che studiano e intervengono sulle condizioni di disabilità – principalmente quello medico -, il concetto su cui questo approccio si basa è quello per cui la diversità è una caratteristica peculiare dell'umanità. Evidenza, in altre parole, come ciascun individuo sia diverso dagli altri nelle caratteristiche personali, per le circostanze sociali e ambientali in cui vive, nella capacità di convertire risorse personali, sociali, economiche e culturali in funzionamenti a cui dà valore. In questa prospettiva, pertanto, la disabilità rappresenta una delle molteplici forme di differenziazione che contraddistinguono gli esseri umani.

La seconda caratteristica riguarda il modo in cui possiamo pensare alla menomazione e alla disabilità come aspetti della diversità umana. La menomazione, secondo l'approccio delle capacità, è una caratteristica personale che diviene disabilità – inabilità a svolgere alcune tipologie di funzionamento – nel momento in cui interagisce con specifiche strutture ambientali e sociali. La prospettiva delle *capability* riesce a tener conto dell'azione reciproca svolta dalle caratteristiche

individuali e dalle restrizioni sociali e propone di misurare i risultati in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà.

La disabilità è dunque relazionale, sia per quanto riguarda la menomazione sia rispetto alla progettazione delle istituzioni sociali (Terzi, 2009, p. 60). È opportuno sottolineare che anche la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) nell'articolo preliminare (e) sottolinea come «la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri».

L'adozione dell'approccio di Sen implica una riforma delle politiche che, in modo efficace ed efficiente, mirino ad accrescere il benessere delle persone con disabilità, concentrando l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di tali persone, al fine di permettere loro di ampliare le scelte e di fruire dei loro diritti. Ciò ha conseguenze fondamentali per la pianificazione di politiche sociali e istituzionali e, pertanto, comporta implicazioni specifiche nella progettazione di politiche educative e sistemi scolastici.

1.1. La prospettiva della capacità su disabilità e istruzione

«L'approccio delle capacità permette l'interazione tra il livello teorico – definire la disabilità come aspetto della diversità umana – e il livello politico – determinare e assicurare un giusto diritto all'istruzione» (Terzi, 2009, p. 61). In questa prospettiva le differenze e le diversità sono riesaminate in termini di funzionamento e di capacità, e sono viste come centrali nella valutazione delle capacità individuali, vale a dire delle effettive opportunità di funzionamento in campo scolastico.

Il modello delle capacità guarda a come il bambino interagisce con il suo ambiente scolastico, a come trasforma le risorse in funzionamento, e allo stesso tempo esamina come è stato progettato l'ambiente. In tal modo, il focus è l'interazione tra i fattori personali del bambino e quelli educativi, e inoltre, non viene stabilito alcun nesso causale unilaterale tra le caratteristiche individuali o circostanziali e la disabilità.

Riconsiderare le differenze e le diversità in termini di funzionamento e di capacità implica vedere queste come centrali nella valutazione delle capacità individuali, vale a dire delle effettive opportunità di istruzione di ogni bambino. Assumendo uno sguardo che parte dalla considerazione delle capacità individuali, ci si pone automaticamente in un'ottica inclusiva, che comprende tutti. Conseguentemente, in riferimento alla valutazione delle condizioni che determinano la realizzazione delle diverse capacità, ciò implica il costruire azioni concrete nei/sui contesti scolastici predisponendo le opportune condizioni e risorse materiali e umane.

L'approccio delle capacità si pone dunque come una cornice concettuale che apre la via a un quadro di riferimento innovativo per il riesame della disabilità in materia di istruzione e per la concettualizzazione di ciò che costituisce giustizia e uguaglianza.

Quali sono le possibili implicazioni della prospettiva della capacità per la classificazione nel sistema educativo? Il CA non incoraggia l'uso di forme di categorizzazione (Terzi, 2009; Trani, Bakhshi *et al.*, 2011; Biggeri, Bellanca, 2011); tuttavia non nega l'utilità della conoscenza di determinate disabilità. L'approccio delle capacità delinea la varietà di possibili funzionamenti, e le restrizioni che posso-

no verificarsi in relazione a specifiche menomazioni, nella loro interazione con particolari assetti educativi. Così, sebbene le differenze relative alla disabilità siano specificatamente concettualizzate e prese in considerazione nel CA, le stesse non sembrano utilizzate in modo discriminatorio o stigmatizzante. Diversi autori sostengono che questa prospettiva potrebbe prevedere, per gli strumenti più orientati alla pratica, il riferimento all'ICF, a condizione che le intuizioni teoriche ed etiche di questo approccio non vengano messe in secondo piano.

2. Un'esperienza di lavoro sulle capacità degli alunni attraverso lo strumento ICF

Nell'anno scolastico 2011-2012, presso quattro scuole di diverso ordine e grado della provincia di Torino, è stato realizzato il progetto di Ricerca-Azione finanziato dal MIUR, dall'eloquente titolo *Riprendersi la pedagogia con l'ICF²*, finalizzato alla diffusione della *cultura olistica* dell'ICF a livello di Istituto Scolastico. Il percorso di R-A prevedeva una serie di incontri con i Consigli di classe/interclasse, coordinati da un consulente-ricercatore, focalizzati sull'osservazione e sulla descrizione delle capacità e del funzionamento dei propri alunni. Il lavoro con i docenti ha preso avvio dalla presentazione dei "casi" di disabilità e di Esigenze Educative Speciali (tra cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento) della classe, da parte degli insegnanti di sostegno, i quali sono stati successivamente discussi da tutti gli insegnanti della classe/interclasse, con l'obiettivo di descrivere il *funzionamento* degli alunni con *Bisogni Educativi Speciali*, rilevando i bisogni comuni agli altri compagni e individuando le risorse per fronteggiarli. Attraverso l'utilizzo dello strumento ICF, tradotto in una effettiva descrizione delle capacità e delle performances dell'alunno nel contesto scolastico e nella riflessione sui facilitatori da introdurre e sulle barriere da eliminare per migliorare tali performances, si è realizzato un virtuoso riposizionamento dell'attenzione degli insegnanti in due direzioni: dai **problemi** alle **capacità** dell'alunno scelto come "caso" e dai suoi problemi / capacità **personali** ai bisogni / capacità di **tutta la classe**. In effetti, un passaggio fondamentale per rendere effettivo il coinvolgimento di tutti i docenti del Consiglio di classe/interclasse consiste nella consapevolezza della pregnanza e dell'utilità di un approccio alle capacità - performances, attraverso l'ICF, in termini di ricaduta concreta su tutti gli alunni/studenti (non soltanto su quelli disabili e/o con Esigenze Educative Speciali) e per tutti i docenti (non soltanto per i colleghi di sostegno); in tal modo si valorizza la logica innovativa e formativa sottesa al paradigma dell'ICF e si favorisce la motivazione degli insegnanti curriculari a "mettersi in gioco" anche con i temi dell'integrazione/inclusione per il successo formativo di tutti.

La filosofia di fondo dell'ICF, così come descritta da Francescutti (cfr. Borgnolo *et al.*, 2009), ovvero "mettersi sul piano operativo alla ricerca delle evidenze", è stata assunta come obiettivo prioritario dal gruppo di lavoro torinese; togliersi dalle interpretazioni sulle problematiche degli alunni spostandosi verso le evidenze, codificate in termini di capacità, ha consentito di iniziare a costruire un linguaggio condiviso, non fondato su stereotipi e visioni personali e non limitato alla "lamentazione dei deficit e delle mancanze".

2 Progetto di R-A "Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione nella scuola" coordinato dai Servizi Educativi del Comune di Torino - settore inclusione scolastica - in collaborazione con l'Università di Bergamo- Facoltà di Scienze della Formazione.

2.1. Metodologie e strumenti

Attraverso il lavoro con i gruppi della R-A, si è cercato di valorizzare e rinforzare la capacità degli insegnanti di riflettere sulle proprie pratiche (come elemento fondamentale di professionalità), favorendo, al contempo, il passaggio verso un approccio autenticamente olistico e contestuale nei confronti delle differenze di tutti gli alunni. In effetti, le pratiche riflessive e inclusive, pur essendo ormai patrimonio di alcuni/molti docenti, necessitano di un continuo e sistematico rinforzo e monitoraggio; il rischio di cedere alle abitudini e di perdere di vista bisogni e risorse autentici e inaspettati degli allievi (sotto le spinte della quotidianità e della fatica) va sistematicamente scongiurato attraverso la continua riflessione sull'azione e la pre-disposizione di adeguati contesti di apprendimento.

Gli incontri della R-A per l'utilizzo dell'ICF da parte dei gruppi di lavoro dei docenti, nella loro strutturazione rigorosa e sistematica (tempi, spazi, modi, parole e strumenti), hanno fornito una solida cornice per iniziare a pensare, realizzare e curare azioni riflessive e inclusive da parte di ogni singolo docente e hanno stimolato la condivisione della responsabilità (in termini di *oneri* e *onori*) degli alunni con disabilità e della classe intera, tra gli insegnanti curricolari e con i colleghi di sostegno.

Il riferimento costante e sistematico alle dimensioni dell'ICF ha consentito di riconoscere, ordinare e valorizzare gli elementi e le azioni già presenti nelle pratiche quotidiane dei docenti (come facilitatori da potenziare) e ha favorito l'individuazione di elementi disfunzionali (in termini di ostacoli da rimuovere). In particolare, la strutturazione di una griglia delle "capacità e performances" ha permesso di selezionare e riorganizzare le numerose informazioni provenienti dalle descrizioni dei docenti e dei documenti (Piano Educativo Individualizzato e Profilo Dinamico Funzionale) attraverso la loro contestualizzazione.

2.2. Valutazione e verifica del percorso

L'assunzione di un approccio centrato sulla descrizione delle capacità attraverso lo strumento dell'ICF ha consentito di realizzare il passaggio fondamentale nella riflessione dalla *disabilità di alcuni* alle *differenze di tutti*, ragionando nei termini allargati su ciò che è possibile fare oltre le mancanze e le difficoltà. Inoltre, il tema/problema delle discussioni dei Consigli di classe/interclasse è stato centrato sulla complessità della gestione dell'aula e sulla condivisione della fatica quotidiana, favorendo il superamento della percezione "di essere soli" di fronte alle difficoltà, motivando e stimolando la condivisione della responsabilità nei confronti degli allievi disabili, di quelli "problematici" e di *tutti* gli allievi, da parte di *tutti* i docenti. I Consigli dei docenti si sono così sperimentati gruppi di lavoro efficaci per il fronteggiamento delle criticità quotidiane e per la formazione professionale continua, coerentemente ad un modello di scuola come "comunità di apprendimento".

2.3. Limiti, considerazioni e prospettive

L'obiettivo di lavoro a breve termine della R-A sull'utilizzo "semplificato ed estensivo" dell'ICF a livello di Istituto (accompagnamento dei docenti a sperimentare l'applicazione di facilitatori e la rimozione degli ostacoli al raggiungimento delle performances degli allievi) è stato conseguito in modo soddisfacente, tuttavia

occorrerebbe riflettere sulle possibili criticità, a partire quelle di natura concettuale ed epistemologica. Uno dei principali rischi nell'utilizzo dell'ICF, già denunciato in letteratura, consiste ad esempio nella possibilità di riduzione dello strumento ad un mero elenco di voci, in questo caso di capacità/incapacità. In tal senso, un aspetto fondamentale che andrebbe ulteriormente indagato si riferisce proprio al significato attribuito al costrutto di capacità e alle differenti accezioni nei modelli teorici, anche se, come qui rilevato, l'assunzione della fondamentale distinzione tra *capacità* e *performance* caratteristica del codice ICF facilita l'attenzione al contesto da parte dei docenti e orienta all'azione, in termini di modificazione dei fattori ambientali.

Come evidenziano Biggeri e Bellanca (2010), secondo Mitra (2006), l'approccio ICF costituirebbe una specifica applicazione dell'approccio delle *capability* proprio nella condivisione della distinzione tra ciò che un individuo fa effettivamente e ciò che potrebbe fare; una distinzione tra disabilità "attuale" e disabilità "potenziale" data dalla presenza di *capacity qualifier* (per misurare le *capability*) e di *performance qualifier* (per misurare i funzionamenti).

Tra gli aspetti critici dell'ICF, vi sarebbe, secondo alcuni autori, la visione stessa della disabilità: la disabilità sarebbe descritta unicamente nei termini di una mancanza di funzionamento o di difficoltà di essere e di fare (cfr. Trani, Bakhshi et al., 2011), senza considerazione per altre dimensioni più positive riconosciute invece all'interno dell'approccio alle capacità (CA), come ad esempio le possibilità fornite dall'ambiente nel favorire lo svolgimento di una specifica attività, il diritto di svolgerla, le capacità facilitanti acquisite nel corso del tempo e le iniziative sociali e politiche promosse per consentire a tutti gli individui pari opportunità. Secondo Trani e Bakhshi (2011), inoltre, l'ICF non riesce completamente ad apprezzare la dimensione delle credenze, dei valori e delle preferenze personali (identità individuale) e l'ambiente è semplicemente considerato come un facilitatore o una barriera meccanica. Attraverso il CA, l'individuo percepisce invece l'ambiente attraverso una serie capacità.

Conclusioni

L'esperienza di R-A descritta potrebbe costituire una sorta di prima risposta alle critiche o ai possibili limiti dell'ICF sopra evidenziati, attraverso la focalizzazione su quelle capacità che si avvicinano alla definizione di Sen (1992): *capacità come reali opportunità e libertà di cui le persone dispongono per il raggiungimento di questi tipi di funzionamento di qualità*.

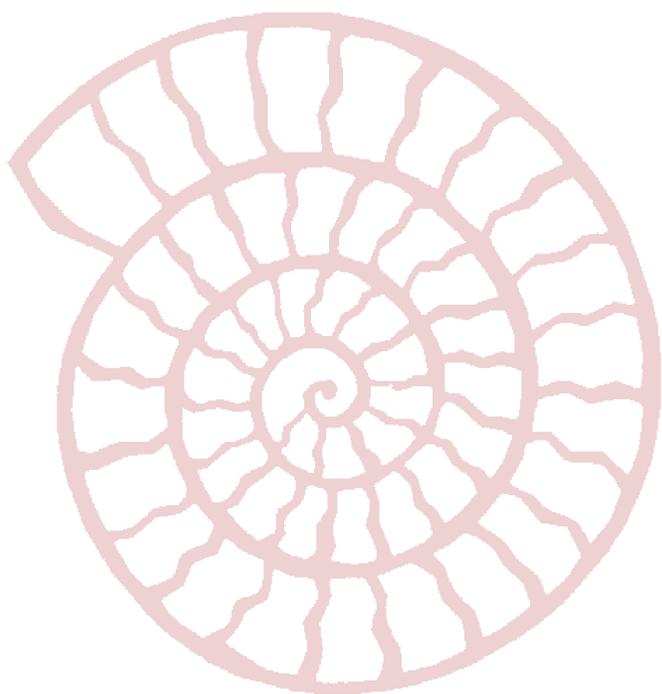
L'applicazione dell'ICF per il miglioramento della qualità delle relazioni in aula con tutti gli alunni, andando oltre le problematiche specifiche (i Bisogni Educativi Speciali) e oltre l'esclusivo coinvolgimento dell'insegnante di sostegno, come abbiamo visto, è stata fondata sulla pratica dell'osservazione e della descrizione delle capacità e delle performances (come da ICF) da parte degli insegnanti, attraverso l'utilizzo di una griglia che ha costituito un valido strumento di lavoro per i Consigli di classe/interclasse, per la predisposizione e valorizzazione delle *reali opportunità e libertà* nell'ottica di un raggiungimento dei *funzionamenti* di tutti.

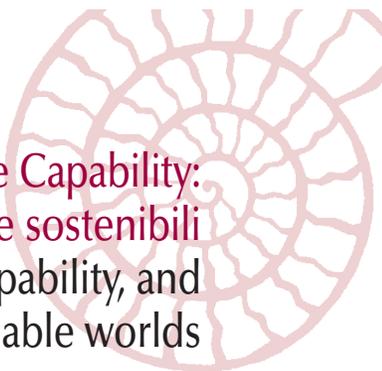
Occorre comunque essere consapevoli che la strada da compiere per la definizione di un paradigma inclusivo tra ICF e *Capability Approach* è ancora molta è ancor più lunga pare essere la via per la sua realizzazione nella quotidianità della vita scolastica; tuttavia, siamo convinte che, come sottolineano Biggeri e Bellanca (2010), la complementarità tra i due approcci generi un nuovo spazio

(mentale e materiale) in cui possono essere elaborati strumenti specifici a ciascun contesto (e la nostra esperienza pare andare in tale direzione) ed in cui è possibile realizzare confronti tra Paesi. Consideriamo inoltre lo sguardo del *Capability Approach* come “un punto di non ritorno” per la riflessione sull’inclusione, anche perché la posta in gioco è alta: «il valore aggiunto dell’approccio delle *capability* raggiunge l’apice nella valutazione del caso e nella costituzione del percorso/progetto di vita» (Biggeri, Bellanca, 2010, p. 21).

Riferimenti

- Bellanca, N., Biggeri, M., (2011). An extension of the capability approach: Towards a theory of dis-capability. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 158–176.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (2011). Rethinking policies for persons with disabilities through the capability approach: The case of the Tuscany Region. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 177–191.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Borgnolo, G., de Camillis, R., Francescutti, C., Frattura, L., Troiano, R., Bassi, G., Tubaro, E. (a cura di) (2009). *Icf e Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità. Nuove Prospettive per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Ministero della Solidarietà Sociale.
- Sen, A. K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Terzi, L., (2009). L’approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso la giustizia nel campo dell’istruzione. In Borgnolo, De Camillis (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Trani, J. F., Bakhshi, P., et al. (2011). Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 143–157.





“Abitare l’educativo”. Disabilità e Capability: creare mondi antro-po-eticamente sostenibili

“Inhabiting the educational:” Disability, capability, and the creation of antro-po-ethically sustainable worlds

Nicolina Pastena
Università degli Studi di Salerno
pastena@unisa.it

ABSTRACT

The capability approach is an important and emergent theoretical framework about “human well-being” – what people are able to do and to be, the kind of life they are effectively able to lead. The approach has been developed in a variety of theories: social justice, social sciences and educational sciences too. When we talk of capability in the field of education, it is clear we are still in the very early stages of the developments. Recently, this new paradigm has mostly been used in the so-called “human development approach”. The economist-philosopher Amartya Sen and philosopher Martha Nussbaum are the pioneers who have significantly developed it.

Il *capability approach* è un importante quadro teoretico emergente che riguarda il “benessere umano” – cioè quello che le persone sono capaci di fare e di essere, il tipo di vita che riescono effettivamente a condurre. L’approccio è stato sviluppato in vari ambiti teorici: giustizia sociale, scienze sociali e anche scienze dell’educazione. Quando si parla di *capability* nell’ambito dell’educazione, è chiaro che ci si trova ancora ai primi stadi dello sviluppo. In tempi recenti, questo nuovo paradigma è stato utilizzato soprattutto nel cosiddetto “approccio allo sviluppo umano”. L’economista-filosofo Amartya Sen e il filosofo Martha Nussbaum sono i pionieri che hanno significativamente sviluppato tale approccio.

KEYWORDS

Capability, Policy Making, Learnfare, Long-Life Learning, Agency.
Capability, Polity-making, Learnfare, Apprendimento continuo, Agentività.

1. Il brivido ibrido dell’educare e le Policy making della Postmodernità

Il continuo evolversi dell’assetto socio-culturale e dei relativi cambiamenti paradigmatico-interpretativi della società contemporanea (da più parti definita *complessa/ipercomplessa* e *funzional-sistemica*) hanno sicuramente condizionato nel tempo, a più livelli e in più ambiti di riflessione, le strutture portanti dell’intera teoresi pedagogica, approdando a nuove visioni e a nuovi, più contestuali e radicati modelli d’interpretazione dell’*agire pedagogico-educativo*, che diventa così l’elemento elitario su cui focalizzare lo sguardo prospettico (posizionando il sestante sul più radicato concetto di *agire umano*).

Per Hannah Arendt *l'agire umano* rappresenta *l'azione qualificante non necessitata né utilitarista; archein*, libertà d'iniziativa, creazione di novità, abbandono di schemi comportamentali reiterati e pregressi. «Il nuovo - ella afferma - si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che a tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza; il nuovo, quindi appare sempre alla stregua del miracolo. Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere, ciò che è infinitamente improbabile» (Arendt, 1988, p. 131).

La *rottura di schemi predeterminati* e la *nascita del nuovo come inedito* sembrano essere, dunque per Hannah Arendt (in controtendenza a quanto affermato dai fautori del pensiero razionale), elementi caratterizzanti la specificità della natura dell'azione umana.

Sulla stessa lunghezza d'onda Amerio definisce l'azione umana come *atto concreto in situazione*, fuori da ogni determinismo e che, al di là della componente *cognitivo-emozionale*, risponde a regole di ordine sociale e biologico.

Azione in atto, dunque, come *capacità in azione*, la stessa che viene da Amartya Sen intesa come «la possibilità di funzionamenti, composti di stati di essere e di fare» (Sen, 1992, p. 63).

Capacità in azione, in sintesi, come *capacità di funzionamento* e come *condizione necessaria* alla determinazione della specificità dell'essere umano e della sua libertà d'azione. Sen chiama *capability* questa capacità umana di fruire della fitta rete delle risorse relazionali, spesso individuate come *capitale sociale*: competenza ad agire, ibridazione e fitta interazione sinergica tra forme materiali e forme immateriali del rapporto *uomo-mondo*, *persona-contesto di vita*.

Per Martha Nussbaum, a differenza di Amartya Sen, le *capabilities* rappresentano molto più di una semplice *capacità di funzionamento* dell'uomo, nascono dalla specificità della sua natura ontologica, rappresentano il principio della capacità individuale, della persona intesa come unico artefice e arbitro indiscusso del proprio destino. Nussbaum delinea, in questo modo, un nuovo paradigma teorico nel mondo dello sviluppo umano così come nel mondo delle politiche economiche, culturali e sociali. Che cosa – ella si chiede – le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare in un dato momento e in un determinato contesto? In altre parole, *l'approccio capability* focalizza l'attenzione sull'unicità della persona, sulla sua dignità e sugli spazi di opportunità reali che ad essa si aprono.

Si delinea così una nuova dimensione anche dell'agire educativo e la necessità di un nuovo modo di pensare le prospettive del *significato/senso* dell'educazione. È necessario, in questa prospettiva, auspicare una politica socio-formativa in cui la dimensione strutturale della fenomenologia (come formazione educazione delle giovani generazioni) non sia la mera somma costitutiva dei suoi elementi ma rappresenti, in termini di competenze, la quantità e la qualità delle relazioni attivate; si configuri, in ultima analisi, una Policy making in cui Stato, Società e Scuola, forti di un patrimonio da riconoscere e consolidare, possano interagire veicolando *etica valore e senso* in un'ottica di *long-life learning*, foriera di un *learnfare* in cui il bisogno formativo del *soggetto-persona*, rappresenti il cardine su cui fondare e gestire la personale complessità sistemica alla luce della più ampia complessità sociale.

Una Paideia, dunque, che *abiti l'educativo*, che si generi essa stessa come sistema complesso-reticolare in grado di orientare i processi di apprendimento, di imprimere nella mente di chi apprende le condizioni per *autoprodurre* i propri processi cognitivi, per organizzare schemi mentali, procedure, strutture, interconnessioni reticolari per nuove situazioni cognitive e per nuovi sistemi opera-

tivi (Maturana e Varela, 1985).

Una Paideia, in conclusione, interpretata nella sua dimensione *atropo-etica*, quale fulcro nodale indissolubile in grado di mettere in relazione tra loro (in un circuito enattivo) *individuo, specie e società*. (Morin, 2001).

Alla luce di quanto affermato, *l'inter-relazione paideia-società* si configura, all'interno di una visione paradigmatica della pedagogia contemporanea, come il *Giano Bifronte* da cui far emergere una nuova dimensione dell'uomo e del cittadino e un nuovo modo d'intendere *l'educazione/educabilità del soggetto-persona*. Si tratta di proporre una linea d'interpretazione pedagogica in cui *l'inter-azione insegnamento-apprendimento* si connota come *didattica alternativa* rispetto a molte delle pratiche correnti. Senza dubbio, tante delle forme del disagio e dell'insuccesso scolastico derivano sicuramente dalla natura e dalla forma delle pratiche didattiche, da un'*agency* troppo spesso incline e protesa verso *iper-didatticismi disorientanti* piuttosto che verso forme di *enattivismo autoorientante*. L'enazione, infatti, interpreta l'apprendimento come *creazione di mondi* in cui il soggetto discente esperisce l'azione didattica in accoppiamento strutturale col docente. (Maturana, Varela, 1992)

Se si *ri-pensa*, in quest'ambito di riflessione, al soggetto dell'apprendimento nella prospettiva delle *capabilities*, quali caratteristiche sottendono al suo essere? Quali i diversi *gradi di consapevolezza* e le diverse *possibilità d'azione*? Quali gli elementi valoriali positivi nella *creazione dei suoi mondi* e nella determinazione del suo *ben-essere*? Ciò sottende ineludibilmente ad un senso di *responsabilità etico-valoriale* che il soggetto deve acquisire e possedere e che diventa l'elemento ispiratore dell'azione, o meglio della *capacità in azione*.

E' evidente, a questo punto, che *l'intenzionalità formativa* rappresenta l'acquisizione della consapevolezza del percorso che ogni soggetto dell'apprendimento affronta verso il compimento delle proprie capacità, la maturazione di domini di competenze e padronanze o reti di padronanze, allorquando ambienti, contenuti e metodi sollecitano l'uomo ad esercitare quanto appreso in una dimensione *autopoietica ed ideativo-immaginativa*. E' solo maturando, o meglio esplicitando, tali percorsi che il soggetto attribuisce significato a ciò che ha imparato a *conoscere, a fare, a prevedere, a ri-dislocare* ed è in grado di fare *dis-giunzioni e congetture* (Popper, 1972), di assumere la *logica dell'investigazione* o della *ricerca* per giungere alla personalizzazione e all'affermazione della propria identità. (Pastena, 2012).

L'orizzonte di senso a cui tendere è dunque la coesione sociale, la prevenzione dei fenomeni di discriminazione; la meta è il perseguimento del proprio *progetto di vita* e il soddisfacimento dei propri *bisogni educativi*. Qui l'istruzione, la formazione, l'educazione rappresentano le pietre miliari, i punti di riferimento essenziali per migliorare la qualità della vita sociale e civile dei *cittadini del Mondo*; il *capitale cognitivo* è l'obiettivo strategico su cui puntare la Policy making educativa.

L'educazione diventa così *educazione sostenibile*, che abbraccia l'intero arco della vita, in una dimensione esistenziale fondata su una pluralità di fattori (personali, familiari) e su una molteplicità di contesti socio-culturali, ambientali, economici in un dominio di convivenza che concorre al benessere individuale di ogni membro della società.

2. L'educazione possibile e il concetto di "lignaggio"

L'inserimento dei giovani nel fluire della convivenza degli adulti, affermano Maturana e Dàvila, ha determinato l'inizio dell'umano: infatti, solo quando si consolidò il dominio di convivenza orientato verso la cooperazione, la condivisione del cibo, la ricerca del benessere e il gioco nacque il *lignaggio*. Esso prende forma e si consolida nel dominio del *parlare/conversare* e si esercita, nella sua matrice culturale, nell'incessante fluire di atti consensuali sorretti da un certo modo di *convivere nel conversare*.

La capacità dell'essere umano di *emozionarsi*, inoltre, orienta l'intero orizzonte etico-valoriale del *vivere/convivere* in entrambe le determinanti *cognitivo-razionale* ed *emotivo-relazionale*.

La *co-esistenza* dell'essere umano nel dominio sociale di appartenenza è governata principalmente da alcune forme emozionali fondamentali ed essenziali quali l'*autorità* e la *sottomissione*, la *fiducia* e il *controllo*. Ma quale, in quest'ambito di riflessione, la relazione esistente tra l'aspetto bio-fisiologico e l'aspetto culturale, tra la biologia dell'essere umano, in sintesi, e la cultura che orienta l'agire? L'uomo esiste come fondamento molecolare e contemporaneamente come totalità relazionale. A questo proposito, Maturana evidenzia che il dominio fisiologico e il dominio comportamentale hanno una loro specifica autonomia. Sia la dinamica fisiologica che la dinamica relazionale sono in continua trasformazione e l'intera esistenza umana si realizza nella *convivenza* e nel *linguaggio*, attraverso un *agire consensuale* all'interno di reti di conversazioni; l'uomo vive un presente storico che orienta la fitta rete delle sue relazioni (*matrice biologica dell'esistenza umana*). «Ciò che si conserva definisce e genera ciò che si può cambiare» (Istituto Matriztico).

La cultura si delinea, così, come una fitta rete di conversazioni nella quale si specifica, si consolida e si conserva un particolare modo di vivere. Il bambino nasce e cresce all'interno di domini relazionali che definiscono il suo ambiente di vita, di cui apprende la fitta rete di conversazioni e la dinamica delle strategie relazionali. L'educazione si configura, dunque, come momento di *trasformazione/riflessione* sull'*agency sociale*, personale e culturale, con particolare riferimento agli aspetti maggiormente problematici dell'azione umana, che spesso generano fenomeni di *de-capacitazione* (*powerlessness*) con effetti devastanti sullo sviluppo armonico della personalità.

Nell'ottica enattiva l'*educazione/educabilità* delle giovani generazioni si effettua attraverso il *fluire del conversare* all'interno della fitta trama di conversazioni nella quale è immersa l'umanità. In quest'ottica, uscire fuori dalle dinamiche negative, da situazioni *dis-funzionali* e *conflittuali* tra il *welfare* e i suoi soggetti significa, principalmente, generare un cambiamento all'interno delle *reti di conversazioni* che regolano il vivere quotidiano. L'elemento propulsore di tale cambiamento è lo *stato emozionale* che orienta il dominio del convivere.

Vivere ed apprendere la *cultura del malessere*, nell'intrigato groviglio di comunicazioni fondate sui parametri dell'aggressività o del rifiuto conduce all'interiorizzazione e al reiterato consolidamento di schemi d'azione negativi che, inconsapevolmente, il soggetto tende a perpetuare e a conservare. È l'atto riflessivo prodotto dagli stati emotivi (amore, accettazione di sé, accettazione dell'altro da sé) la via d'uscita da questi schemi, attraverso l'abbandono di infondate certezze e la possibilità di varcare le *colonne d'Ercole* della conflittualità e procedere verso gli *inesplorati mari* della creatività e dell'innovazione.

L'atto dell'educare, in questa prospettiva, si esplica attraverso un *processo autopoietico* che coinvolge tanto l'alunno quanto il docente attraverso un implan-

to didattico enattivo, in cui la conoscenza umana è attività di comune azione continuamente in evoluzione, fuori da schemi *pre-determinati* e *pre-costituiti* e orientata, dunque, verso la ricerca costante del *benessere* comune e del vivere/convivere nel dominio dell'*emozionarsi* e del *conversare*. Essa deve essere pertanto in grado di produrre allo stesso tempo soggetti *autopoietici* e *allopoietici* in grado di confutare e mettere in dubbio continuamente le certezze conoscitive raggiunte.

È l'amore, in ultima analisi, il fulcro nodale, l'elemento propulsore dal quale nasce la *conoscenza*, intesa quale possibilità di *co-abitare con l'altro*, di *co-esistere con l'altro* accettandone la *legittimità dell'essere* che legittima, di riflesso, la *propria* esistenza.

3. Disabilità e Capability

In quest'ottica e alla luce di queste premesse, l'approccio alla disabilità assume una nuova connotazione. Si delinea uno spazio di riflessione nuovo in cui tentare di spiegare le dinamiche relazionali all'interno dell'orizzonte educativo rivolto ai soggetti disabili. Qui la *disabilità* incontra l'approccio delle *capabilities* in un'ottica generativa, autopoietica, in un ambito relazionale dinamico di *accoppiamento strutturale*.

Si delinea così un dominio di azione in grado di *generare nuovi mondi* intersecando le *capabilities* della persona con disabilità con quelle della comunità in cui è inserita, delineando uno spazio d'interazione innovativo e introducendo criteri alternativi di *governance* delle politiche educative.

Sta di fatto che la condizione della disabilità è parte costitutiva della condizione sociale e, in quanto tale, partecipa a pieno titolo al *flusso del conversare* e dell'*emozionarsi*, presupposto esistenziale dell'assetto socio-culturale. È risaputo quanto le dimensioni emozionali dell'esperienza siano in grado di giocare un ruolo cruciale sull'*efficacia/efficienza* dei processi d'apprendimento, sulle dimensioni della consapevolezza e l'emergere della coscienza. Quanto tutto questo incide in un campo d'azione relativo alle disabilità?

Cavalcando ancora l'onda di Maturana e Dàvila sembra essere l'amore, la *co-esistenza nell'accettazione dell'altro come altro legittimo* a stabilire le regole che governano le politiche esistenziali e, conseguentemente, i principi fondanti dell'educare. Quali ripercussioni e quali ricadute in un ambito educativo relativo alla disabilità genera una tale prospettiva, considerato che è il perturbante, l'aleatorio che mette in crisi la persona permettendone la creazione di mondi? Che ruolo rivestono in tutto questo i domini dell'*emozionarsi* e del *conversare*? Sicuramente per Maturana e Dàvila essi rappresentano l'*a-priori* stesso dell'esistenza del *dominio socio-culturale*.

Nella prospettiva di Martha Nussbaum, ad esempio, le emozioni abbracciano una visione del mondo che scaturisce «dal mio attivo cogliere e interpretare» (Nussbaum, 2004, p. 47), dall'intenzionalità, dalla necessità di collocare il pensiero stesso all'interno della definizione di emozione (*Id.*, p. 49). Esse sono in grado di attribuire valore alle cose e alle persone esterne fino alla determinazione che «se l'emozione non è presente, siamo autorizzati ad affermare che i giudizi stessi non sono pienamente e realmente presenti» (*Id.*, p. 65).

La Nussbaum elabora una teoria che tenta di spiegare l'importanza delle emozioni nella vita e nei percorsi di sviluppo della conoscenza umana fino all'utilizzo più ragionevole della stessa nella promozione della dignità umana e nell'affermazione dell'identità di ciascun *cittadino del Mondo*.

L'intento di questa riflessione è fondamentalmente quello di intersecare diverse modalità interpretative dell'umana conoscenza, orientate alla ricerca del reciproco *ben-essere*, in grado di favorire percorsi di ricerca e di analisi di strategie formative utili, valide, strategicamente corroborabili e applicabili anche al campo d'azione delle disabilità.

Sen, a tal proposito afferma che «La persona con disabilità attraverso un approccio di teoria della giustizia orientato alle *capabilities* - sia che la disabilità provenga da problemi fisici, mentali o restrizioni imposte dalla società - riceve immediate attenzioni con politiche sociali che non avrebbe avuto attraverso altri approcci da quello utilitarista alla teoria della giustizia sociale di Rawls, e all'economia del benessere basata sulla ricchezza» (Sen, 2009, pp. 23-24).

L'idea che ogni individuo debba confrontarsi con il *sistema mondo* in maniera proporzionale al suo *determinismo strutturale* e secondo un proprio *livello di difficoltà* consente di considerare la sua situazione in maniera commisurata alle sue esigenze. In quest'ottica, le *capabilities* assumono, di volta in volta, valore intrinseco o rilevanza strutturale, superando l'idea fondata sul principio della tipizzazione delle menomazioni.

L'idea che sta alla base di questa affermazione è da ricercare indubbiamente nel principio di libertà, inteso sia come libertà di scelta che come libertà d'azione. Esso riconsidera chiaramente l'*inter-azione* tra il soggetto dell'apprendimento e il modello sociale di disabilità, riconoscendo la disabilità come particolare forma di diversità umana.

Il capability approach tiene, dunque, conto dell'azione reciproca esercitata dalle componenti individuali e dalle restrizioni sociali puntando l'azione sull'estensione delle opzioni di scelta e dunque sulla libertà individuale.

Il benessere individuale, in conclusione, non deriva dalle risorse meramente quantitative, bensì dalle molteplici dinamiche che si instaurano e si definiscono tra persona e società.

Riferimenti

- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Maturana, H., Davila, X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Maturana, H., Varela, F. J. (1985). *Autopoiesis and cognition*. Venezia: Marsilio.
- Maturana, H., Varela, F. J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesis e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding from Humanity: Shame, Disgust, and the Law*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Nussbaum, M. (2010). *Creating Capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
- Pastena, N. (2012). *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*. Napoli: De Nicola.
- Popper, K. R. (1975). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando.
- Sen, A. K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. K. (2009). *Capability: Reach and Limits*. In E., Chiappero-Martinetti (a cura di), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.



Inclusione sociale, lavoro e capability

Social inclusion, labour and capability

Valeria Friso
Università degli Studi di Padova
valeria.friso@unipd.it

ABSTRACT

Social policies are required to go beyond the compensation of disadvantages obtained by offering goods and services capable of guarantee and widen individual and collective decision-making capabilities. In this sense, capabilities come into play, since they are the elements that relate to freedom and human rights—which are related to all dimensions of human life. Thus, even unemployment might be regarded as a case of capability deprivation, which results in an unaccomplished activation of empowerment processes (Sen, 2004; Nussbaum, 2002).

This article deals with the issue of acquiring capabilities that are functional to the inclusion in the labour market. The research this paper refers to is still ongoing; its focus is on the theme of social inclusion of people with disabilities thanks to vocational induction. The Italian context—which is framed by this research into a wider international frame—is still well-advanced, although it runs the risk of ceasing to develop as a result of the current economical crisis.

Le politiche sociali sono chiamate a situarsi oltre la compensazione degli svantaggi offrendo beni e servizi in grado di ampliare e garantire le capacità di scelta individuali e collettive. In questo senso sono chiamate a pieno titolo in gioco le capabilities quali elementi che riguardano anche le libertà, i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana. Anche la mancanza di un lavoro, dunque, può essere considerata una capability deprivation, un mancato avvio dei processi di empowerment (Sen, 2004; Nussbaum, 2002).

Il presente articolo affronta il tema dell'acquisizione di capability funzionali all'inserimento nel mondo del lavoro, presentando una ricerca in fieri che propone il tema dell'inclusione sociale di persone con disabilità grazie all'inserimento al lavoro. Il contesto italiano, inserito nel contributo di questa ricerca in un contesto di più ampio respiro internazionale, resta all'avanguardia, ma corre il rischio, con l'attuale congiuntura economica, di subire una battuta d'arresto.

KEYWORDS

Social inclusion, Labour, Capability, Social policies, Empowerment.
Inclusione sociale, Lavoro, Capability, Politiche sociali, Empowerment.

1. Il concetto di persona

Approfondire il modo con cui, attraverso lo sviluppo delle *capability* nel mondo del lavoro, può attuarsi un percorso di reale inclusione sociale ci dà l'occasione di disquisire intorno alla situazione dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Riteniamo utile, già in fase introduttiva, presentare questa ricerca in fieri attraverso l'esplicazione di due concetti chiave quali la persona e il lavoro.

Quando in questo contributo ci riferiremo alla *persona*, intendiamo «la denotazione più comprensiva del tutto che preriflessivamente sappiamo (e sentiamo) di essere (come Sé)» (Pavan, 2003, p. 13).

Una minima ricostruzione storica, che presentiamo per brevità esclusivamente con la figura n. 1 (Friso, 2012, p. 12), ci permette di giungere ad una declinazione del concetto di persona così come viene intesa oggi.

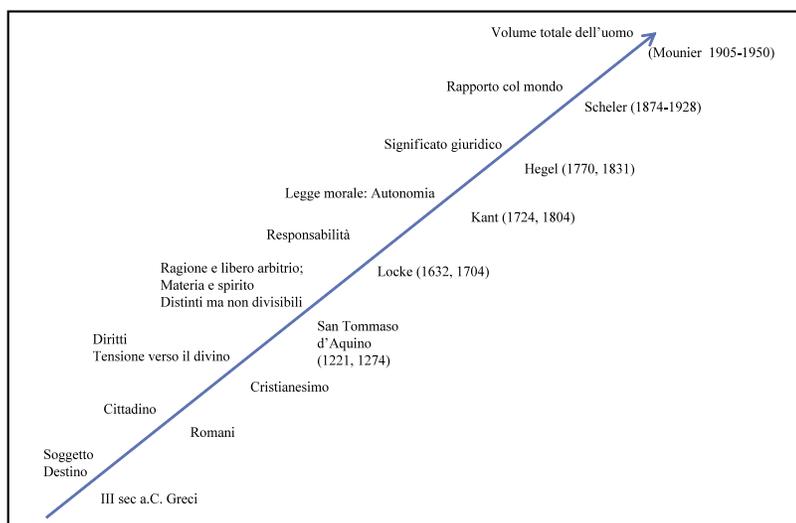


Fig. 1 – Ricostruzione dell'evoluzione del concetto di persona

Oggi le scienze dell'educazione sono chiamate a rivolgersi in particolare a tre principali aspetti che caratterizzano la persona come soggetto portatore di:

- bisogni – ricordiamo come l'Unione Europea sottolinea l'importanza di «porre l'individuo e i suoi bisogni al centro dell'attenzione» (Unione Europea, 2000, p. 7);
- capacità e potenzialità di coltivazione all'interno della cultura e della società;
- desideri e trascendenza.

Finalità della formazione e dell'educazione, dunque, è quella di puntare a coltivare e suscitare nell'uomo la prospettiva del senso e del significato, in quanto è questa la prospettiva fondamentale di un essere che apprende sempre e ovunque.

A fronte di ciò, essendo il fulcro di questo contributo la persona e il suo inserimento nel mondo del lavoro, diviene essenziale comprendere i linguaggi che parlano di risorse umane nelle organizzazioni. L'uomo è sicuramente una risorsa

sa, per se stesso, per gli altri e per l'organizzazione per la quale lavora. Per ottenere, perciò, che il sistema lavorativo aumenti e migliori per diventare servizio, la persona deve essere messa nella concreta possibilità di camminare in un processo di realizzazione di sé stessa. Solo quando le organizzazioni sono in grado di contribuire al processo di realizzazione di ciascun lavoratore potranno esercitare un'attività che produrrà ricchezza per tutto il territorio nel quale operano. La società se vogliamo è un mezzo, mentre l'uomo, e soltanto lui, è il fine al quale devono tendere gli sforzi di ciascuno.

Se tutte le argomentazioni portate finora possono essere riferite a tutte le persone questo significa che sono riferibili anche alle persone disabili. Come per il concetto di persona abbiamo presentato, tramite una nostra ricostruzione grafica, la sua evoluzione storica, allo stesso modo presentiamo l'evoluzione di come la persona disabile sia stata concepita lungo l'arco della storia occidentale.

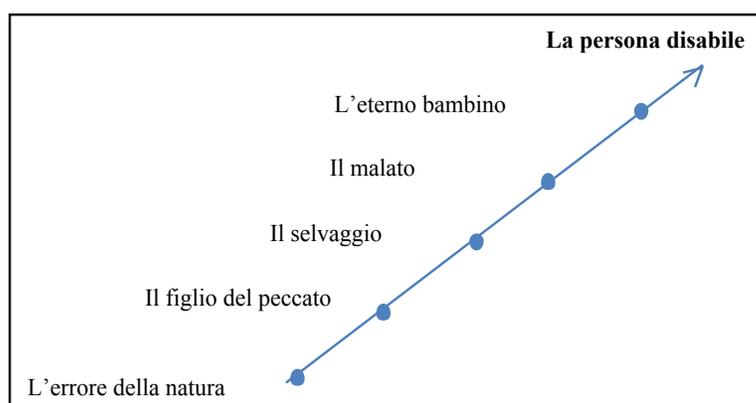


Fig. 2 – Ricostruzione dell'evoluzione del concetto di persona disabile

2. Il concetto di lavoro

Uno degli ambiti privilegiati in cui una persona può misurare le proprie capacità nei confronti dell'ambiente è sicuramente quello lavorativo inteso quale luogo per lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 2005). Pur con "il suo rinnovato carico di ambiguità, rimane elemento centrale nella vita delle persone. È una esperienza a cui ci prepariamo e che aneliamo di ottenere (Lepri, 2011).

Il concetto di lavoro, volendo semplificare, coincide con quello dello svolgere attività il cui scopo primario è il risultato finale, l'output, l'esito, la conseguenza in cui sempre esistono, più o meno latenti, due principali emozioni tipiche:

1. «il sentimento finale di autoapprezzamento per aver costruito qualcosa, per aver generato un risultato utile;
2. il sentimento inevitabile di limitazione della propria libertà e di costrizione» (Bruscaglioni, 2005, p. 143).

Ma il lavoro è allora una necessità fine a sé stessa, cioè è semplicemente un'attività produttiva, intesa come fonte di reddito individuale o comunitario, o è anche una parte costitutiva della natura umana e, in quanto tale, dell'identità stessa della persona?

Sicuramente «il lavoro è una realtà propria dell'uomo, con la quale egli domina e trasforma la natura circostante, la piega al servizio della sua vita. Quale esperienza specifica della persona, esso partecipa delle sue ricchezze spirituali e delle sue forze fisiche» (Galli, Bruno, 2000).

Per lavoro però intendiamo una tensione verso un obiettivo e un'attività, in cui è presente sia l'aspetto di costrizione sia quello di autorealizzazione. Spesso il lavoro determina il ruolo sociale di una persona regolando molte interazioni sociali definendo anche lo status sociale.

L'identità di una persona attraverso il lavoro ne viene non solo rafforzata, ma anche elevata a componente essenziale e di qualità.

In questo senso riteniamo interessante evidenziare, per punti, alcune delle funzioni latenti del lavoro:

- struttura e organizza il tempo di vita delle persone (Rotondi, 1995);
- permette e facilita i contatti sociali (Chapman, Wingfield, 2004);
- permette di sentirsi partecipi della costruzione del bene comune;
- rinforza la possibilità di svolgere attività;
- contribuisce alla costruzione del ruolo sociale e quindi dell'identità delle persone.

Il lavoro, come abbiamo avuto modo di disquisire, è sempre un "compromesso", l'esito di una negoziazione tra le esigenze soggettive della persona e le richieste di adattamento dell'organizzazione.

Quando si riflette intorno al lavoro riteniamo necessario ricordare che per raggiungere l'obiettivo sono due le categorie principali ad essere interessate. Da una parte c'è il compito per espletare il quale sono necessarie le competenze, la capacità di creare soluzioni e, quindi, la produzione dei risultati, dall'altra ci sono le relazioni quali elementi da saper interagire positivamente con consapevolezza attraverso la capacità di gestire scambi personali e professionali. La relazione, infatti, è da intendersi come un pensiero che viaggia, non solo un insieme di emozioni. Quando agevoliamo la crescita delle persone in modo equilibrato e facciamo sì che non siano schiacciate da un clima pesante o dal non avere chiaro l'obiettivo da raggiungere, è più facile che si verifichi uno sviluppo personale che produce uno sviluppo organizzativo.

3. Il contesto lavorativo

I cambiamenti attualmente in corso nel mercato e nella giurisdizione del lavoro richiedono alle organizzazioni un ripensamento non solo della gestione contrattuale del rapporto di lavoro ma anche delle dinamiche psicologiche e sociali ad esso connesse: le trasformazioni nel contratto giuridico fra persona e organizzazione implicano la necessità di coerenti riformulazioni del contratto psicologico. Questo contratto fra organizzazione e persona può essere inteso, in modo nuovo, non tanto come "andare l'una verso l'altra" quanto come andare l'una con l'altra (Quaglino, 1999). Tale forma di relazione implica per la persona un legame di appartenenza all'organizzazione che ha valore di partnership e di cittadinanza organizzativa (tendenza a mettere in atto spontaneamente comportamenti critici per il successo dell'organizzazione che vanno oltre quanto prescritto dal ruolo).

Per promuovere l'autonomia, la creatività, la motivazione, la soddisfazione le organizzazioni possono utilizzare l'*empowerment*, «un processo, individuale e organizzativo, attraverso il quale le persone [...] vengono rese «potenti» (*empowe-*

red), ovvero rafforzano la propria capacità di scelta, autodeterminazione e autoregolazione, sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e del controllo sulla situazione di lavoro, la propria autoefficacia ...» (Piccardo, 1992, p. 23).

Il contesto mondiale sta vivendo una dirompente complessità che sta mettendo in crisi quegli elementi che caratterizzavano tradizionalmente la cittadinanza e le comunità (Moro, 2009): i diritti sociali (*welfare*, giustizia ecc.), l'appartenenza (identità multiple, globalizzazione ecc.), la partecipazione (partiti, rappresentanze); a tutto ciò si accompagna una crisi economica europea che sta comportando la revisione delle tradizionali modalità di lavoro (WHO, The World Bank, 2011).

A fronte di una disoccupazione crescente, la ricaduta negativa per le persone con disabilità è ancora più rilevante (solo il 50% delle persone disabili, in Europa, risulta occupato) e rischia di impoverire le persone che si trovano sprovviste di opportunità lavorative. È necessario ripensare gli approcci per l'integrazione lavorativa, sperimentando situazioni lavorative *durante* i percorsi scolastici; progettando approcci flessibili con applicazioni e costi diversificati, con retribuzioni che integrino quelle di invalidità già percepite (vedi le esperienze nel Canton Ticino, su cui anche la SUPSI ha riflettuto; Mainardi, 2008; Soldini *et al.*, 2007).

Attraverso delle figure esplicative in breve presentiamo la situazione lavorativa attuale in Europa e in Italia.

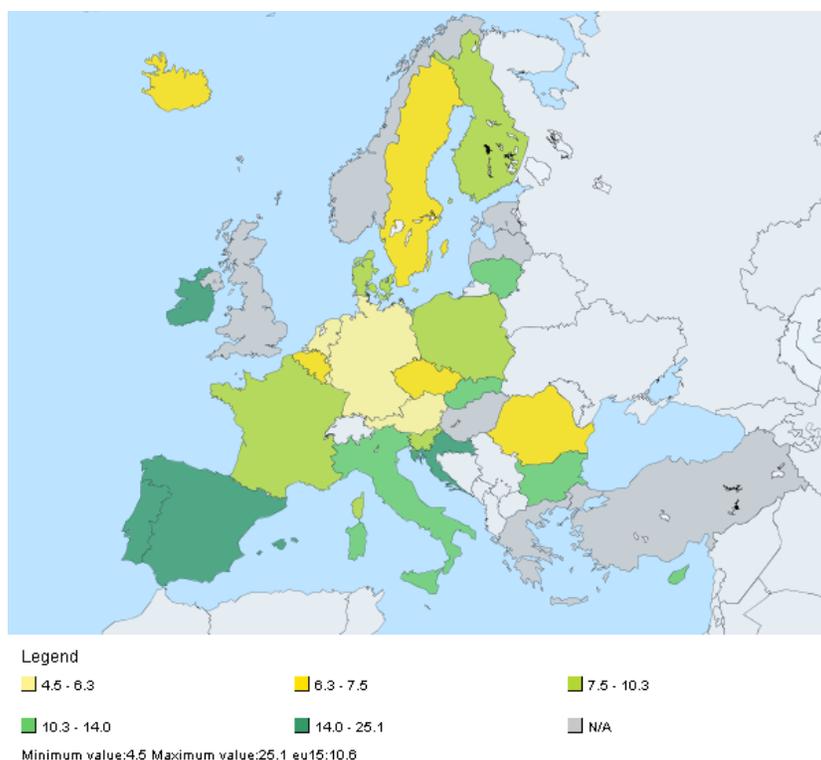


Fig. 3 – La disoccupazione nell'Unione Europea (eurostat, luglio 2012)

Stato	Tasso di disoccupazione (%)				
	1998	2001	2004	2007	2010
Austria	4,5	3,6	4,9	4,4	4,4
Belgio	9,3	6,6	8,4	7,5	8,3
Danimarca	4,9	4,5	5,5	3,8	7,4
Finlandia	11,4	9,1	8,8	6,9	8,4
Francia		8,3	9,3	8,4	9,7
Germania	9,1	7,6	9,8	8,4	6,8
Grecia	10,8	10,7	10,5	8,3	12,6
Irlanda	7,5	3,9	4,5	4,6	13,7
Italia	11,3	9,1	8,0	6,1	8,4
Lussemburgo	2,7	1,9	5,0	4,2	4,5
Paesi Bassi	3,8	2,2	4,6	3,2	4,5
Portogallo	5,0	4,1	6,7	8,1	11,0
Regno Unito	6,1	5,0	4,7	5,3	7,8
Spagna	15,0	10,3	10,6	8,3	20,1
Svezia	8,2	5,8	7,4	6,1	8,4
Zona euro	10,1	8,0	9,0	7,5	10,0
Bulgaria	N.D.	19,5	12,1	6,9	10,2
Cipro	N.D.	3,8	4,7	4,0	6,5
Estonia	N.D.	12,6	9,7	4,7	16,9
Lettonia	14,3	12,9	10,4	6,0	18,7
Lituania	13,2	16,5	11,4	4,3	17,8
Malta	N.D.	7,6	7,4	6,4	6,8
Polonia	10,2	18,3	19,0	9,6	9,6
Rep. Ceca	6,4	8,0	8,3	5,3	7,3
Romania	N.D.	6,8	8,1	6,4	7,3
Slovacchia	12,6	19,3	18,2	11,1	14,4
Slovenia	7,4	6,2	6,3	4,9	7,3
Ungheria	8,4	5,7	6,1	7,4	11,2
Unione europea	N.D.		9,1	7,2	9,6
Stati Uniti	4,5	4,8	5,5	4,6	9,6
Giappone	4,1	5,0	4,7	3,9	5,1

Tab. 1 – Tasso di disoccupazione in Europa

Rispetto a questa panoramica sull'Europa, volendo approfondire la situazione italiana presentiamo l'andamento della disoccupazione degli ultimi anni nel nostro Paese attraverso le figure 4 e 5. In particolare possiamo notare nel secondo trimestre 2012 il numero degli occupati diminuisce in termini tendenziali dello 0,2% (-48.000 unità) (Istat, agosto 2012).

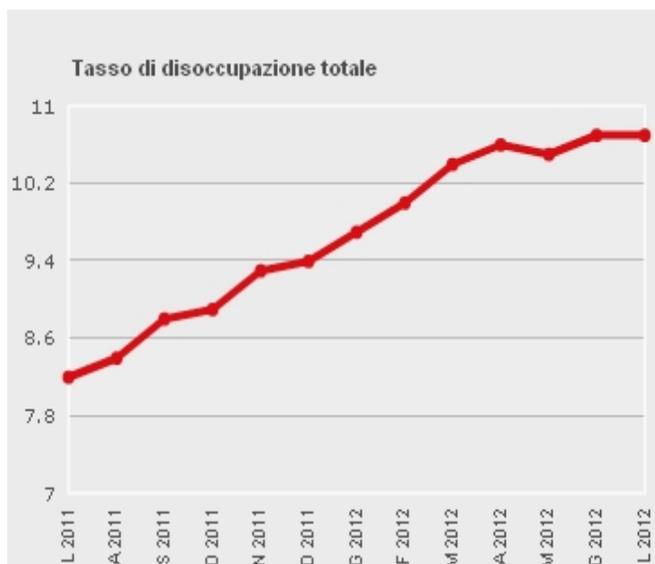


Fig. 4 – La disoccupazione in Italia

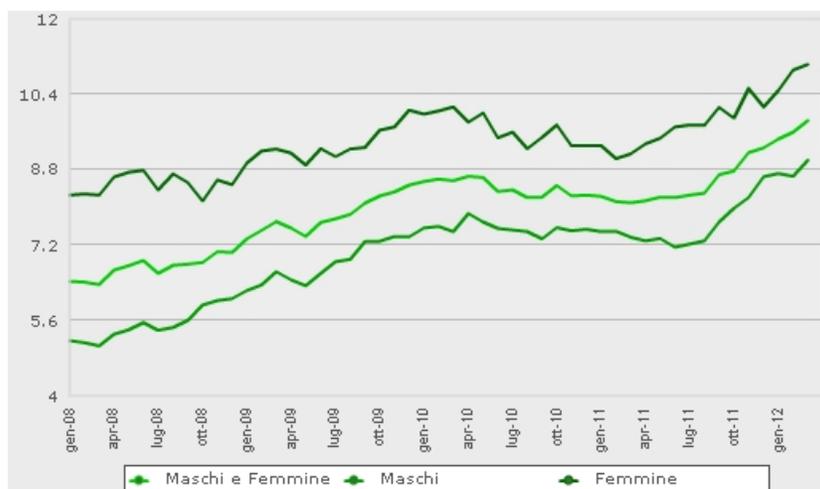


Fig. 5 – Tasso di disoccupazione per sesso. Anno 2008-2012

Nei Paesi industrializzati la disoccupazione dei disabili raggiunge il 50-70% (Ufficio per i diritti dei disabili delle Nazioni Unite – Scrpd).

In Italia, pur essendo un Paese ad avanzata inclusione di disabili al lavoro, ora solo il 50% degli adulti disabili risulta occupato. Questa situazione ha portato nel giugno del 2012 la Corte di Giustizia UE a citare in giudizio l'Italia per l'incompleto recepimento della direttiva europea 2000/78 sulla lotta alla discriminazione sul lavoro. Secondo Bruxelles, infatti, la normativa italiana vigente non garantisce in modo sufficiente alle persone disabili di accedere a un'occupazione e di progredire nella carriera.

Politiche sociali in quest'ambito sono chiamate a situarsi oltre la compensazione degli svantaggi offrendo beni e servizi in grado di ampliare e garantire le capacità di scelta individuali e collettive. In questo senso sono chiamate a pieno titolo in gioco le *capabilities* quali elementi che riguardano anche le libertà, i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana. Anche la mancanza di un lavoro, dunque, può essere considerata una *capability deprivation*, un mancato avvio dei processi di *empowerment* (Sen, 2004; Nussbaum, 2002).

4. Domande e obiettivi della ricerca

La domanda della ricerca in progress di cui abbiamo presentato qualche dato dell'analisi delle variabili di sfondo e del contesto generale si sviluppa intorno a questi nuclei:

- le pratiche sperimentate finora sono percorribili dal punto di vista della crescita e del benessere delle stesse persone disabili?
- è bene cercare di inserire un disabile a tempo pieno in un'azienda o forse è meglio prevedere due posti part time?
- come sono utilizzate le diverse forme contrattuali vigenti?
- sono da formare le figure di affiancamento che potremmo definire tutor aziendali?

Da una prima analisi per questi temi possiamo dichiarare che oggi in Italia il mercato del lavoro necessita di:

- centri di informazione/formazione
- esperienze di alternanza scuola-lavoro
- percorsi formativi per tutor aziendali
- processi di formazione per tutor aziendali deputati ad affiancare lavoratori disabili, a tutt'oggi non sono previsti nel nostro Paese.

Possiamo quindi concludere dicendo che sempre più risulta necessario che alcune ricerche si adoperino concretamente in questo campo.

I principali obiettivi derivanti dai risultati di questa ricerca possono essere ricondotti ai seguenti:

- evidenziare i punti di forza e di debolezza della legislazione vigente
- partecipare a reti territoriali ampie con le istituzioni e con le associazioni di persone disabili (e dei loro familiari)
- individuare esperienze aziendali positive, identificando anche figure specifiche di tutor, aziendali e/o esterne
- implementare reti territoriali per la creazione di percorsi formativi per figure di accompagnamento e presidio (mediatori di lavoro ecc.).

5. Metodologia della ricerca

Per avere un quadro rispetto all'inclusione sociale in Italia si è ritenuto utile procedere utilizzando diversi canali. Non solo quindi un costante riferimento alla letteratura e ai documenti legislativi e programmatici, ma anche un impegno diretto attraverso interviste a testimoni privilegiati, italiani e internazionali e partecipazione a reti territoriali.

In particolare abbiamo partecipato fin dalla sua prima istituzione al Tavolo di Lavoro Permanente sull'Integrazione Lavorativa delle Persone con Disabilità di Padova promosso dalla Camera di Commercio di Padova, in collaborazione con Fòrema Scarl e Confindustria Padova, Provincia di Padova – Settore Lavoro e Formazione, Servizi Integrazione Lavorativa A Ussl 15 – 16 – 17, Università di Padova, Cooperative e maggiori associazioni presenti sul territorio.

Rispetto alla legislazione vigente nello studio dell'inserimento lavorativo delle persone disabili è utile fare riferimento a documenti normativi – quali il D. Lgs. 163/2006, la legge 482/68, la legge 68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", ma anche ai Piani di zona. I Piani di zona sono veramente interessanti per poter individuare le priorità e quali sono le decisioni politiche che guidano le scelte operative in quelle che sono macro aree di riferimento declinate in indicatori.

Rispetto ai dati a disposizione circa l'inserimento nel mondo del lavoro di persone con disabilità è sempre interessante guardare a quelli messi a disposizione dell'Istat, dei Centri per l'Impiego e dei dati associativi.

Infine, altra fonte ricca di spunti è quella riferibile all'andamento dei flussi di lavoratori in entrata e in uscita, nel mondo del lavoro (Dati Planet e ricerche socio economiche).

Nella nostra ricerca, volendo considerare la situazione italiana in riferimento a quella di altri Paesi, si è voluto procedere con interviste non solo ad esponenti italiani, ma anche americani. In particolare si sono intervistati i seguenti testimoni privilegiati al fine di poter procedere con un raffronto:

Paese	Persona	Ruolo
Brasile	Lenir Santos	Presidente della Fondazione Sindrome di Down – Campinas – SP, coordinatore della Unicamp IDIS Institute of Applied Health Law
Messico	Sérgio Gerardo García Kabande	Asesor Programa Congruencia – Risorse Umane Monterrey
Canada	Paul Freeman	Coordinatore Artistico Nina Haggerty, un Centro per le Arti i cui utenti e artisti che competono in concorsi internazionali sono disabili adulti – Edmonton

Tab. 2 – Testimoni privilegiati internazionali

Le finalità di questa ricerca riguardano in particolare la promozione di situazioni in cui ci sia la possibilità di concertare ciò che riguarda progetti dedicati all'integrazione sociale in azienda delle persone disabili. Questo sarà essenziale innanzitutto per creare un reale spazio in cui analizzare le richieste delle aziende che devono assolvere l'obbligo dell'inserimento e realizzare delle *job description* dei ruoli vacanti in azienda, raccogliere candidature di persone con disabilità che cercano lavoro e favorire il dialogo tra domanda-offerta. A questo proposito è utile evidenziare come questo potrebbe contribuire alle creazione di una cultura comune tra aziende, servizi e persone con disabilità stimolando occasioni di dibattito politico e sociale in tutta la Provincia.

Inoltre, non ultimo, una situazione del genere può agevolare il dialogo tra le molteplici realtà associative e sociali vicine alle persone con disabilità e le cooperative di tipo A e B presenti nel territorio con progetti sperimentali via via messi in atto.

6. Risultati attesi e prospettive

Attraverso l'individuazione di esperienze aziendali positive, identificando anche figure specifiche di tutor, aziendali e/o esterne e l'ideazione e implementazione di reti territoriali per la creazione di percorsi formativi per figure di accompagnamento e presidio riteniamo che diverse potranno essere le prospettive future. In particolare i risultati attesi possono essere ascritti ai seguenti nuclei:

- migliore offerta di conoscenze di base utili a formulare e attuare azioni politiche relative all'ambito lavorativo delle persone con disabilità;
- costituzione di una comunità di riferimento (con persone, enti per l'impiego, centri per l'orientamento, risorse ecc.) che assuma responsabilità condivisa nell'attuazione di opportunità per l'inserimento lavorativo;
- coinvolgimento del territorio, delle aziende, delle associazioni, delle istituzioni e dei professionisti, per un approccio olistico all'"imparare a lavorare" (con regole, norme, azioni autonome ecc.) piuttosto che esclusivamente centrato sull'"imparare un lavoro" (abilità tecniche e circoscritte ecc.) (Montobio, Navone, 2003).

La presente ricerca potrebbe contribuire proprio indagando se e quanto il lavoro "preparatorio" agli inserimenti lavorativi – l'"imparare a lavorare" – incida sull'aumento delle assunzioni (Strategia Europea 2010-2020).

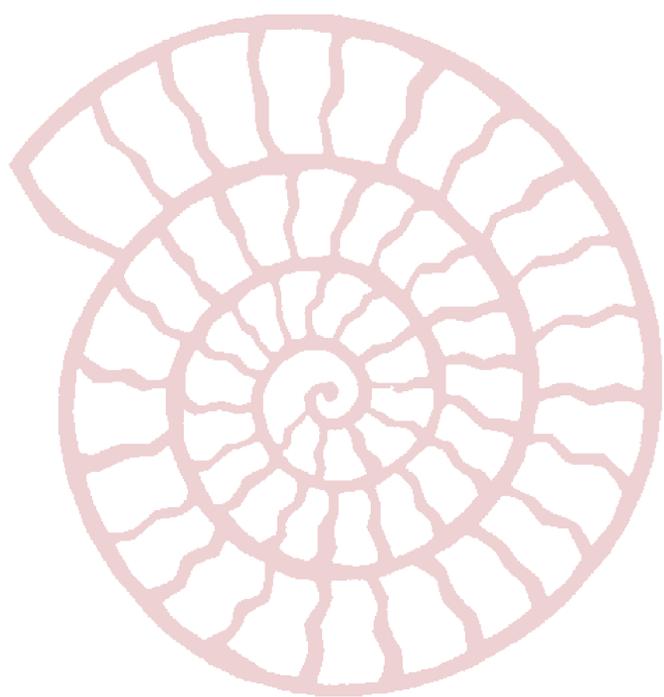
Le potenziali aree e mercati di applicazione dei risultati del progetto dovrebbero contribuire alla sperimentazione di forme di inserimento lavorativo in ambiti diversi dai tradizionali e in settori maggiormente diversificati (piccole realtà territoriali artigiane, situazioni facilitate dalle tecnologie ecc.).

Da quanto argomentato nel presente articolo ci auguriamo che l'inclusione sociale di persone con disabilità possa contribuire ad un benessere sociale che potrà avere risvolti positivi, solo qualora esistesse una reale e costante concertazione tra singola persona, attori collettivi e policy maker.

Riferimenti

- Baldini, E., Moroni, F. Rotondi, M. (a cura di) (1995). *Nuovi Alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*. Milano: FrancoAngeli
- Bruscaglioni, M. (2005). *Per una formazione vitalizzante*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R., Friso, V. (Eds). (2012). *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva. Riflessioni ed esperienze nel Master dell'Università di Padova "Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio"*. Padova: University Press.
- Chapman, E., Wingfield, B. (2004). *Le strategie vincenti nelle relazioni umane. Nei rapporti di lavoro (con colleghi, superiori, collaboratori, clienti) e nella vita privata*. Milano: FrancoAngeli.
- Friso, V. (2012). *Lavoro e formazione. Una prospettiva inclusiva*. Padova: CLEUP.
- Galli, N., Bruno, M. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: V&P Università.

- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mainardi, M. (2008). Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. *Journal Européen d'Education Sociale*, 14/15, 83-102.
- Marazzi, C., Greppi, S., Soldini, E. (2007). *Nuovi bisogni, nuovo welfare: analisi dell'evoluzione delle prestazioni sociali in Canton Ticino*. Canobbio, Canton Ticino: SUPSI.
- Montobbio, E., Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: del Cerro.
- Moro, G. (2009). *Cittadini in Europa. L'attivismo civico e l'esperimento democratico comunitario*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Pavan, A. (2003). *Dire persona – luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*. Bologna: il Mulino.
- Piccardo, C. (1992). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G. P. (1999). *Voglia di fare*. Milano: Guerini.
- Sen, A. K. (2004). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (2005). *Justice and human disabilities*. Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia.
- Unione Europea (2010). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000.





Lingua italiana L2 e DSA: un'identificazione complessa tra diagnosi precoce e gestione multidisciplinare

Italian language L2 and DSA: A complex identification in-between early diagnosis and multi-disciplinary management

Chiara Gasperini

Università degli Studi di Parma

c.gasperini@unifi.it

ABSTRACT

Following the promulgation of the Law No. 170/2010 – “New rules on specific learning disorders at school” – Italian schools have codified the teaching practice of students according to DSA. This has led to a greater attention towards students’ specific needs and learning, in order to achieve their full inclusion in the training process. Teachers are now called upon to take up an active part in defining the inclusive process, starting with the reporting of suspected cases to Health Services, then to monitor the instructional strategies put in place, in order to obtain the achievement of certain goals. In the past decades a new phenomenon emerged: that of children whose first language is not Italian, so that Italian as a second language started to be taught for the first time in Italian schools.

This paper scrutinizes the complex and diverse situation of all those students with learning difficulties who do not speak fluent Italian, concerning the possibility they may be a case of DSA. The paucity of research and the absence of codified practices shared between schools and Health Services determines the need to investigate the phenomenon in the light of recent research and to highlight its complexity and specificity. The data show many bilingual children holding non-Italian citizenship are often victims of school failure, thus proving the need for greater dialogue between intercultural education and special education in order to create ever more inclusive school environments.

In seguito alla promulgazione della legge 170/2010, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” la scuola italiana ha regolato la prassi didattica nei confronti degli alunni con Dsa. Questo ha portato ad una maggiore attenzione alle loro specificità ed ai loro bisogni di apprendimento verso la loro piena inclusione nel processo formativo. Gli insegnanti sono chiamati ad essere parte attiva nella definizione del processo inclusivo, a partire dalla segnalazione dei casi sospetti alle strutture sanitarie, dovendo poi costantemente monitorare le strategie didattiche messe in atto, in base al raggiungimento degli obiettivi. Negli ultimi decenni le scuole italiane hanno visto aumentare considerevolmente le iscrizioni di bambini per i quali l’italiano si configura come L2. Il contributo compie un’analisi della complessa e diversificata situazione di tutti quegli alunni che non parlando correttamente la lingua italiana dimostrano al contempo difficoltà scolastiche e potrebbero presentare un Dsa. La scarsità di ricerche e prassi operative condivise tra scuola e Servizi Sanitari pone la ne-

cessità di indagare il fenomeno alla luce delle recenti ricerche e di evidenziarne la complessità e la specificità. Infatti, i dati che vedono i numerosi bambini di cittadinanza non italiana o bilingue spesso vittime degli insuccessi scolastici, mostrano la necessità di un maggiore dialogo tra la pedagogia interculturale e la pedagogia speciale al fine di creare contesti scolastici sempre più inclusivi.

KEYWORDS

Italian language, L2, DSA, Early diagnosis, Inclusive process.

Lingua italiana, L2, DSA, Diagnosi precoce, Processo inclusivo.

1. Gli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo italiana: alcuni dati

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, attraverso i dati forniti dalla Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e dai Sistemi Informativi del Servizio Statistico, ha rilevato come la scuola, specialmente primaria, sia interessata dal costante aumento di alunni di cittadinanza non italiana. I dati dell'anno scolastico 2011/2012, mostrano che gli alunni di cittadinanza non italiana sono stati pari a 755939 unità, nello specifico, nella scuola dell'obbligo sono stranieri 9 alunni su 100. Il rapporto degli alunni stranieri sul totale degli alunni è in crescita per ciascun ordine di studio: a fronte della diminuzione di alunni italiani, quelli di cittadinanza non italiana sono aumentati di 45676 unità, pari al 6,4% (Fonte MIUR, 2012), aumento dovuto ai bambini di cittadinanza non italiana nati in Italia, 44% degli alunni stranieri in totale. Infatti, secondo la legge n.1/1992, è cittadino italiano chi nasce da genitori italiani o chi viene adottato da cittadini italiani o ancora, chi viene trovato senza genitori in territorio italiano, mentre chi non nasce da genitori italiani, anche se su suolo italiano, non acquisisce cittadinanza. La distribuzione nelle varie regioni degli alunni migranti (ritenendo inadeguato il termine straniero/immigrato/non italiano, questa definizione è quella maggiormente utilizzata nella letteratura internazionale, si veda Canevaro *et al.*, 2011) non è omogenea: le iscrizioni dell'anno scolastico 2011/2012 mostrano che il 18,7% proviene dalla Romania, al secondo posto troviamo gli studenti albanesi 13,6% e al terzo gli alunni provenienti dal Marocco 12%. Il problema linguistico non riguarda solo i bambini migranti accompagnati dalle famiglie ma investe anche i bambini adottati: negli ultimi anni, (2011, 2010, 2009), sono in media 4000 l'anno e provengono soprattutto dalla Federazione Russa e dalla Colombia (Fonte: CAI, Commissione Adozioni Internazionali) e l'età media del loro ingresso in Italia, è di 6 anni. Se i dati mostrano che la dislessia in Italia si attesta sui 70 mila diagnosticati e viene stimato che la diffusione del disturbo tra la popolazione riguardi comunque tra il 2,5 e il 3,5% (Ministero della Salute, 2011) è ipotizzabile che tra i 755739 alunni di cittadinanza non italiana e tra i numerosi bambini adottati possano sussistere molti casi di dislessia, anche se sappiamo che l'incidenza del disturbo varia a seconda delle caratteristiche della lingua utilizzata. La stessa fonte mostra che gli alunni ripetenti di cittadinanza non italiana sono stati, nell'ultimo anno scolastico, per quanto riguarda la scuola primaria, il 5.1% contro l'1% degli studenti di cittadinanza italiana e la differenza di percentuale sale nella primaria di primo grado dove rispettivamente abbiamo il 24% contro l'11,2% (Fonte MIUR, 2012). Anche la precedente indagine resa pubblica dal Miur e relativa all'anno scolastico 2008-2009, mostra che ad abbandonare la scuola ed a incorrere negli insuccessi sono più spesso gli alunni con cittadinanza non italiana

rispetto a quelli di cittadinanza italiana. Infatti in tutti gli ordini di studio e gli anni di corso è maggiore la percentuale di alunni ripetenti di cittadinanza non italiana.

2. Eterogeneità del fenomeno: l'italiano come L2

La situazione di alunni migranti o adottati presenti nelle scuole è molto eterogenea: il soggetto infatti può essere:

- nato in territorio italiano da genitori migranti che parlano in famiglia la madrelingua ed essere stato esposto alla lingua italiana precocemente.
- arrivato in Italia in seguito ad un percorso di adozione, di affidamento o di migrazione prima dei tre anni di età ed essere anche in questo caso esposto precocemente all'italiano.
- arrivato in Italia in seguito ad un percorso di adozione, di affidamento, di migrazione in un periodo successivo ai tre anni, quindi tardivamente.

Il fenomeno del bilinguismo è piuttosto relativo e anche se studiato da molto tempo, presenta definizioni talvolta contrastanti da parte dei vari autori a seconda che il fenomeno venga esaminato dal punto di vista del rapporto tra sviluppo cognitivo e linguistico (Hamers, Blanc, 1989), dal punto di vista della variabile temporale nell'esposizione a differenti lingue (Contento, Melani, Rossi, 2010), infine, rispetto alla competenza linguistica raggiunta nelle differenti lingue (Peal, Lambert, 1962).

«Il concetto di bilinguismo è quindi abbastanza relativo, in quanto due bilingui non potranno mai avere identiche competenze, ed è dinamico, poiché la dominanza linguistica può variare nel tempo in funzione dell'uso attivo che il bilingue fa di ognuna delle due lingue» (De Rosa, 2012, p. 299).

Alcuni autori (Abdelilah-Bauer, 2008) parlano a questo proposito di bilinguismo sottrattivo, neutro o bilinguismo aggiuntivo, in relazione a quanto la competenza in L2 si sostituisca o si accompagni alla competenza in L1. Se i dati presentati indicano nei 6 anni l'età media di arrivo in Italia dei bambini adottati, non è corretto parlare subito di bilinguismo e non è possibile definire di che tipo di bilinguismo si tratti perché il bambino arrivato in Italia si accinge ad imparare una seconda lingua per lui completamente nuova e non è detto, anche se auspicabile (Guetta, 2007) che possa avere sempre la possibilità di continuare a sviluppare la conoscenza della propria lingua-madre. Talvolta, nel caso dell'adozione, questa viene persa per sempre e non sappiamo quali ripercussioni ciò possa avere sull'acquisizione della lingua del paese ospitante e sugli apprendimenti scolastici da questa veicolati. Quando sussistono difficoltà di apprendimento o c'è il sospetto che vi sia un Dsa alla base delle difficoltà scolastiche, se si tratta di bambini migranti o adottati è necessario analizzare il problema non solo da un punto di vista didattico o neuropsichiatrico ma anche dal punto di vista della pedagogia interculturale, attivando un dialogo tra le diverse discipline. Infatti, la gestione della pedagogia interculturale in Europa ha da sempre incoraggiato il mantenimento della cultura d'origine del migrante parallelamente allo svilupparsi del processo inclusivo nella nuova cultura ospitante (Portera, 2012). In Italia i temi della pedagogia interculturale hanno iniziato a circolare diffusamente a partire dagli anni '90, quando viene coniato l'aggettivo "interculturale", la circolare ministeriale 205/1990, definisce l'educazione interculturale come

«capacità di convivenza costruttiva, in un tessuto culturale e sociale multi-forme che comporta non solo l'accettazione del diverso ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca del dialogo, di comprensione e di collaborazione in una prospettiva di reciproco arricchimento» (Santerini, 2010 p. 98).

3. La situazione normativa e la prassi diagnostica per la dislessia

In seguito alla promulgazione della legge 170/2010, il sistema nazionale d'istruzione e gli atenei hanno avviato un processo inclusivo per garantire uguali opportunità formative agli studenti con Dsa.

In seguito alla Legge, nel Luglio 2011, sono state emanate dal Dipartimento per l'Istruzione del Miur le "linee guida per il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" ed i riferimenti internazionali principali presi a riferimento per la loro messa a punto sono costituiti dall'ICD-10 (F81 Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche), e dal DSM IV TR (315 Disturbi dell'apprendimento).

Per quanto riguarda la stesura della diagnosi nel testo della Consensus Conference 2010 si chiarisce come e quando è possibile fare diagnosi:

«La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario infatti che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria). Un'anticipazione eccessiva della diagnosi aumenta in modo significativo la rilevazione di falsi positivi. Tuttavia è possibile individuare fattori di rischio (personali e familiari) e indicatori di ritardo di apprendimento che possono consentire l'attuazione di attività e interventi mirati e precoci e garantire una diagnosi tempestiva». (Consensus Conference 2010, p. 8).

Per gli alunni che non conoscono l'italiano in modo discreto è dunque impossibile essere sottoposti a diagnosi secondo la prassi diagnostica italiana attuale. Infatti, "Le raccomandazioni per la pratica clinica" (Miur, 2007), indicano la necessità di escludere situazioni che potrebbero inficiare il risultato del test e tra queste è elencato "lo svantaggio socio culturale" da intendersi anche come scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana. Sulla Consensus Conference 2007 in materia di Dsa, si legge anche:

«Particolare cautela andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi negativi (soggetti ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA)».

Maggiori e più precise indicazioni emergono successivamente con l'aggiornamento delle raccomandazioni in merito ad alunni con Dsa da parte del Panel di revisione della Consensus Conference nel 2011. Viene infatti indicato:

«B. Al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residen-

za in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana». (PAARC, 2011, p. 10).

4. La difficoltà della diagnosi di Dsa in bambini di madrelingua straniera

Lo stato attuale della ricerca evidenzia, attraverso dati e statistiche sia a livello italiano che a livello europeo, che il successo scolastico dei bambini migranti è inficiato dallo scarso rendimento e da un alto tasso di dispersione. (Santerini, 2010). Questa loro condizione conferma la necessità di offrire a tutti uguali opportunità di apprendimento e non solo la scolarizzazione per tutti, Allemann-Ghionda afferma: «Una tappa cruciale viene superata quando i governi o i rapporti [...] riconoscono esplicitamente che le ragioni che spiegano i cattivi risultati degli alunni immigrati risiedono nelle lacune del sistema d'istruzione e nella debolezza delle politiche d'integrazione e non nelle mancanze degli immigrati o delle minoranze». (Allemann-Ghionda, 2008, p. 44, in Santerini, 2010, p. 26).

Tuttavia in Italia non ci sono molte ricerche scientifiche che abbiano fornito metodologie e prassi comprovate per consentire agli insegnanti di distinguere quali alunni migranti presentino difficoltà scolastiche e quali invece siano penalizzati solo dalla scarsa conoscenza linguistica; restano importanti in questo senso alcuni lavori come quelli di Folgheraiter e Tressoldi (2003) sulle variabili che servono a distinguere alunni stranieri con e senza difficoltà, ma anche per individuare alcuni fattori come possibili fonti di future difficoltà come il numero di anni di permanenza in Italia e di frequenza della scuola, lo sviluppo dell'intelligenza non verbale, quale lingua venga utilizzata dall'alunno nella relazione con familiari e connazionali, lo sviluppo del vocabolario. Un'altra indagine di Marinceddu, Duca e Cornoldi (2006) su un campione di 81 bambini stranieri di varie nazionalità frequentanti la seconda primaria e la terza classe di scuola secondaria a confronto con un gruppo di controllo di alunni italiani ha evidenziato che gli alunni stranieri si distinguono dagli italiani soltanto in relazione alle prove di lettura di materiali linguistici significativi e non riguardo agli aspetti matematici o visuo-spaziali. Tale ricerca esclude che i bambini migranti possano presentare più spesso disturbi cognitivi o difficoltà generalizzate o minore autostima. Viene inoltre confermato che ai fini del successo scolastico è di fondamentale importanza l'età della prima esposizione alla lingua L2, tuttavia la motivazione, lo status socio-economico, la struttura linguistica della madrelingua e il livello di scolarizzazione nel paese d'appartenenza possono aiutare l'alunno a superare eventuali difficoltà.

Inoltre, la maggior parte delle ricerche segnala come l'apprendimento linguistico della L2 sia facilitato quando L1 e L2 hanno un sistema ortografico simile. (Muljani, 1998).

La scarsità di indicazioni in merito e di ricerche sul campo inficia l'efficacia diagnostica e aumenta la possibilità sia di falsi positivi o più spesso secondo i dati, di una mancata diagnosi.

Una recente, interessante ricerca (Scortichini, 2012), mostra come i bambini bilingui possano essere penalizzati se valutati attraverso prove strutturate su campioni di madrelingua italiana anche sembrano diminuire il rischio di falsi po-

sitivi. La ricerca, condotta su un campione di 28 bambini bilingui con diagnosi di Dsa secondo il criterio della discrepanza (nati in Italia ma che parlano una L1 in famiglia e la L2 solo a scuola o in contesti ricreativi e sportivi) mostra che quasi tutti i bambini in esame presentano deficit in prove lessicali mentre il gruppo di controllo costituito da Dsa monolingui, mostra profili di lettura differenti.

Conclusioni

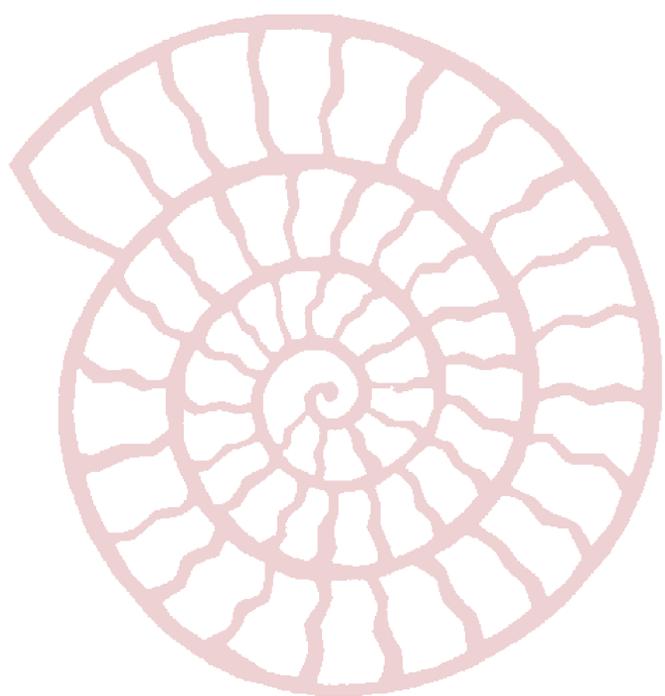
La popolazione scolastica italiana, in linea con un trend che ha preso l'avvio negli ultimi decenni, mostra un'alta percentuale di alunni di madrelingua straniera che si avviano a diventare bilingue o plurilingue. Ipotizzabile sulla base dei dati epidemiologici, che molti di questi bambini presentino un Dsa. La complessità nella rilevazione di un Dsa nel loro caso è dovuta alla carenza di studi concordi sulle implicazioni che il bilinguismo può avere sul processo di acquisizione della letto-scrittura e alla difficoltà di distinguere tra scarsa padronanza linguistica e disturbo specifico.

Le ricerche recenti e le indicazioni della Consensus Conference 2011 dimostrano come invece sia necessario, ai fini di una corretta diagnosi per la rilevazione di Dsa, prendere in considerazione molteplici fattori al fine di non creare falsi positivi o mancate diagnosi e quindi per non incorrere in problemi emotivi legati alla sfera dello sviluppo psico-sociale (Snowling, 2007). È emerso che la maggiore percentuale di insuccesso scolastico dei bambini migranti o adottati richiede di definire interventi omogenei sulla formazione degli insegnanti cui spetta il compito del primo riconoscimento delle situazioni problematiche, perciò questi dovranno avere elementi e competenze per distinguere se le difficoltà di apprendimento siano dovute alla scarsa padronanza linguistica o se invece i problemi siano dovuti ad un Dsa e organizzare poi il corretto intervento didattico. Nello specifico sembra urgente stabilire relazioni costanti tra madrelingua dello studente e caratteristiche del processo di acquisizione della letto-scrittura. La scuola, attingendo dal mondo della ricerca e portando avanti attività essa stessa di ricerca-azione può diventare il canale privilegiato per implementare efficaci metodologie operative. La ricerca di Scortichini, offre elementi per incentivare una maggiore sinergia tra clinici e insegnanti che, senza sconfinamenti professionali, favorisca lo sviluppo di corrette metodologie per affrontare e accogliere le difficoltà scolastiche degli studenti con Dsa anche quando questi non parlino correttamente la lingua italiana.

Riferimenti

- Abdelilah-Bauer, B., (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Parigi: La Découverte.
- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C., Goumoens C., (1999). Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Entre ouvertures et résistances. Geneve: Direction du Programme national de recherche 33. In Santerini, M., (A cura di) (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Trento: Erickson.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV/ Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: DC, APA.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R., (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Commissione per le adozioni internazionali. Presidenza del consiglio dei ministri. Rapporto statistico, (2012). Disponibile in <<http://www.commissioneadozioni.it>>. Novembre 2012.

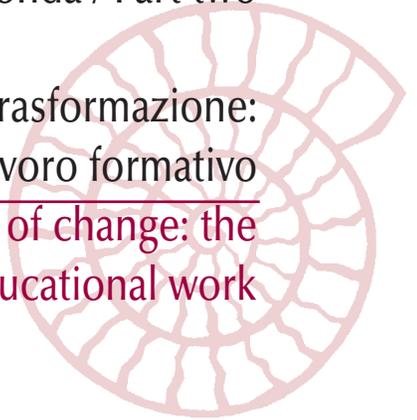
- Consensus Conference, (2007). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato gennaio 2013.
- Consensus Conference, (2010). *Sistema nazionale linee guida*. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Contento, S., Melani, S., Rossi, F., (2010). Dimensioni e tipologie di bilinguismo. In Contento, S., (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- De Rosa, C., (2012). La valutazione della letto-scrittura nei bambini bilingui. *Dislessia*, IX, 297-317.
- Duca, V., Marineddu, M., & Cornoldi, C., (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, XII, 1, 11-32.
- Folgheraiter, K., Tressoldi, P., (2003). Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono? *Psicologia dell'educazione e della formazione*, III, 109-132.
- Guetta, S., (2007). Adozione internazionale: Una riflessione per la pedagogia interculturale. In Bandini, G., (a cura di), *Adozione e formazione. Guida pedagogica per genitori, insegnanti, educatori*. (pp.257-274). Pisa: ETS.
- Hamers, J. F., Blanc M. H. A., (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2012). Ufficio Statistica. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Organizzazione mondiale della sanità/OMS, (1992). *ICD-10 Decima revisione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- PAARC DSA (2011). Documento d'intesa. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Peal, E., Lambert W., (1962). The relation to bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, LXXVI, 1-23.
- Portera, A., (2012). La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future. *Pedagogia oggi*, I, 182-196.
- Scortichini, F., Stella, G., Morlini, I., (2012). La diagnosi di dislessia e disortografia evolutiva nei bambini bilingui (L2). Evidenze sul ruolo del lessico. *Dislessia*, III, 319-339.
- Snowling, M., Muter, V., Carroll, J., (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow up in early adolescence. *The journal of child psychology and psychiatry*, ILVIII, 609-618.



Parte seconda / Part two

Capacitazioni e processi di trasformazione:
il lavoro formativo

Capability and processes of change: the
educational work





La capacitazione nella formazione non istituzionale. Aspetti del riconoscimento e della certificazione

Capability in non-institutional education: Features of acknowledgment and certification

Francesco Maria Melchiori

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

Roberto Melchiori

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

ABSTRACT

During the past few years a majority of the European Union's members of highlighted the fundamental importance of lifelong learning and informal as well as non-formal learning in relation with capabilities (experiential learning). Furthermore, all these types of learning take place without and in addition to learning produced in formal education and training system. This widely-shared interest gave rise to an increasingly high number of political and practical educational initiatives, thus determining a transition from an exclusive experimental stage to that of actual policy implementation. This paper examines the identification, characterisation and acknowledgement of informal learning and capability: it is therefore possible to propose eventual guidelines for the achievement of practical and shared European solutions.

Nel corso degli ultimi anni, la maggior parte degli Stati membri dell'Unione Europea ha sottolineato l'importanza fondamentale dell'apprendimento permanente e rispetto ad esso alla formazione non formale e informale collegato alle esperienze capacitanti. Apprendimento, quindi, che avviene al di fuori e in aggiunta a quello generato nell'istruzione e nella formazione istituzionale. Questo grande interesse ha portato a un crescente numero di iniziative a carattere politico e pratico, determinando così uno spostamento della questione dallo stadio puramente sperimentale a quello d'attuazione iniziale. Nel presente articolo si vagliano caratterizzazioni, identificazione e stato di pratiche di riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale e capacitante in funzione di possibili indirizzi per giungere a soluzioni pratiche comuni europee efficacemente applicabili.¹

KEYWORDS

Capability, Non-institutional education, Acknowledgment, Certification, Measurement.

Capacitazione, Formazione non istituzionale, Riconoscimento, Certificazione, Misurazione.

1 Il prof. Roberto Melchiori è autore delle seguenti sezioni: *Introduzione, Gli aspetti caratterizzanti l'apprendimento non istituzionale*. Il dr. Francesco Maria Melchiori è autore dei paragrafi: *Il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale, Conclusioni*.

Introduzione

Le conoscenze, teoriche e pratiche, che si acquisiscono nel sistema d'istruzione e di formazione istituzionale, definito *formale* (cfr. Commissione delle Comunità Europee, 2001), sono caratterizzate da specifici riconoscimenti o attestazioni, come le certificazioni, i diplomi e le lauree. Nello stesso tempo, una necessità delle società moderne è come rendere maggiormente *visibile* l'apprendimento che avviene al di fuori delle istituzioni d'istruzione e formazione ufficiali e che dipende dallo stato della *capacitazione individuale* (Nussbaum, 2012). Tale apprendimento risulta ben più difficile da individuare (Bjørnåvold, 2000), e soprattutto risulta più complicato stabilire l'apporto che introduce nello sviluppo della capacitazione stessa. L'invisibilità, con il conseguente non riconoscimento, è sentita sempre più come un problema che influisce sullo sviluppo e sul cambiamento a tutti i livelli, dall'individuo alla società nel suo insieme.

Con l'espressione *apprendimento non istituzionale*, ovvero *esperienza culturale capacitante*, si intende considerare le forme di apprendimento sia *informali*, caratterizzata dall'acquisizione di conoscenze tramite l'esperienza, come ad esempio la conoscenza che si genera sul posto di lavoro attraverso l'attività lavorativa, sia *non formali*, contraddistinte da eventi pianificati ed espliciti di formazione, come ad esempio le conoscenze che si determinano sul posto di lavoro attraverso la formazione professionalizzante. Questi tipi di apprendimenti non sono riconosciuti nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione ufficiale (nell'ambito del lavoro l'apprendistato rappresenta una forma ibrida tra non formale e formale).

L'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale, quindi, devono basarsi su metodologie facilmente applicabili e, in tal senso, la qualità della *misurazione* rappresenta un aspetto essenziale.

Nel corso degli ultimi anni, la maggior parte degli Stati membri dell'Unione europea ha sottolineato l'importanza fondamentale dell'apprendimento che avviene al di fuori e in aggiunta all'istruzione e formazione istituzionale. Questo grande interesse ha portato a un crescente numero di iniziative a carattere politico e pratico, determinando così uno spostamento della questione dallo stadio puramente sperimentale a quello d'attuazione iniziale (cfr. CEDEFOP, 2008).

Nel presente articolo si affrontano le tematiche collegate a un sistema di riconoscimento e certificazione dell'apprendimento non istituzionale tenendo anche presente che le esperienze vissute sono capacitanti in quanto danno luogo al processo di *acquisizione di nuove competenze*. In breve, l'arricchimento o sviluppo delle capacità sostiene la preparazione delle competenze che si attivano a partire dalla messa in funzione degli stimoli provenienti dalle tre nuove forme di capitale cioè culturale, simbolico e identitario. Solo le società che saranno in grado di dotarsi di un livello di capitale culturale, simbolico e identitario tale da sostenere l'innata propensione degli individui a vivere esperienze culturali di stimolo alla creatività (Sacco, 2002), potranno competere sulla scena dell'innovazione., come anche richiesto dagli indirizzi dalla Comunità Europea.

1. Gli aspetti caratterizzanti l'apprendimento non istituzionale

Soltanto in alcuni casi lo sviluppo di apprendimento può essere descritto come determinato dalla domanda dei cittadini, ovvero da una spinta dal basso verso l'alto. Se si studia la seconda metà degli anni Novanta quando questa tendenza aveva acquisito slancio e forza, l'esistenza di programmi comunitari come Adapt

e Leonardo da Vinci hanno contribuito all'impostazione e al cambiamento delle cose da fare in merito alla necessità. La disponibilità di finanziamenti, anche cospicui, unita a una serie ristretta di priorità specifiche, ha incentivato numerose istituzioni a partecipare allo sviluppo di modelli, strumenti e mezzi per la determinazione di sistemi coerenti di valutazione e certificazione degli apprendimenti soprattutto non formali. Anche se i risultati immediati di questi progetti possono variare in qualità, i risultati d'impatto a lungo termine sui programmi delle organizzazioni e istituzioni coinvolte non devono essere sottovalutati. Dall'analisi dei risultati dei progetti europei, rilevati nella documentazione pubblicata, è possibile fare emergere tre caratteristiche che sottintendono, o costituiscono, al contempo il quadro di riferimento sia delle esperienze capacitanti, sia di un sistema di valutazione, accreditamento e certificazione degli apprendimenti non formali e informali: il *contesto*, l'*evidenza* e la *valenza*.

1.1. Il contesto

Quando si affronta il problema di come identificare e valutare l'apprendimento non istituzionale è necessario considerare che uno dei fattori essenziali per l'apprendimento è il *contesto*, cioè l'ambiente sociale e materiale, caratterizzato dall'opera di *comunità di pratiche*, dove la persona acquista le capacità, le conoscenze e le abilità occorrenti attraverso l'attività di cooperazione e di collaborazione. L'apprendimento, in questi casi, non è ridotto a un ricevimento passivo di *frammenti* di conoscenza, bensì si determina dinamicamente attraverso l'interazione con l'ambiente e il contesto definito e tracciato dalle comunità operative. Questa concezione dell'apprendimento, di natura negoziabile (la peculiarità comunicativa dell'apprendimento), comporta un forte coinvolgimento e un impegno relazionale da parte della persona (il suo ruolo all'interno di un gruppo sociale). La singola persona, quindi, acquista o migliora la capacità di fare partecipando attivamente al processo di formazione in cui l'apprendimento si connota come esperienza capacitante, cioè rinnovo e generazione di conoscenza, piuttosto che semplice riproduzione. Gran parte della conoscenza, che una persona apprende e impiega, è acquisita quindi con la pratica; le stesse persone sono così abituate a dare per scontato il riuso della conoscenza appresa (fatti e processi) che non considerano, invece, quanto questa sia nel tempo parzialmente *inespressa* (cfr. Polanyi 1967). Ciò rivela, di fatto, quanto sia difficile che le capacità, le abilità, le conoscenze (fattuali e metacognitive) e le motivazioni possano esprimersi in competenze (cfr. Melchiori, 2012a). In alcuni casi le persone non sanno neppure di possedere una competenza.

Questo aspetto presenta una notevole pertinenza e relazione con le metodologie utili per la scoperta dell'apprendimento acquisito e con il compito di valutare l'apprendimento non istituzionale.

1.2. L'evidenza

Gli studi e le riflessioni che sono attuate al momento per l'apprendimento non istituzionale considerano come riferimento gli approcci e le metodologie di verifica e di valutazione sviluppate e utilizzate nell'ambito dell'istruzione e formazione istituzionale poiché, queste, presentano un lungo passato di esercizi, ricerche e teorie. Si può ipotizzare, infatti, che essendo identici i presupposti teorici relativi alle modalità di apprendimento, alcune delle sfide e dei problemi da risolvere siano condivisi tra i due campi d'azione, cioè istituzionale (formale) e non istituzionale (non formale e informale). Un approccio di valutazione, infatti,

si caratterizza per la fiducia che riceve; questa è in genere legata ai criteri di *affidabilità* e di *validità*. Il primo, l'*affidabilità*, trae origine dal fatto che i risultati, ottenuti in un dato momento e con un dato strumento di misura, possano o no essere replicati in una nuova occasione, oppure riprodotti da nuovi valutatori. Il secondo criterio, la *validità*, può essere considerato un concetto più complesso dell'*affidabilità*, in quanto essa, in un'accezione, dispone se una valutazione *misura* realmente ciò che si richiede di misurare. Un'elevata *affidabilità* ha scarso valore se il risultato della valutazione non è autentica, ovvero non fornisce l'immagine tangibile dell'apprendimento appreso. Nello stesso tempo, i due criteri, *affidabilità* e *validità*, sono privi di significato se non sono collegati a *punti di riferimento*, *criteri di giudizio* e/o *standard di rendimento*, ecc. Atteso ciò, i risultati conseguiti nel sistema formale, possono essere utilizzati per delimitare il campo dell'apprendimento non istituzionale. In particolare si evidenziano i seguenti aspetti:

- La *funzione*, o formativa o sommativa, delle nuove metodologie (e sistemi istituzionali) necessaria per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale.
- I *processi* e i *contesti d'apprendimento* che devono permettere di ottenere lo stesso tipo di *affidabilità* che si riscontra nel campo dell'istruzione e formazione formale.
- Le *metodologie*, che devono essere concepite e strutturate in modo da poter ottenere la massima *validità* considerando il carattere contestuale e (parzialmente) inesperto dell'apprendimento.
- I *confini* del campo, che devono prevedere la definizione e la precisazione dei *punti di riferimento* (o *standard*), compresi la grandezza e il contenuto delle competenze.

Gli aspetti delineati sono da associare o ai possibili nuovi strumenti e mezzi per valutare l'acquisizione di apprendimenti, oppure agli attuali approcci riconosciuti per le nuove sfide. In una prima fase, in una certa misura, è preferibile il trasferimento delle metodologie di verifica e valutazione tradizionali nel nuovo campo.

1.3. La valenza

Il ruolo dei sistemi di valutazione e di riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale, collegato all'esperienza capacitante, non può essere considerato soltanto in termini di qualità metodologica in quanto le persone, le imprese e/o le istituzioni educative, locali e nazionali, devono accettare le valutazioni espresse. Questo è particolarmente vero quando alle valutazioni è assegnato un ruolo sommativo, ad esempio quando la valutazione può determinare il risultato della competizione per ottenere un impiego nel mercato del lavoro. Affinché le valutazioni abbiano un peso reale è necessario che il sistema dei riconoscimenti dell'apprendimento non istituzionale sia supportato da condizioni indispensabili a carattere politico e istituzionale. Occorre perciò che siano attuate decisioni politiche che assicurino il fondamento giuridico del sistema di valutazione non istituzionale e, nello stesso tempo, chiariscano gli aspetti di *possesso*, *controllo*, nonché di *utilità* dell'apprendimento certificato. In questo modo la valutazione dell'apprendimento non istituzionale deriverebbe sia da criteri tecnici e strumentali (*affidabilità* e *validità*), sia da criteri normativi (*legalità* e *legittimità*). Questa soluzione renderebbe legittime le valutazioni dell'apprendimento non istituzionale e ne permetterebbe un'effettiva accettazione.

2. Il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale

La conoscenza sull'interesse dimostrato negli ultimi anni da parte dei paesi e delle organizzazioni economiche e sociali per l'apprendimento non istituzionale non fornisce una risposta alla domanda di come sostenere e rafforzare lo sviluppo di sistemi di valutazione e certificazione. Tenendo presente le caratteristiche salienti enunciate nella prima parte dell'articolo, gli ambiti da approfondire per il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale possono essere di tipo e *metodologico*, relativi cioè a come misurare, e *politico/istituzionale*, riferiti a come garantire l'accettazione e la legittimità del riconoscimento.

2.1. Ambito metodologico

Ci si può chiedere quali metodi devono essere utilizzati per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale. La risposta all'interrogativo sollecita una scelta tra due opzioni, che si traduce nella seguente domanda: si valuta a *livello formativo*, dove gli strumenti e i mezzi sono impiegati per condurre e regolare il progresso dell'apprendimento delle persone (cfr. Melchiori, 2009), oppure si considera un più limitato *livello sommativo*, dove l'apprendimento non istituzionale è sottoposto a verifica come *stato posseduto* per una sua possibile inclusione nel contesto dell'istruzione e formazione formale? Stabilire la funzione della valutazione, tanto istituzionale, quanto non istituzionale, è decisivo per le scelte di metodo da compiere e per il successo finale collegato al riconoscimento dell'apprendimento.

Una metodologia coerente, costituita da metodi differenziati e appropriati per le eterogenee valutazioni, rappresenta un elemento cardine dei sistemi di valutazione e certificazione e, nello stesso tempo, implica che le funzioni valutative siano comprese chiaramente e abbinata e/o suddivise in modo costruttivo e realistico. La diversità dei processi e dei contesti di apprendimento, infatti, rende difficile ottenere la stessa affidabilità da un medesimo strumento applicato per accertare apprendimenti realizzati in due situazioni diverse (ad esempio, i test standardizzati). In questo caso occorre domandarsi, quindi, in che modo l'affidabilità (e quale tipo di affidabilità) può essere conseguita in questo nuovo campo non istituzionale dell'apprendimento. Una possibile risposta è che l'affidabilità deve essere ricercata perseguendo la *massima trasparenza* del processo di valutazione (metodi, strumenti, standard, procedure, ecc.). L'affidabilità, inoltre, può essere ulteriormente sostenuta mediante l'attuazione di procedure sistematiche e trasparenti a ogni passo del processo di valutazione e certificazione e per tutte le funzioni.

Il carattere altamente contestuale e (parzialmente) inespresso dell'apprendimento non istituzionale complica la ricerca, oltre che dell'affidabilità, anche della *validità*, poiché esiste il rischio piuttosto forte di misurare qualcosa di diverso da ciò che si vorrebbe. Occorre evitare, quindi, che le metodologie, pur riflettendo la complessità del compito in corso, non siano in grado di cogliere ciò che è individualmente e contestualmente specifico.

Considerare dei punti di riferimento, o *standard*, diventa di importanza fondamentale per la valutazione dell'apprendimento sia formale sia non formale e informale; mentre, però, una valutazione con il riferimento a una *norma* (cioè, fare uso dei risultati di un gruppo di una popolazione) non è stata considerata utile per l'ambito della valutazione dell'apprendimento non-istituzionale (a causa della varietà delle competenze coinvolte), il riferimento a un *criterio* preciso costituisce il punto di riferimento nodale per la valutazione non istituzionale. Nel

criterio sono compresi sia i *range* delle competenze e del campo di applicazione (la loro dimensione e il loro contenuto) sia i modi in cui le competenze possono essere espresse o dimostrate nel campo. Tanto più i range sono estesi (competenze e campo), quanto più gli approcci di valutazione devono essere adeguati e pertinenti. Questa precisazione riporta, per molti aspetti, alla questione del livello e della funzione della valutazione da soddisfare; occorre domandarsi se è preferibile migliorare o la valutazione dei processi di apprendimento oppure la valutazione dello stato delle conoscenze (documenti che ne attestano il valore). Entrambi gli scopi sono estremamente legittimi e utili. La predisposizione di punti di riferimento, tuttavia, varia notevolmente a seconda dello scopo scelto per la valutazione e di conseguenza per la certificazione.

2.2. Ambito politico e istituzionale

Una volta che è stato soddisfatto l'ambito metodologico, dando una risposta alle domande relative al livello, allo scopo e alla funzione dell'approccio di valutazione, lo sviluppo politico, e quindi istituzionale, del riconoscimento della formazione non formale e informale, può essere sostenuto seguendo due strategie principali; la prima incentrata sul *progetto istituzionale* e l'altra sullo *sviluppo contemporaneo*. In particolare:

- *progetto politico*. In primo luogo, è molto importante la trasparenza delle organizzazioni e delle procedure di riconoscimento. È possibile affidare a organizzazioni specifiche e programmare strutture in cui la suddivisione dei ruoli è ben definita e distinta (ad esempio per la definizione di standard, la valutazione, il controllo di qualità, la certificazione). La trasparenza delle procedure è un *must*, cioè un requisito indispensabile, se si vuole conseguire accettazione e legittimità. In secondo luogo, il sistema di riconoscimento deve disporre, e produrre, di tutte le informazioni necessarie. La rappresentazione, la definizione e l'articolazione di standard e punti di riferimento (in particolare) necessitano di informazioni adeguate ed equilibrate. Anche se fino a oggi non è stato evidenziato molto, il problema di chi coinvolgere e di chi ascoltare rivestirà un'importanza decisiva nel prossimo futuro. In terzo luogo, infine, dal momento che i sistemi per il riconoscimento avranno un'influenza diretta sulla possibile determinazione degli incarichi e degli impieghi nel mercato del lavoro, la politica dovrà indicare anche gli elementi per un equilibrio degli interessi diversi per distinti *stakeholder*. L'attenzione dei politici, dunque, dovrà essere attirata su tutti questi aspetti per costruire un efficace ed efficiente sistema di riconoscimento.
- *Lo sviluppo contemporaneo*: dovrebbe essere l'obiettivo da condurre contemporaneamente ai livelli di progetto, istituzioni e paesi europei. Come indicato nei precedenti paragrafi, e soprattutto in relazione agli orientamenti per il riconoscimento realizzato a livello europeo, il potenziale per lo sviluppo comune e contemporaneo dei sistemi di riconoscimento è superiore ai risultati reali e concreti ottenuti fino a oggi. La creazione di meccanismi di riconoscimento ai vari livelli deve rispecchiare gli svariati scopi e funzioni che devono essere soddisfatti.

In generale, è assolutamente necessario aumentare le iniziative di coordinamento e sostegno (a livello nazionale ed europeo), per trarre vantaggio dalle esperienze acquisite attraverso numerosi progetti esistenti, programmi e riforme istituzionali realizzate e in via di conclusione nei diversi paesi europei.

Conclusioni

L'interesse verso il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e quindi delle esperienze capacitanti ha coinvolto la maggior parte dei paesi europei; la causa di questo interesse dipende dall'azione svolta dall'Unione Europea (cfr. Commissione delle Comunità Europee, 2007) nei riguardi di aspetti legati, principalmente, al mondo del lavoro e riguardanti la standardizzazione delle *qualifiche* di lavoro e la formazione come strumento di crescita del *capitale umano*.

In entrambi i casi si può osservare un'attenzione crescente nei confronti dei requisiti dell'apprendimento e delle conoscenze, soprattutto tecniche e professionali, in una società caratterizzata da un cambiamento senza precedenti a livello organizzativo e tecnologico. Metodologie e sistemi per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale possono essere considerati come strumenti pratici per evidenziare e rafforzare le competenze chiave fondanti il quadro europeo delle qualifiche. Sotto questo aspetto, tuttavia, il termine di apprendimento non istituzionale, ovvero non formale e informale, appare come un concetto negativo, in quanto può apparire come il disconoscimento di qualcosa d'altro. Il concetto però, pur comunicando un senso di contenuto, profilo o qualità poco favorevoli, indirizza l'attenzione verso una varietà di aree e di forme d'apprendimento disponibili al di fuori dell'istruzione e della formazione istituzionale e collegate all'esperienza. Per tale motivo è importante che, a livello di politica educativa e formativa, sia creato un rapporto più stretto tra i campi di apprendimento formale con quelli del non formale e dell'informale attraverso la concretizzazione di un sistema di riconoscimento effettivo ed efficace. Ciò è necessario per soddisfare le esigenze sia delle persone di rinnovare continuamente le conoscenze aggiornandole o modificandole oppure arricchendole, sia delle imprese che necessitano di un'ampia flessibilità dei lavoratori e quindi di più ampie conoscenze e competenze per fare fronte alle esigenze dei mercati. Mentre il sistema di formazione istituzionale è ancora in gran parte incentrato sull'istruzione e la formazione iniziale, un sistema di apprendimento che dura tutta la vita, ovvero un sistema di formazione permanente, deve affrontare la sfida di collegare una vasta gamma di aree di apprendimento istituzionali e non istituzionali (formali o non formali e informali).

L'istituzione di un sistema di riconoscimento funzionale all'apprendimento permanente collegato alle esperienze capacitanti, quindi, risulta necessario e richiede una particolare attenzione sul rapporto tra le varie forme di apprendimento in vari campi del sapere nei diversi periodi della vita.

Riferimenti

- Bjørnåvold J. (2000), *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg,.
- Cedefop (2008), *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning -Draft Final*, 7 November 2008.
- Commissione delle Comunità Europee (2001), *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* Bruxelles, 21.11.2001, COM 678 definitivo.
- Commissione delle Comunità Europee (2007), *Competenze Chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee,.

- Melchiori R. (2009), *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Lecce, PensaMultimedia.
- Melchiori R. (2012), *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma, Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- Nussbaum M. (2010), *Creare capacità, Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Oecd (2010), *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*, Paris, Oecd Publishing.
- Polanyi M. (1967), *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Sacco P.L. (2002), *Cultura, produzione di senso e benessere economico*, in Trimarchi M. (a cura di), "Il finanziamento delle associazioni culturali ed educative". Bologna: il Mulino.



Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita

Mind and body in the educational relationship in Kindergarten: The development of capabilities for a good quality of life

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari, Venezia
cemef@libero.it

ABSTRACT

Infancy is a period of total dependence from adults. In order to provide the capabilities correlated to welfare it is necessary to raise attention on the environment, on space organization, and on social-cultural context—all of them being key factors in the developmental processes, according to the ecological perspective. The period 0-6 yr. is considered “the imprinting” because of its consequences on development and on health. Cross-cultural studies highlight how motor skills are depending on experience. Different types of children’s care provide different development. It is important to promote physical activity in kindergarten, where Italian children spend a lot of time, in order to improve health, anticipate dangerous situations, and prevent chronic disease.

The beliefs of teachers have a very important role in the development of children. The aims of this research are: 1. to know the beliefs of teachers about motor development; 2. to know how teachers organize motor activity and environment in Italian kindergartens; 3. to define a body-mind theory of the teaching relationship; 4. to promote motor activity in kindergartens; 5. to help teachers to plan “evidence based” motor activities.

L'infanzia è un periodo di totale dipendenza dagli adulti. Il periodo 0-6 è considerato di “imprinting” per le sue conseguenze nello sviluppo e nella salute. Le *capabilities* per promuovere il benessere si sviluppano tenendo conto di ambiente fisico e di contesto socio-relazionale, elementi fondamentali per lo sviluppo, secondo la prospettiva ecologica. Studi cross-culturali mettono in luce quanto le competenze motorie siano dipendenti dall'esperienza. Differenti tipi di cura del bambino promuovono bambini differenti. E' importante promuovere l'attività motoria nelle scuole dell'infanzia, dove i bambini italiani trascorrono molto del loro tempo al fine di migliorare la salute, la capacità di prevedere pericoli, prevenire la malattia cronica. Le pratiche di cura delle insegnanti sono guidate dalle loro credenze e teorie. L'obiettivo di questa ricerca è: 1. conoscere le credenze e le teorie degli insegnanti sullo sviluppo motorio; 2. conoscere come essi organizzano l'attività motoria e l'ambiente delle scuole dell'infanzia; 3. definire una teoria corpo-mente nella relazione educativa; 4. promuovere la pratica dell'attività motoria nelle scuole dell'infanzia; 5. favorire negli insegnanti la capacità di progettare attività motorie “evidence based”.

KEYWORDS

Mind, Body, Educational relationship, Kindergarten, Capabilities, Quality of life. Mente, Corpo, Relazione educativa, Scuole dell'infanzia, Capabilities, Qualità della Vita.

Introduzione

Amartya Sen (2011) utilizza il concetto di *capabilities* come capacità e capacitazioni che permettono il raggiungimento di *funzionamenti* di rilievo, quali ad esempio la scelta della “migliore vita possibile”. La sua prospettiva che tutela gli aspetti centrali dei diritti umani pone l’attenzione sulla necessità di promuovere benessere generale soprattutto per gli svantaggiati. Sen intende il soggetto svantaggiato colui/colei che non dispone di *capabilities* per acquisire ciò di cui ha bisogno o addirittura non ne conosce l’esistenza. *Qualità della vita* significa per l’economista stare bene e avere la libertà di acquisire lo “stare bene”. Nussbaum (2002) ha predisposto un decalogo di capacità umane includendo salute (capacità di stare bene), corpo (capacità di curarsi del proprio corpo), gioco e piacere (capacità di provare piacere per ciò che si fa e di giocare) quali aspetti fondanti la qualità della vita sin dalla prima infanzia. L’infanzia, momento di “imprinting” del cervello (Storfer, 1999), è una condizione in cui libertà e *capabilities* spesso mancano, in cui il bimbo è totalmente dipendente dalla figura adulta e dall’ambiente.

Il tema della *salute*, in particolare, è stato affrontato anche dall’O.M.S. che la intende come condizione di completo benessere fisico, mentale, sociale. L’I.C.F. International Classification Functioning, (2002) è una classificazione che descrive lo stato di salute delle persone nel loro contesto ambientale utilizzando come indicatori attività e partecipazione dei soggetti. *Ambiente fisico* e *contesto socio-relazionale* sono strettamente correlati con le opportunità del soggetto di attività e partecipazione.

L’ambiente fisico può favorire o rendere difficile il realizzarsi di determinati comportamenti motori, cognitivi, sociali, affettivo-relazionali. E’ stato osservato che la disposizione dei materiali all’interno di una stanza promuove comportamenti motori analoghi in gruppi di bambini dai 3 ai 6 anni che frequentano lo spazio in momenti diversi e in condizione di gioco libero. Al variare della disposizione dei medesimi materiali i gruppi di bambini variano comportamento in modo omogeneo, riproducendo lo stesso comportamento, in sincronia, pur utilizzando lo spazio in momenti diversi. (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2011).

Il contesto socio-relazionale, in particolare la presenza di compagni e l’interazione con un educatore influisce in maniera determinante sia nello sviluppo delle competenze sociali e relazionali che in quelle motorie. L’atteggiamento dell’educatore può infatti modificare le *affordances* dei bambini anche rispetto ad un compito motorio, la percezione delle proprie capacità e modificare il loro senso di autoefficacia, incrementando la motivazione ad apprendere (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012 a).

La pratica di attività di movimento è particolarmente importante per la sua funzione di prevenzione di patologie cardiocircolatorie, endocrinologiche, osteoarticolari in età adulta, correlate con l’obesità infantile, cui si associa la mancanza di attività motoria (WHO, 2007). L’attività motoria può contribuire anche a migliorare la depressione e altre patologie psicologiche (Paluska, Schwenk, 2000).

1. Capabilities e infanzia

L’infanzia è il periodo più critico per lo sviluppo delle capacità fondamentali della persona. L’intrecciarsi di aspetti dello sviluppo cognitivo- affettivo-socio-relazionale-motorio, è strettamente dipendente dalle persone che curano il bambino/a (Kartner, Keller, Chaudhary, 2010).

Attraverso gli studi cross-culturali (Keller, 2007) viene messo in risalto che la

sceita delle competenze da sviluppare in un bambino/a è strettamente legata a fattori culturali, sociali, ambientali. Le modalità di cura e di educazione dei piccoli si sviluppano a partire dai valori culturali, dalle pratiche, dalle credenze.

L'adulto è mediatore di significati e di esperienze e il suo comportamento, ad esempio durante il gioco influisce sull'esperienza del piccolo/a. Lavelli (2007) evidenzia che nella nostra società occidentale chi accudisce il piccolo/a di sei, nove mesi mentre gioca con un oggetto, tende a orientare l'attenzione verso l'oggetto stesso, spiegando al bimbo/a alcune sue caratteristiche e mostrandogli ripetutamente come funziona. Questo tipo di comportamento che Bruner (1987) e Kaye (1989) definiscono *scaffolding* sviluppa nel bambino/a la capacità di spostare l'attenzione dall'oggetto all'adulto che si cura di lui e di iniziare a comprendere le sue intenzioni. Trevarthen e Hubley (2007) considerano questo comportamento sociale *intersoggettività secondaria*. Attraverso questa tappa dello sviluppo sociale il bambino/a inizia a comprendere gli stati affettivo-emozionali dell'adulto ponendo le basi alla capacità di cooperare con gli altri (2007).

Keller (2012) evidenzia che nelle comunità rurali l'obiettivo educativo perseguito è di *autonomia di azione*, mentre nelle società occidentali di *autonomia psicologica*. Le conseguenze nello sviluppo del bambino/a sono tempi diversi di sviluppo delle capacità. Anche gli studi di Hill e Hurtado (1996) evidenziano che lo sviluppo motorio avviene in tempi molto differenti a seconda del tipo di esperienza vissuta dal bambino/a. I bambini/e delle comunità Nso del Camerun (Keller, 2007) iniziano a camminare mediamente a 8 mesi, i piccoli del gruppo Ache' dell'Equador i fanno i primi passi a 24 mesi, nella nostra società occidentale a 12 mesi. La differenza di tempi è dovuta a diversità di pratiche di cura e ambiente.

Gli effetti sullo sviluppo motorio del contesto socio-culturale sono visibili sin dalla primissima infanzia, ma proseguono anche nei livelli di scolarizzazione successiva. I bambini, in Italia, trascorrono gran parte della loro giornata nelle scuole dell'infanzia. Nonostante WHO (2007) e OMS raccomandino un'ora al giorno di attività motoria per lo sviluppo di sane abitudini di vita le attività di movimento vengono considerate soprattutto strumento per lo sviluppo dei processi cognitivi, emozionali, affettivi, e poco considerate come elemento preventivo per la promozione della salute dei piccoli (Indicazioni Nazionali del Curricolo per l'infanzia, 2012)

Le ricerche Save the children, (2012) evidenziano che in Italia il 73% dei genitori dichiara che i propri figli trascorrono pochissimo tempo all'aperto, per mancanza di spazi e di sicurezza e che un bambino su quattro trascorre almeno 3 ore al giorno davanti alla televisione o al computer. Le opportunità di movimento in orario extra scolastico, per bambini in età prescolare sono pochissime e giudicate troppo costose per un quinto dei bambini italiani. I genitori del 57% di bambini obesi o in sovrappeso e poco attivi non crede sia necessario che i propri figli praticino maggiore attività motoria (2012). Anche quando vi sono le possibilità per la pratica di attività di movimento i bambini e i ragazzi preferiscono attività sedentarie (Vara, Epstein, 1993), suggerendo che nonostante l'infanzia sia un periodo molto cruciale per lo sviluppo di un comportamento attivo la consapevolezza dell'importanza preventiva dell'attività motoria per la salute è molto bassa, nonostante le raccomandazioni (Trost, Loprinzi, 2008; WHO, 2007). Le scuole sembrano incontrare difficoltà nella promozione dell'attività motoria per la promozione della salute anche per problemi dovuti a difficoltà degli insegnanti per: impreparazione, timore di incidenti, mancanza di interesse e di esperienza nell'attività motoria con i bambini, esperienze precedenti negative, insufficiente livello di conoscenza e esperienza (De Corby, Halas, Dixon, Wintrup, Janzen, 2005; Morgan, Bourke, 2005).

La letteratura relativa alla strutturazione di ambienti facilitanti l'attività motoria è molto scarsa (Moore *et al.*, 2010), soprattutto in Italia.

Anche Boscolo (1997) è concorde nell'affermare che le credenze di genitori e insegnanti determinano i comportamenti e gli atteggiamenti coi bambini. Anche le conoscenze influiscono sulle pratiche, come messo in evidenza da uno studio di Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012b) realizzato negli asili nido del Trentino, che mette in risalto un'incongruenza tra gli obiettivi di sviluppo dei bambini dei nidi dichiarati come perseguiti dalle educatrici e quelli effettivamente perseguiti attraverso le attività realizzate.

2. Problema

La mancata considerazione del valore del corpo e del movimento ai fini della promozione e del mantenimento della salute integrale della persona comporta un vuoto di pratiche in ambito educativo e di cura.

Nell'ottica di promuovere una buona qualità della vita, come prospettato da Amartya Sen (2011) sembra indispensabile osservare lo sviluppo dei funzionamenti fondamentali già in tenera età. I bambini/e in età prescolare trascorrono molte ore della loro giornata nelle scuole dell'infanzia e questo tempo, per molti di loro rappresenta l'unica opportunità di movimento e di gioco con coetanei. Il periodo infantile in età 3-6 anni spesso viene sottovalutato e considerato da genitori e insegnanti secondo una prospettiva "maturazionista" (Cristofoli, 2012) che considera il bambino/a un soggetto che cresce esclusivamente secondo tempi biologici e che non tiene conto di influenza di ambiente fisico e socio-relazionale. Sembra mancare il riconoscimento dell'importanza dello sviluppo dei processi motori nei bambini/e e anche i libri sull'argomento sono per lo più fondati su credenze e pratiche culturali che su dati di ricerca (Klingberg, 2013).

Nel 2010 il numero di bambini/e sotto ai cinque anni di età in condizioni di obesità e sovrappeso è stato stimato in 42 milioni, di cui 35 milioni appartenenti a paesi in via di sviluppo. Bambini/e obesi e in sovrappeso tendono a rimanere obesi e in sovrappeso anche da adulti e hanno una altissima probabilità di contrarre patologie molto gravi (WHO, 2013).

Nonostante l'O.M.S. stia avviando una campagna per la promozione dell'attività fisica e di uno stile di vita sano negli ambienti educativi le credenze, abitudini e pratiche ne sottovalutano ancora l'importanza.

Si ritiene allora importante avviare un percorso di ricerca-azione con le insegnanti delle scuole dell'infanzia, al fine di dare valore alle loro pratiche e di contribuire all'elevazione della consapevolezza e della conoscenza relativa all'importanza dello sviluppo motorio in un'ottica integrale di sviluppo affinché le *capabilities* possano essere promosse sin dalla prima infanzia.

Quali sono le teorie implicite ed esplicite delle insegnanti delle scuole dell'infanzia rispetto allo sviluppo motorio del bambino/a? Quale relazione sussiste tra sviluppo motorio e sviluppo cognitivo e sociale, nelle istituzioni osservate? Quali sono le credenze e le pratiche messe in atto nelle scuole dell'infanzia? Come riuscire a promuovere percorsi riflessivi per le insegnanti sulla pratica dell'attività motoria?

3. Ipotesi

Le insegnanti delle scuole dell'infanzia considerano lo sviluppo motorio del bambino/a un evento naturale, che procede per fasi, per maturazione biologica, indipendente dalle esperienze e dall'ambiente fisico e socio relazionale. Corpo e movimento sono visti come strumenti utili per perseguire competenze cognitive, affettive, sociali ma nella pratica mancano progettazione delle attività e chiara consapevolezza degli obiettivi da perseguire. Non si attribuisce la dovuta importanza alle pratiche legate alla corporeità e al movimento in relazione alla promozione di salute, di sane abitudini di vita, in funzione di una buona qualità della vita. Un percorso di ricerca-azione può contribuire ad una maggiore consapevolezza e conoscenza delle insegnanti e dei genitori sul tema dello sviluppo motorio-corporeo dei bambini/e.

4. Metodologia

Si attiva un percorso di ricerca-azione con complessivamente 35 scuole dell'infanzia delle città di Verona, Treviso e Ferrara.

Analisi dei dati mediante Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967).

5. Strumenti

- Manuale distribuito alle insegnanti con un progetto di attività motoria da realizzare
- Interviste a genitori e insegnanti
- Focus group
- Diario (insegnanti)
- Piattaforma web di raccordo tra le varie scuole e le diverse città.
- Richiesta finale di produzione di due incontri di attività motoria che serviranno per proporre nuovi percorsi ad altre insegnanti.

6. Risultati attesi

Ci si attende di:

- promuovere lo sviluppo di processi di pensiero che aiutino le insegnanti a ragionare in una logica evidence based nelle loro proposte didattiche;
- elevare la consapevolezza dei genitori sull'importanza degli aspetti legati allo sviluppo motorio del bambino/a.
- conoscere le teorie implicite ed esplicite dei genitori e le pratiche messe in atto rispetto allo sviluppo motorio dei loro bimbi/e;
- costruire una teoria riguardante le concezioni implicite ed esplicite delle insegnanti delle scuole dell'infanzia, rispetto alle attività di movimento.

7. Altre considerazioni

La triangolazione (Tessaro, 2002, 2011) di osservazioni (educatrici, genitori, ricercatrici) aiuta a comprendere meglio i diversi effetti del contesto nei bambini/e. La

ricerca permette anche, come effetto secondario, di: 1. conoscere le pratiche domestiche di cura dei figli/e, rispetto allo sviluppo motorio anche di famiglie straniere residenti nel territorio.

Ai genitori verranno chieste le autorizzazioni per poter video riprendere i bambini/e durante le normali attività educative.

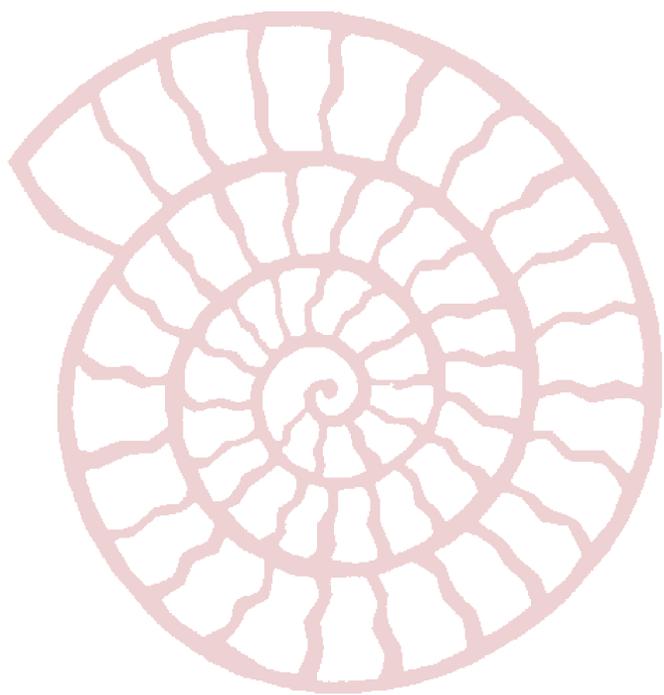
Conclusioni

Il presente lavoro si colloca entro un vuoto di conoscenze relative alla relazione educativa nelle scuole dell'infanzia, riferita allo sviluppo motorio. Gli studi evidenziando quanto esso sia essenziale per lo sviluppo globale della persona per favorire la piena realizzazione delle capabilities dei bambini/e.

Riferimenti

- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino: UTET S.r.l.
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino*, tr. it. Roma: Armando.
- Cristofoli, M., (2012). Da Piaget a Vygotskij. *Analisi sull'educazione motoria nelle scuole dell'infanzia del Veneto*. Unpublished doctoral dissertation, Università di Verona, Italia.
- De Corby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivery quality physical education. *J. Education Research*, 98 (4), 208-220.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Hill, K. & Hurtado, A. M. (1996). *Ache life history: The ecology and demography of a foraging people*. New York: Aldine Press.
- Kartner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46, 4, 905-914.
- Kaye, K. (1989). *La vita mentale e sociale del bambino*. tr. it. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6, 1, 12-18.
- Klingberg, T. (2013). *Memory and brain development in children*. New York NY: Oxford University Press.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- M.I.U.R. (2012). *Indicazioni Nazionali del Curricolo per l'infanzia*, Gazzetta Ufficiale gennaio 2013, pp. 16-23.
- Moore, J. B., Jilcott, S. B., Shores, K. A., Evenson, K. R., Brownson, R. C., & Novick, L. F. (2010). A qualitative examination of perceived barriers and facilitators of physical activity for urban and rural Youth. *Health Education Research*, 25 (2), 335-367.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER. Healthy Lifestyle J.*, 52 (1), 7-13.
- Nussbaum, M. (2002). In *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- OMS. (2002). *ICF Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Organizzazione Mondiale della Sanità. Gardolo: Erickson.
- Paluska, S. A. & Schwenk, T. L. (2000). Physical activity and mental health: Current concepts. *Sports medicine*, 29, 167-180.
- Save the children. (2012). *Stili di vita dei bambini italiani*. Disponibile in: http://www.savethechildren.it/IT/Tool/Press/Single?id_press=495. [15 gennaio 2013].
- Sen, A. K. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.

- Storfer, M. (1999). Myopia, intelligence and the expanding human neocortex: Behavioral influences and evolutionary implications. *Int. J. Neuroscience*, 98 (3-4), 153-276.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. In *Quaderni di orientamento*, 38, 24-40.
- Tortella, P, Tessaro F., Fumagalli, G. (2011). Motor cognition during free games in 3 years old children builds up on factors involving space organization and social interaction. In Rubinacci, F., Rega, A., Lettieri, N. (a cura di), *Atti del convegno AISC* (pp. 189-193). Napoli: Università degli studi di Napoli. Disponibile in: <http://www.aisc-net.org/home/2011/11/30/atti_aisc_2011/>. [08 gennaio 2013].
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2012a). 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)* (pp. 303-308). Trento: Università degli studi di Trento. Disponibile in: <<http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/atti-aisc12/>>. [08 gennaio 2013].
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2012b). Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e contesto nello sviluppo motorio dei bambini. In Cruciani, M., Cecconi, F. (a cura di), *Atti del nono convegno annuale dell'associazione italiana di scienze cognitive (AISC)* (pp. 213-218). Trento: Università degli studi di Trento. Disponibile in: <<http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/atti-aisc12/>> [08 gennaio 2013].
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (2007). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year, in M. Lavelli (A cura di), *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Roma: Raffaello Cortina.
- Trost, S. G., & Loprinzi, P. D. (2008). Exercise-Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *J Clin Lipidol*, 2(3), 162-168.
- Vara, L. S., & Epstein, L. H. (1993). Laboratory assessment of choice between exercise or sedentary behaviors. *Res Q Exerc Sport*, 64(3), 356-360
- WHO. (2007). *Move for health: Sedentary lifestyle: A global public health problem*. Disponibile in: <http://www.who.int/moveforhealth/advocacy/information_sheets/sedentary/en_index.html>. [15 gennaio 2014]
- WHO. (2013). World Health Organization. *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Childhood overweight and obesity on the rise*. Disponibile in: <<http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/>>. [07 gennaio 2013].





Innovazione dell'ambiente di apprendimento nella scuola del I Ciclo

Learning environment innovation at the first stages of compulsory education

Valentina Giovannini
Università degli Studi di Bologna
valentina.giovannin7@unibo.it

ABSTRACT

This paper explores the concept of learning environment, as it has been developed within the socio-constructivist paradigm of education. The OECD project *Innovative learning environments* is then illustrated and used as an introduction to a research design conducted within the frame of a PhD course at the Department of Education "G.M. Bertin" of the University of Bologna. The aim of the research is to investigate the innovation in terms of school organization, both in primary and middle school. The idea standing at the basis of this research is that by exploring the interpretation of the actors of an innovation from a bottom-up perspective, it is possible to develop important reflections in favour of scholastic institutions' change and reform.

The empirical materials have been collected through the survey of school's paperwork, thanks to a focus group and also by undertaking a set of interviews. Data are interpreted through phenomenographical analysis. Some preliminary results of the case study are presented.

Questo paper esplora il concetto di ambiente d'apprendimento, così come è stato sviluppato dal paradigma costruttivista dell'educazione. Il progetto OECD *Ambienti d'apprendimento innovativi* è dunque illustrato per introdurre un progetto di ricerca condotto nel quadro del corso di dottorato presso il Dipartimento di Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. Lo scopo della ricerca è quello di studiare l'innovazione in termini di organizzazione scolastica, proposta in termini di scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. L'idea alla base di questa ricerca è quella di indagare l'interpretazione dell'innovazione da parte degli attori con una prospettiva "dal basso", che potrebbe condurre a importanti riflessioni per il cambiamento delle istituzioni scolastiche.

I dati empirici, raccolti sia attraverso l'analisi della documentazione scolastica e sia grazie a *focus groups* e a interviste, sono interpretati attraverso un'analisi fenomenografica. Alcuni risultati preliminari del *case study* sono qui presentati.

KEYWORDS

Innovation, Learning environment, First cycle, City-school Pestalozzi, Open learning.

Innovazione, ambiente di apprendimento, I Ciclo, Scuola Città Pestalozzi, Open learning.

Introduzione

«Se un viaggiatore dell'800 fosse proiettato nell'Italia del presente, l'unico luogo che gli risulterebbe immediatamente familiare sarebbe un'aula scolastica». In questa frase, più volte rilanciata da studiosi e opinionisti, il concetto di fondo è che i principali dispositivi della scuola italiana, lo spazio, il tempo, l'organizzazione dell'insegnamento / apprendimento ed i ruoli, abbiano mantenuto una concezione, un'impostazione ed un "allestimento" sostanzialmente immutati nel tempo.

Oltre la genericità dell'affermazione "ad effetto", sulla base di molti dati di ricerca sulla scuola del I ciclo (Fondazione Giovanni Agnelli [FGA], 2011; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] 2012; dell'Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009) si può sostenere che in essa permangano modalità di lavoro prevalentemente individuale (tra i docenti e tra gli alunni/studenti), orientamenti metodologici trasmissivi, ispirati da concezioni lineari e sommative della conoscenza e caratterizzati da *setting* didattici rigidi e scarsamente contestualizzati.

Questo articolo presenta una parte della ricerca di Dottorato in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. La motivazione ad intraprendere un percorso di ricerca sul tema dell'ambiente di apprendimento è quella di contribuire alla base di conoscenze relative alla trasformazione del contesto scolastico da parte della comunità professionale dei docenti.

Attualmente la dimensione dell'istituzione scolastica autonoma, si configura come il livello ottimale sul quale focalizzare i processi di trasformazione e di innovazione (Cerini, 2011; OECD, 2013; Paletta, 2007) e l'analisi di contesti in cui vi sia un importante investimento progettuale sull'intera comunità scolastica può fornire elementi di trasferibilità ed implicazioni generalizzabili sia dal punto di vista delle modalità di lavoro dei docenti che rispetto all'organizzazione dell'azione didattica (Creemers, Kyriakides, 2011).

Nel primo paragrafo viene definito e chiarito il concetto di *Ambiente di apprendimento*. Nel secondo paragrafo viene presentato un quadro di riferimento per l'innovazione dell'ambiente di apprendimento secondo i principi del Progetto *Innovative Learning Environments* dell'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Nel terzo paragrafo, infine, sono discussi i primi dati che emergono dallo studio di caso relativo all'esperienza di Scuola Città Pestalozzi a Firenze.

1. Il concetto di Ambiente di apprendimento

Il concetto di ambiente di apprendimento emerge nell'ambito del paradigma costruttivista come evoluzione della nozione di contesto (Ligorio, Pontecorvo, 2010; Mason, 2006).

Non esiste una teoria dell'ambiente di apprendimento esaustiva, il costruttivismo è stato declinato in una "costellazione" di filoni ciascuno dei quali fornisce una prospettiva differente sulle modalità dell'apprendimento, con sfumature di maggiore o minore accentuazione dei processi di costruzione del pensiero nelle relazioni dell'individuo con il mondo fisico, o dell'aspetto sociale (Jonassen, Land, 2012). Engeström (2009) annota che la ricerca in ambito educativo è passata dal porre i propri focus di attenzione da individui singoli e isolati, ad am-

biti più ecologici e complessi, caratterizzati da interazioni ed interconnessioni tra soggetti e tra questi e il contesto di riferimento.

Attualmente la ricerca pedagogica, nell'ottica della complessità, tiene insieme una molteplicità di aspetti riferibili a paradigmi afferenti a settori disciplinari diversi, oltre alla psicologia dell'apprendimento, le scienze sociali come la sociologia e le teorie sulle organizzazioni, per i quali si può individuare nella nozione di contesto il discorso che lega assieme i diversi contributi. Ai fini del presente lavoro ciò è particolarmente importante, in quanto la scuola offre una simultanea rappresentazione dell'interazione di una pluralità di soggetti, ruoli, circuiti comunicativi e culture, e di oggetti, materiali o culturali.

Il concetto di ambiente in ambito educativo assume sfumature differenti. Una prima "immagine" è identificabile con l'allestimento (*setting*) di una situazione, circoscritta e intenzionalmente predisposta, entro la quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento (Antonietti, 2003). In questa prospettiva sono da identificarsi due polarità, che attengono l'una agli aspetti più materiali, logistici, come l'utilizzo degli spazi, degli strumenti, la gestione del tempo, e l'altra identificabile con l'espressione di *setting pedagogico* (Salomone, 1997), riferibile invece alle concezioni e ai punti di riferimento teorici che orientano le scelte.

Una seconda interpretazione del termine ambiente, più ampia e multidimensionale, è rappresentata dall'idea di contesto, il complesso degli elementi e delle loro interrelazioni che connotano un ambito in cui sono riconoscibili tratti di omogeneità, una classe, un istituto scolastico, un quartiere, un'area, ma anche una comunità virtuale.

Nella scuola le pratiche di progettazione hanno riconosciuto la valenza della dimensione contestuale nelle procedure della programmazione educativa e didattica, nelle teorie del curricolo, attraverso la valorizzazione dell'"identità progettuale" della scuola espressa dal dispositivo del Piano dell'Offerta Formativa.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e il I Ciclo di Istruzione* (MIUR, 2012) focalizzano il tema nei due paragrafi titolati *L'ambiente di apprendimento*, relativi alla Scuola dell'Infanzia e alla scuola primaria e secondaria di I grado, dove vengono enucleate le costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento in relazione al curricolo implicito¹ e alcune impostazioni metodologiche di fondo²

La nozione di ambiente di apprendimento si è evoluta con la diffusione delle tecnologie informatiche e digitali. È però importante sottolineare come la curvatura tecnologica denoti in maniera spesso esclusiva l'idea di ambiente di apprendimento, con l'effetto di appiattire la multidimensionalità connaturata all'espressione. Per questo motivo, appare particolarmente rilevante il riferimento ad un complesso sistema concettuale e di azioni come quello presentato di seguito, che assume, dichiaratamente, una visione integrata ed olistica della ricerca in questo ambito.

- 1 Lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione (MIUR, 2012, 17-18).
- 2 «Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; Attuare interventi nei confronti della diversità; Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo; Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; Realizzare percorsi in forma di laboratorio». Op. cit., 2012, pp. 26-27).

2. Un quadro di riferimento per la definizione di un ambiente scolastico innovativo: il progetto OECD Innovative Learning Environments

La pubblicazione *The nature of learning* (Dumont, Istance, Benavides, 2010) è presentata dal *Centre for Educational Research and Innovation* dell'OECD come framework di riferimento per il progetto *Innovative Learning Environments* (ILE). Essa individua nella ricerca sull'apprendere la chiave per la trasformazione dell'istruire nella direzione delle competenze per il 21° secolo e definisce un set di criteri che connotano un ambiente di apprendimento innovativo.

Il tema è stato sviluppato anche nell'ambito dell'Unione Europea (UE), con riferimenti teorici affini (UE, 2010; Panagiotis, Kampylis, Bocconi, Punie, 2012)

Dumont e Istance espongono nelle conclusioni "trasversali" i principi orientativi che definiscono ambienti di apprendimento innovativi (Dumont *et al.* 2010, pp. 317-335):

1. Learners at the centre
2. The social nature of learning
3. Emotions are integral to learning
4. Recognising individual differences
5. Stretching all students
6. Assessment for learning
7. Building horizontal connections

Al team di ricerca del Progetto ILE è stato sottoposto il caso qui presentato, la Scuola Città Pestalozzi di Firenze, che è stato valutato come corrispondente ai criteri esposti e inserito nel repertorio *Universe Cases*³.

Nella Conferenza del progetto ILE appena conclusa a Santiago del Cile è stata ribadita la scelta strategica fondamentale: è la dimensione di sistema ad un livello intermedio (*meso-level*) l'ambito privilegiato per produrre trasformazioni efficaci (le istituzioni scolastiche, le reti e i sistemi territoriali, non i singoli (*micro-level*, operatori o decisori, docenti e Dirigenti scolastici) e neppure il sistema globale (*macro-level*, istituzione nazionale o sovranazionale (Istance, 2013).

3. Il caso di Scuola Città Pestalozzi a Firenze

A partire dai criteri proposti dall'OCSE è stato impostato un disegno di ricerca empirica di tipo qualitativo, che indaga una scuola in cui si è sviluppato un importante investimento progettuale sull'intera comunità scolastica, sostenuto da una riflessione pedagogica e orientato alla trasformazione dell'ambiente di apprendimento, al fine di individuare elementi di trasferibilità ed implicazioni generalizzabili.

Lo studio di caso è stato condotto sul progetto biennale iniziato nell'anno scolastico 2011/2012 ai sensi dell'Art. 11 del DPR 275/99 dall'Istituto Comprensivo Scuola Città Pestalozzi di Firenze⁴. La scuola (Dirigenza e docenza, organizzata in

3 Reperibile su <<http://www.oecd.org/edu/cei/universecases.htm>>. Ultima consultazione 13 gennaio 2013.

4 Fondata nel 1945 da Ernesto Codignola, Scuola Città Pestalozzi è ispirata ai principi dell'attivismo pedagogico ed ha mantenuto nella propria proposta educativa e didattica

quattro bienni in verticale tra scuola primaria e secondaria di I grado) ha proposto una un'organizzazione tale da superare alcune rigidità presenti nella struttura tradizionale (classi, programmi e tempi standardizzati).

Al centro di una rete di dispositivi messi a punto vi è la trasformazione del tempo-scuola, che è stato articolato in:

- attività curricolari di classe finalizzate al conseguimento delle competenze di base per ciascuno;
- attività *open learning*, differenziate per gruppi misti per età e con gradi diversi di autonomia nella scelta da parte degli alunni, per l'approfondimento e lo sviluppo delle potenzialità personali
- attività di studio sulla base di un piano di lavoro individuale.

È stata inoltre introdotta la figura del docente tutor di gruppi di alunni, che ha il compito di monitorare la coerenza del percorso formativo di ciascuno e di sostenere la meta-riflessione, attraverso lo strumento "Quaderno del mio percorso".

Nella prima fase si è proceduto ad una analisi dei materiali elaborati dai docenti: i documenti di progettazione, i prodotti del monitoraggio e della rendicontazione, alcune interazioni formali e informali sulla piattaforma digitale, per comprendere e poter descrivere le trasformazioni messe in atto.⁵ Attraverso un focus-group, esplorativo condotto con una parte dei docenti della scuola sono state selezionate le questioni più rilevanti per formulare la traccia per l'intervista in profondità. Questa è stata proposta tra maggio e giugno 2012, al termine del primo anno di sperimentazione, ed è stata focalizzata sui nuclei tematici del tempo scuola, del curriculum e delle attività didattiche, della funzione docente e della comunità scolastica. Sono state realizzate venti interviste e raccolti ulteriori elementi dall'osservazione degli incontri collegiali di fine anno finalizzati alla verifica delle attività svolte, fino alla saturazione dei temi proposti.

L'approccio metodologico adottato è quello di matrice fenomenografica (Svensson, 1997; Uljens, 1996), i dati raccolti sono stati analizzati per individuare, attraverso le interpretazioni dei protagonisti, categorie concettuali utili a definire il processo ed il contesto indagati e come punti di riferimento per individuare elementi di comparazione e trasferibilità.

Si possono enucleare, anche se il lavoro non è concluso, alcune sollecitazioni emerse dall'indagine, categorie che emergono costantemente e si intrecciano nelle interviste realizzate, espone con consapevolezza dai docenti.

Per i docenti la trasformazione dell'ambiente di apprendimento (tempo, spazi, ruoli e gruppi) rappresenta un'esigenza condivisa, anche se una criticità è rappresentata dalla decisione di operare simultaneamente cambiamenti su molti fronti. In un contesto con una lunga tradizione di partecipazione e di leadership diffusa, se le decisioni vengono prese in gruppi ristretti, faticano ad essere "fatte proprie" dai diversi attori.

l'orientamento verso la partecipazione delle diverse componenti della comunità scolastica e verso l'innovazione didattica. Da alcuni anni si propone come centro risorse per lo sviluppo dell'autonomia scolastica.

5 I materiali di riferimento sono in parte disponibili sul sito della scuola <<http://www.scuolacittapestalozzi.it>>; la parte più consistente si trova sulla piattaforma ad accesso riservato <<http://pestalozzi.wikischool.it/>> (Ultima consultazione 13 gennaio 2013).

I tempi *Open learning* ed il concetto di attività opzionale suscitano un grande dibattito; vengono espresse considerazioni molto diverse, sia dal punto di vista qualitativo che di misura. Vi è come un “doppio movimento” nelle interpretazioni dei docenti a seconda se si focalizzano sul coinvolgimento degli alunni/studenti, sulle esperienze proposte in classe, sugli esiti conseguiti, oppure sul funzionamento della struttura organizzativa messa in atto.

Ad esempio, l’aver introdotto il ruolo di tutor ha un impatto positivo sulla percezione del proprio profilo professionale da parte dei docenti, incontra un sentire diffuso. La moltiplicazione dei ruoli (insegnamento disciplinare, *open learning* e tutoring) evidenzia però un grande bisogno di tempi per la progettazione ed il confronto collegiale: manca il tempo trasversale per creare circolarità tra le programmazioni, tra gli insegnanti che hanno punti di vista diversi su gli alunni, per osservare e documentare.

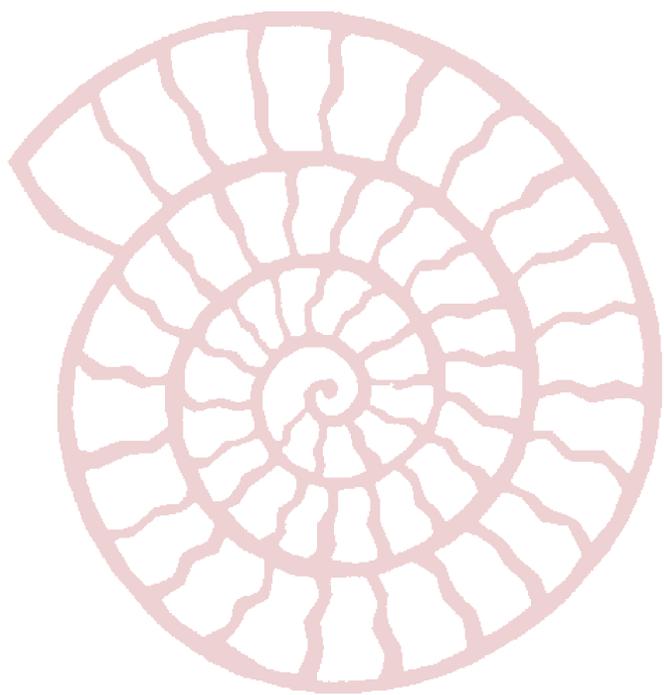
Per ogni “tessera” che viene modificata nell’organizzazione tradizionale, è necessario pensare ad un tempo almeno doppio da parte dei docenti perché questa possa essere progettata, organizzata, messa in rete con le altre esperienze, perché su essa si possa riflettere e valutare. Questo investe profondamente i contenuti della funzione docente nella scuola dell’autonomia. In questo senso il contributo delle tecnologie crea divisione: vengono percepite come soluzione (consentono interazioni a distanza e in tempi differenziati dalla riunione a scuola) o come minaccia per il tempo dei docenti (sono pervasive nella vita personale, creano equivoci ed hanno effetti negativi sul clima relazionale).

Conclusioni

Il tema dell’ambiente di apprendimento assume, se interpretato in chiave di visione complessiva dei compiti attribuiti alle istituzioni scolastiche, delle modalità di organizzazione e del disegno della proposta educativa e didattica di una scuola, una valenza estremamente importante. Esso può costituire la cornice di riferimento per l’innovazione da parte delle comunità professionali dei docenti nelle scuole, là dove venga iniziato un percorso che si muova tra contenuti orientati dalla ricerca, e strumenti organizzativi che consentano alle persone di collaborare e sviluppare i temi e scelte coerenti messe in atto nella proposta didattica. La scuola che cambia “dal basso” non è un’idea nuova (Berlinguer, 2010; Frabboni, Scurati, 2011), è appartenuta alla migliore tradizione e alla più feconda stagione di rinnovamento della scuola italiana, che appare oggi incapace di ripensarsi, nonostante l’aspettativa sociale elevata e la consapevolezza che la conoscenza costituisca il più elevato patrimonio sul quale investire. È importante, quindi, mettere in luce esempi di innovazioni adeguatamente documentate, guardare agli strumenti normativi come ad opportunità oltre che vincoli, assumere in modo diffuso la responsabilità di trasformare la scuola per renderla il contesto più adeguato per l’apprendimento delle giovani generazioni, con la consapevolezza che le limitazioni imposte da scarsi investimenti economici non debbano creare un corto circuito con l’investimento culturale e professionale da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche (Baldacci, 2008; Campione, Tagliagambe, 2008; Selleri, Carugati, 2010).

Riferimenti

- Antonietti, A. (2003). Contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola. In C. Scurati, *Infanzia: scenari di scuola* (pp.46-53). Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.
- Berlinguer, L. (2010). È dal basso che si può cambiare la scuola. *Education 2.0* <<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/basso-che-si-puo-cambiare-scuola-3055503468.shtml>>. [13 gennaio 2013].
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola. Il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Cerini, G. (2011). *Dalle indicazioni al curricolo*. Napoli: Tecnodid.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides L. (2011). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (a cura di). (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Engeström, Y. (2009). From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.
- European Commission, DG Education and Culture. (2010). *Study on Innovative Learning Environments in School Education*. Final Report.
- Fondazione Giovanni Agnelli [FGA]. (2011) *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Istance, D. (2013). *Innovative Learning Environments: Rationales & Organisation Of Oecd Work*. Paper presented at the ILE Conference, Santiago Chile [8 gennaio 2013].
- Jonasson, D. H, Land, S. M. (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. London: Routledge.
- Kampylis, P. G., Bocconi S., Punie Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning. European Union*. Reperibile in <<ftp://ftp.jrc.es/pub/EUR-doc/JRC72277.pdf>>. [14 gennaio 2013].
- Ligorio, M. B, Pontecorvo, C. (2010). Che cos'è il contesto. Presupposti e implicazioni. In: Ligorio, M.B, Pontecorvo, C. (a cura di) *La scuola come contesto* (pp.21-39). Roma: Carocci.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni per il Curricolo*. Reperibile in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12>. [14 gennaio 2013].
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Reperibile in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/162992ea-6860-4ac3-a9c5-691625c00aaf/prot5559_12_all1_indicazioni_nazionali.pdf>. [13 gennaio 2013].
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OECD
- Paletta, A. (2010). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management*. Bologna: il Mulino.
- Salomone, I (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Selleri, P., Carugati, F., (2010). Le scuole come contesti di ricerca. In: Ligorio, M. B, Pontecorvo, C. (a cura di) *La scuola come contesto* (pp. 79-98). Roma: Carocci.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16, 2.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. In Dall'Alba, G., Hasselgren, B., *Reflections on Phenomenography - Toward a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.





Capabilities e promozione della salute nei Consultori Familiari

Capabilities and healthcare improvement in Family Advisory Bureaus

Erica Mancini

Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
erica_mancini@libero.it

ABSTRACT

In the family advisory bureaus, it is essential to re-introduce the educational dimension embedded in the promotion of healthcare: education, in fact, could be a real tool of freedom and empowerment for everybody, at every stages of their lives.

Nei consultori familiari, risulta di fondamentale importanza il recupero della dimensione formativa nelle attività di promozione della salute: la formazione, infatti, potrebbe rappresentare un vero e proprio strumento di libertà e di empowerment per tutti, in ogni stagione della vita.

KEYWORDS

Pedagogy, Education, Capabilities, Health, Family Advisory Bureaus.
Pedagogia, Formazione, Capabilities, Salute, Consultori Familiari.

Introduzione

Il concetto di libertà è centrale nel pensiero dell'economista indiano Amartya Sen: premio Nobel nel 1998, Sen considera lo sviluppo umano un processo multidimensionale, caratterizzato dalla progressiva espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani. Secondo Sen, solo una società democratica promuove la libertà e lo sviluppo delle potenzialità di tutti i suoi membri, come aveva già sottolineato J. Dewey nel lontano 1917. La democrazia, infatti, può crescere e sopravvivere solo attraverso la formazione della persona al pensiero critico e creativo, strumento prezioso per compiere scelte di vita con libertà, consapevolezza e responsabilità.

1. Libertà e responsabilità

Nel pensiero di A. Sen, la libertà è fondamentale nel processo di sviluppo per due ragioni distinte ma profondamente legate tra di loro:

- la *ragione valutativa*: quando si giudica se c'è o non c'è progresso, ci si deve chiedere, prima di tutto, se vengono promosse le libertà di cui dovrebbero godere tutti gli esseri umani;

- la *ragione dell'efficacia*: la conquista dello sviluppo dipende, in tutto e per tutto, dalla libera azione degli esseri umani .

La ragione valutativa fa riferimento all'aspetto *processuale* della libertà ovvero al ruolo costitutivo della stessa nel processo di sviluppo. Il ruolo costitutivo della libertà, «[...] attiene all'importanza delle libertà sostanziali per l'arricchimento della vita umana; le libertà sostanziali comprendono [...] l'essere in grado di sfuggire a certe privazioni – fame acuta, denutrizione, malattie evitabili, morte prematura – nonché tutte le libertà associate al saper leggere, scrivere e far di conto, al diritto di partecipazione politica e di parola (non soggetta a censura) e così via. Da un punto di vista costitutivo lo sviluppo comporta l'espansione di queste e altre libertà di base[...]» (Sen, 2000, p. 21).

Nella prospettiva di Sen, il benessere delle persone, dunque, deve essere valutato in relazione a molteplici dimensioni quali la salute, l'istruzione, l'occupazione, la qualità ambientale, la partecipazione alla vita sociale; gli approcci normativi tradizionali, invece, mettono al centro altre variabili quali l'utilità, il reddito etc...Il reddito, in particolare, non è un indicatore adeguato per valutare aspetti importanti come la libertà di vivere a lungo, la capacità di sottrarsi a malattie evitabili, la possibilità di trovare un impiego decente o di vivere in una comunità pacifica e libera dal crimine (Sen, 2000).

L'aumento di livelli di reddito della popolazione rappresenta un mezzo e non un fine dello sviluppo perché, date le inevitabili differenze tra gli esseri umani, essi possono comunque portare a differenti livelli di libertà tra le persone. Ecco perché l'attenzione di Sen si concentra sugli stili di vita che ogni persona può scegliere di adottare e che richiedono determinate caratteristiche di "human functionings": i funzionamenti, infatti, rappresentano le libertà sostanziali ovvero ciò che una persona può desiderare di fare o di essere in quanto gli attribuisce valore (Sen, 2000).

I funzionamenti, dunque, vanno dai più elementari, come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie evitabili, ad attività o condizioni personali molto complesse, come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità e l'averne rispetto di sé.

Tuttavia, un funzionamento può non essere realizzato o non essere scelto dal soggetto se la società non attribuisce concretamente a questo stesso funzionamento un valore di imprescindibilità: la libertà individuale, dunque, è un prodotto sociale ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati ad espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà non solo in vista del miglioramento della vita del singolo ma anche degli stessi assetti sociali.

Quest'ultima affermazione si collega alla seconda ragione individuata da Sen: una maggiore libertà, infatti, stimola, nel soggetto, la capacità di analizzare criticamente la realtà e di modificarla, promuovendo un autentico sviluppo.

Secondo Sen, la democrazia è l'unica forma di governo che custodisce il valore *abilitante* della libertà: una società democratica, infatti, è caratterizzata dalla presenza di cinque libertà strumentali (le libertà politiche; le infrastrutture economiche; le occasioni sociali; le garanzie di trasparenza; la sicurezza protettiva) che, integrandosi e rafforzandosi a vicenda, promuovono le capacitazioni degli individui ovvero le concrete possibilità di scelta e di realizzazione di più combinazioni alternative di funzionamenti (Sen, 2000).

La creazione di nuove possibilità di scelta e decisione reale per gli individui è fondamentale affinché possano agire in modo critico e responsabile; la libertà è, dunque, vista da Sen, in termini di impegno sociale (Sen, 2007) poiché tutti gli es-

seri umani devono assumersi la responsabilità di sviluppare e cambiare il mondo in cui vivono, rendendolo autenticamente democratico. La libertà, infatti, «[...] ci permette [...] di essere in modo più completo individui sociali, che esercitano le loro volizioni, interagiscono con il mondo in cui vivono e influiscono su di esso» (Sen, 2000, p. 21).

All'interno di questo scenario, la Pedagogia, quale Scienza della formazione, si rivolgerà al soggetto/persona nella sua integralità, diversità ed eccezionalità (Frabboni, 2008, p. 29), svolgendo un ruolo di fondamentale importanza: promuovere l'autonomia del soggetto, intesa come intesa come esercizio costante di autogoverno e di responsabilità (Frabboni & Pinto Minerva, 2008).

La formazione, dunque, promovendo lo sviluppo del pensiero critico e costruttivo, consentirà al soggetto di acquisire maggiore consapevolezza in relazione alle proprie capabilities: nella costruzione di un progetto autonomo e responsabile di benessere, inoltre, particolare attenzione sarà rivolta alla dimensione della salute, considerata dallo stesso Sen, condizione abilitante di una vita produttiva e degna (Sen, 1999).

2. Il diritto alla salute

Nel 1946, l'Organizzazione Mondiale della Sanità sancisce il diritto alla salute: la salute è considerata uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non consiste solo in un'assenza di malattia o infermità. Il godimento del più alto livello di salute raggiungibile è uno dei fondamentali diritti per ogni essere umano senza distinzione di razza, religione, opinione politica, condizione economica o sociale» (World Health Organization, 1946).

Nel nostro Paese, il diritto alla salute è sancito dall'art.32 della Carta Costituzionale, il quale afferma che la Repubblica tutela la salute come diritto fondamentale dell'individuo ed interesse della collettività e garantisce cure gratuite agli indigenti. Lo stesso articolo, inoltre, stabilisce che nessuno può essere obbligato ad un determinato trattamento sanitario se non per disposizione di legge: quest'ultima, infatti, non può in nessun caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana.

Nonostante la proclamazione di questi importanti principi, in Italia bisognerà attendere gli anni Settanta per assistere alla traduzione di essi in corrispondenti provvedimenti legislativi: infatti è nel triennio 1975-1978 che possiamo individuare alcune leggi che rappresentano delle conquiste importanti in materia sanitaria, prima fra tutte la legge n.405/75, istitutiva dei consultori familiari, che prefigura un sistema nazionale di sostegno alla maternità ed alla famiglia.

Di fondamentale importanza è anche il Decreto del Presidente della Repubblica n.616/77, con il quale si avvia il trasferimento alle regioni delle funzioni amministrative in campo sanitario: il Decreto aprirà la strada alla legge n.833/78 con la quale verrà istituito il Servizio Sanitario Nazionale a carattere universalista che porrà fine al sistema di tutele basato su una moltitudine di enti a carattere professionale e corporativo. Sempre nel 1978, a conclusione di un percorso di mobilitazione civile, la legge n.180/78, meglio conosciuta come "legge Basaglia" pone fine all'istituzionalizzazione delle cure psichiatriche; la legge n.194/78, infine, depenalizza il reato di aborto (nel Codice Rocco l'aborto era punito con la reclusione fino a 5 anni).

Tra la fine degli anni Ottanta e gli anni Novanta, alcune leggi realizzano la progressiva aziendalizzazione delle unità sanitarie locali; successivamente si conclude il trasferimento alle regioni della potestà normativa in materia sanitaria.

Il nostro Paese garantisce il diritto alla salute anche attraverso i Livelli Essenziali di Assistenza (LEA): i LEA, infatti, rappresentano la garanzia dell'obiettivo di equità sociale tra tutti i cittadini.

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 29 novembre 2001 definisce i servizi che rientrano nei LEA:

- l'assistenza sanitaria collettiva in ambiente di vita e di lavoro, che comprende tutte le attività di prevenzione rivolte alla collettività ed ai singoli (tutela degli effetti dell'inquinamento, dai rischi infortunistici negli ambienti di lavoro, sanità veterinaria, tutela degli alimenti, profilassi delle malattie infettive, vaccinazioni e programmi di diagnosi precoce, medicina legale);
- l'assistenza distrettuale, vale a dire le attività e i servizi sanitari e sociosanitari diffusi sul territorio, dalla medicina di base all'assistenza farmaceutica, dalla specialistica e diagnostica ambulatoriale alla fornitura di protesi ai disabili, dai servizi domiciliari agli anziani ed ai malati gravi ai servizi territoriali (consultori familiari, SERT, servizi per la salute mentale, servizi di riabilitazione per i diversamente abili etc..) alle strutture semiresidenziali e residenziali;
- l'assistenza ospedaliera, in pronto soccorso, in ricovero ordinario, in day hospital e day surgery, in strutture per la lungodegenza e la riabilitazione

Il Ministero della Salute, insieme alle Regioni, promuove l'aggiornamento periodico dei LEA in relazione all'individuazione di nuovi rischi e di nuovi bisogni sanitari ed all'avanzamento delle conoscenze scientifiche e dello sviluppo tecnologico; l'ultimo aggiornamento, attuato con provvedimento dell'attuale Ministro della Salute, risale a dicembre 2012.

Parlare di diritto alla salute, tuttavia, significa riconoscere la necessità di un forte impegno sociale che coinvolga non solo il settore sanitario ma di tutti i settori della vita umana: è fondamentale promuovere azioni politiche, sociali, economiche, scientifiche e culturali per garantire il diritto alla salute per tutti, nel rispetto delle diversità (Sen, 2008).

3. I Consulenti Familiari

L'Organizzazione Mondiale della Sanità sottolinea che la salute rappresenta il risultato dell'interconnessione di molteplici determinanti (World Health Organization, 2006a), riconducibili a fattori personali (il sesso, l'età, il patrimonio genetico) e sociali (l'alimentazione, l'istruzione, l'occupazione, il reddito, le relazioni sociali e, più in generale, l'assetto socio-economico e culturale della società).

La salute dell'uomo, dunque, può essere interpretata nella complessità dei nessi ricorsivi che la collegano alla concretezza biologica del corpo, alla vita mentale cognitiva ed emotiva, alla vita degli ecosistemi naturali ed ambientali ed alla storicità dei contesti antropologici e sociali (Annacontini, 2010).

La complessità e la multidimensionalità del concetto di salute richiamano la necessità di una progettazione in chiave interistituzionale che coinvolga, nell'opera di promozione della salute, famiglie, scuole, ospedali, consultori familiari, SERT, servizi sociali degli Enti locali, associazioni sportive, culturali, religiose etc.. in una logica non semplicemente di sistema (Bronfrenbrenner, 1986), ma di sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

Il modello promozionale, infatti, mira a sostenere ed attivare una continua elaborazione critica dei significati, degli orientamenti e dei comportamenti legati alla salute; tra i molteplici luoghi di promozione della salute, il consultorio fa-

miliare occupa una posizione privilegiata poiché ha la possibilità di svolgere una funzione di raccordo e di integrazione nei confronti delle varie realtà presenti all'interno di uno specifico Territorio. Il consultorio, inoltre, opera attraverso un approccio interdisciplinare poiché è caratterizzato dalla presenza di una équipe di figure professionali con competenze che, generalmente, spaziano dall'ambito sanitario a quello psicologico e sociale.

La nascita dei consultori familiari si inserisce in un periodo di profonde modificazioni culturali, sociali e legislative (Volpicella, 2008): dalla legge n.898 del 1 dicembre 1970 "Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio", che sollecita la riforma giuridica dell'istituto familiare (legge n.151 del 19 maggio 1975 "Riforma del diritto di famiglia") alla già citata legge n.194 del 22 maggio del 1978 "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza". Quest'ultima, promovendo una maternità cosciente e responsabile, riconosciuta quale importante valore sociale, assegnerà proprio ai consultori familiari un ruolo determinante nella prevenzione dell'interruzione volontaria della gravidanza.

La legge n.405/75, dunque, nasce «[...] da una pluralità di esigenze ideologiche e politiche differenti ed era istituita per fornire servizi pubblici in tre settori: quello dell'educazione e della somministrazione dei mezzi contraccettivi, quello della tutela della salute della donna e del prodotto del concepimento, e quello, più vasto ed impegnativo, dell'assistenza psicologica e sociale, per la preparazione a una maternità e paternità 'responsabile' e per i problemi della coppia e della famiglia. Queste importanti materie sociali erano state delegate alle regioni, nate da poco e del tutto impreparate, almeno inizialmente, ad assumere funzioni del genere (soprattutto dopo la soppressione dell'Omni e dei servizi gestiti dal Ministero della Giustizia). Si trattava, comunque, di un importante passo avanti nella lotta per i diritti dell'infanzia e delle donne» (Scirè, 2008, 58-59).

Oggi i consultori familiari, dall'iniziale ed esclusiva attenzione nei confronti dei diritti della donna, del minore e della famiglia, devono indirizzare la loro azione in altri settori d'intervento; alla luce delle problematiche più diffuse a livello nazionale e regionale, dunque, i consultori sono chiamati ad attuare progetti di promozione della salute nei seguenti ambiti:

- *relazioni di coppia e disagio familiare.* I consultori familiari devono attuare attività di consulenza ed orientamento su problemi e difficoltà in ordine alla sessualità, alle scelte procreative, all'esercizio dei ruoli genitoriali; interventi di mediazione familiare in ordine ai conflitti di coppia ed intergenerazionali, situazioni di disagio familiare, problematiche legate alle nuove famiglie (unioni di fatto, famiglie monogenitoriali, famiglie ricostituite); iniziative dirette a prevenire fenomeni di violenza, maltrattamento ed abuso a danno di donne e minori; attività di sostegno di orientamento per le famiglie costituite da immigrati o per le famiglie miste in relazione alla provenienza etnica che presentano difficoltà di partecipazione alla vita economica, culturale e sociale; iniziative di informazione ed orientamento per interventi connessi ad affidi ed adozioni;
- *adolescenza.* I consultori familiari devono promuovere l'educazione socio-affettiva, educazione sessuale, prevenzione delle malattie sessualmente trasmesse, prevenzione dell'interruzione volontaria di gravidanza, educazione alimentare, prevenzione dell'uso di sostanze. Nel consultorio, dunque, la promozione della salute in età adolescenziale può essere attuata in un ambiente informale che possa facilitare la relazione e la comunicazione tra adolescenti ed operatori opportunamente formati. Il collegamento con la scuola,

- inoltre, risulta di fondamentale importanza per coinvolgere le famiglie ed i docenti, per rendere più visibile il consultorio e per caratterizzarlo quale importante punto di riferimento per gli adolescenti;
- *assistenza in gravidanza*. I consultori familiari devono predisporre colloqui informativi ed orientativi sulla gravidanza e corsi di preparazione al parto, attività di prevenzione delle malformazioni congenite e delle gravidanze a rischio ed attività di sostegno psicologico individuale e di coppia in caso di parto in anonimato;
 - *assistenza alla puerpera ed al neonato*. I consultori familiari devono offrire assistenza ostetrica e pediatrica anche a domicilio;
 - *prevenzione dell'interruzione volontaria di gravidanza*. I consultori familiari devono realizzare: attività di supporto psicologico e sociale alla donna che richiede l'IVG; attività di presa in carico della donna che richiede l'IVG, facilitando il percorso verso le strutture di II e III livello, anche al fine di favorire un ritorno al consultorio familiare; interventi finalizzati alla consulenza per la procreazione responsabile post-interruzione per la prevenzione del ripetuto ricorso all'aborto;
 - *prevenzione dei tumori femminili*. I consultori familiari devono attuare i programmi di screening relativi al tumore del collo dell'utero e della mammella (secondo le indicazioni della Commissione Oncologica nazionale) attraverso la chiamata diretta e la verifica della non rispondenza; offerta di supporto psicologico alla donna con patologia oncologica durante e dopo la terapia anche attraverso la promozione di gruppi di auto-mutuo-aiuto;
 - *interventi per l'età post-fertile*. I consultori familiari devono offrire attività di promozione della salute in relazione agli stili di vita; il miglioramento di questi ultimi, infatti, può apportare effetti benefici in relazione alla menopausa ed alla prevenzione delle malattie cardiovascolari e dell'osteoporosi;
 - *vaccinazioni*. I consultori familiari devono promuovere l'offerta attiva di vaccinazioni, per favorire il conseguimento degli obiettivi del Piano Sanitario Nazionale (secondo le azioni e priorità indicate dal Piano nazionale vaccinazioni 2012-2014).

Se, dunque, la salute è intesa come «[...] processo che riflette attività e cambiamento aventi un implicito potenziale di crescita, piuttosto che come un punto di arrivo o un prodotto statico» (Kickbusch, 1987, 44), le molteplici attività di promozione della salute dei consultori familiari richiedono la presenza di una specifica progettualità pedagogica, volta a creare nuove occasioni di conoscenza, di valore, di riflessione e di responsabilità per la persona.

Tutto ciò in vista di una partecipazione attiva e responsabile della stessa «[...] alla realizzazione delle proprie potenzialità operative (di agire intenzionalmente), esistenziali (di essere nel mondo) e cognitive (di pensare altrimenti)» (Annacontini, 2010, 84).

In quest'ottica, la formazione, potrà rappresentare un vero e proprio strumento di libertà e di *empowerment*, inteso, quest'ultimo, come processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita (World Health Organization, 2006b).

Conclusione

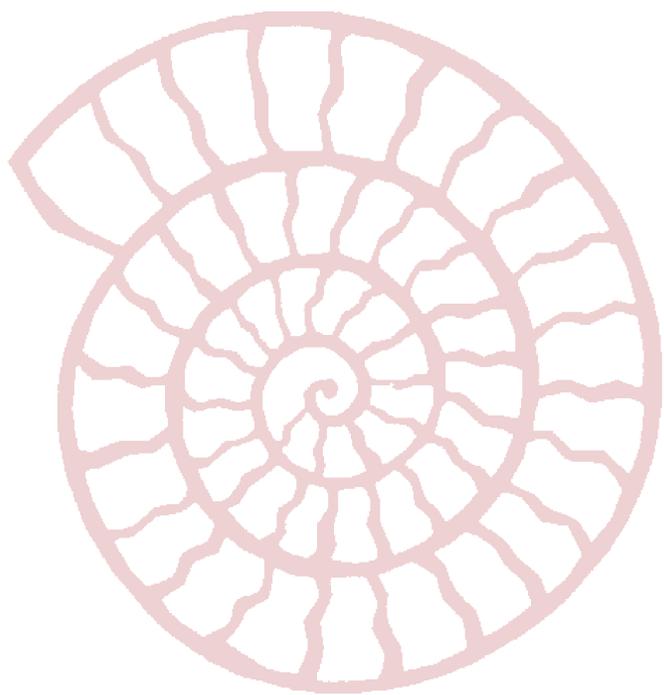
La promozione della salute, estendendosi all'intero arco della vita, necessita di un lavoro di rete: il collegamento tra le famiglie, le scuole, gli ospedali, i luoghi di lavoro, le istituzioni socio-sanitarie ed educative presenti nel Territorio può giocare un ruolo di strategica importanza per la progettazione di interventi di promozione della salute concepiti in un'ottica sistemica.

Nei consultori familiari, risulta di fondamentale importanza il recupero della dimensione formativa nelle attività di promozione della salute: il Pedagogista esperto in Scienze della Salute, potrebbe progettare e costruire ambienti favorevoli al ben-essere dei cittadini secondo un approccio fondato sulla capability. La formazione, infatti, potrebbe rappresentare un vero e proprio strumento di libertà e di empowerment.

Le scelte di vita e di salute, verrebbero, così, concepite all'interno di un processo di partecipazione responsabile, attiva e democratica.

Riferimenti

- Annacontini, G. (2010). *Lo sguardo e la parola: Etnografia, cura e formazione*. Bari: Progedit.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Dewey, J. (1917). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Frabboni, F. (2008). Le tre domande dell'educazione. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 1, 29-34.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Kickbusch, I. (1987). Promozione della salute: Verso una nuova salute pubblica. In Ingrosso, M. (A cura di), *Dalla prevenzione della malattia alla promozione della salute*. Milano: Franco Angeli.
- Scirè, G. (2008). *L'aborto in Italia: Storia di una legge*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A. K. (1999). Health in Development. Keynote address to the fifty-second World Health Assembly. *Bulletin of the World Health Organization*, 77(8):619- 23.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. K. (2008). Why and how is health a human right? *The Lancet*, 372:2010.
- Volpicella, A. M. (2008). *La famiglia: Una realtà complessa*. Lecce:PensaMultimedia.
- World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Disponibile in <<http://apps.who.int/gh/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>>. [22 gennaio 2013].
- World Health Organization (2006a). *Engaging for Health. Eleventh General Programme of Work 2006-2015. A Global Health Agenda*. Disponibile in <http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/GPW_eng.pdf>. [22 gennaio 2013].
- World Health Organization (2006b). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Disponibile in <<http://www.euro.who.int/document/e88086.pdf>>. [22 gennaio 2013].



La pratica argomentativa nella scuola primaria

Argumentative practice in primary school

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia

nadia.d1980@gmail.com

ABSTRACT

In primary school, one of the most neglected elements is argumentative practice (Sobrero, 1999). Conversely, oral and written reasoning helps students to develop flexible and reflexive ways of thinking, which could be fruitfully used in many actual situations. As a matter of course, such training path requires years of work, and students produce relevant argumentative papers and oral presentations only at the end of year five. This period of work with students leads to the assemblage of one competence-oriented didactics, provided with the following key features: heavy reliance on students' experiences; actuality and authenticity of given assignments; requirement of meta-cognitive work and self-evaluation on behalf of students; co-evaluation leading to the development of a matrix, that shall be enriched and modified in order to provide relevant and complete responses to the actual evaluative needs of the teacher and her students.

Uno degli elementi più trascurati nella scuola primaria è la pratica argomentativa (Sobrero, 1999). Al contrario, l'argomentare – sia a livello orale che scritto – aiuta lo studente a sviluppare un pensiero flessibile e riflessivo che può essere utilizzato in più situazioni reali. Ovviamente il percorso ha richiesto più anni di lavoro ed è solo al termine della classe quinta che sono stati svolti elaborati orali e scritti di tipo argomentativo. Questo lavoro ha comportato la costruzione di una didattica per competenze attenta ad avere: un forte collegamento alle esperienze degli alunni, compiti autentici; un lavoro metacognitivo e auto-valutativo da parte degli studenti e una co-valutazione con lo sviluppo di una matrice che si è arricchita e modificata per rispondere in modo sempre più completo e attento alle reali esigenze valutative di docente e discenti.

KEYWORDS

Argumentation, Competences, Authentic trial, Evaluative matrix, Evaluation. Argomentare, Competenze, Prove autentiche, Matrice valutativa, Valutazione.

1. Il quadro di riferimento

La scuola primaria appare come “luogo principe” in cui dare valore all'acquisizione di strumenti logici ed espressivi destinati ad influire in maniera decisiva sulle possibilità che l'allievo ha di sviluppare competenze utili a orientarsi nel mondo in cui vive (sia esso l'ambiente più diretto di riferimento, o lo spazio sempre più esteso delle comunicazione e dell'interscambio), sviluppando un pensiero rifles-

sivo e attento che porti alla formazione di un cittadino di domani capace di reggere alle conflittualità che la quotidianità gli pone dinnanzi e di gestirle.

Nella pratica didattica assume dunque un certo rilievo l'argomentare come funzione discorsiva applicata all'elaborazione di testi: la scrittura non è intesa come mero imparare a scrivere ma come "luogo" in cui l'allievo "impara a pensare".

A tale scopo, l'alunno della primaria deve svolgere un percorso didattico che gradualmente lo faccia passare attraverso un'esperienza diretta e indiretta dell'argomentare, una sua "manipolazione", cioè un uso concreto in più situazioni, una razionalizzazione a livello orale e poi scritto. Quest'ultimo è quindi il prodotto di un più alto e portante livello di ragionamento e riflessione che l'alunno ha messo in atto, intendendo la scrittura come progressiva astrazione e deiconizzazione del verbale (Corno, 1999)¹.

1.1. Processi nell'elaborazione di testi argomentativi

Gli aspetti processuali e dinamici che regolano l'elaborazione di testi argomentativi e permettono allo studente di esprimersi, confrontarsi e sviluppare una mente aperta e dialogica, in qualsiasi situazione (Hayes, Flowers, 1980; Ferraboschi, Meini, 1992; Mazzoni, 2011) sono:

- comprensione della tematica;
- pianificazione dell'elaborato;
- stesura del testo;
- revisione.

L'alunno che si trova a dover sviluppare un discorso o/e a scrivere un testo argomentativo deve comprendere la traccia cioè cogliere il tema per svolgerlo. Lo può fare sia in modo essenziale sia esplorando ciascuna delle scelte di sviluppo. In questo caso, ripesca in memoria stimoli, facilitazioni e contesti di esercizio che gli sono stati proposti in precedenza (Corno, 1999).

Nella *pianificazione* dell'elaborato, orale o scritto, l'alunno organizza le conoscenze. Egli è di fronte al problema del cosa dire e come dirlo. Considera lo scopo e il destinatario del proprio scritto, può a partire da questo sviluppare la propria scaletta mentale o scritta² con le argomentazioni a sostegno della sua tesi. È qui che lo studente fa delle inferenze e dei collegamenti.

Un primo gruppo di soggetti può decidere di avere un approccio che sottolinea gli aspetti che affiorano immediatamente del tema dato (es. Se si tratta di far in modo che la mamma mi comperi una maglietta, penserà a se stesso e scriverà questo) ma spesso si accorge che dopo poche righe, non ha più molto da dire. Ad aiutarli sono le esperienze dirette o indirette fatte sull'argomento.

Altri studenti ripensano, selezionano ed integrano le unità di contenuto, analizzando le conoscenze sull'argomento presenti in memoria e scegliendo quelle

1 La parola scritta non è più in balia del flusso degli eventi, dei mutamenti spazio-temporali e dall'emotività ma assume una propria oggettività e stabilità che permette al soggetto un distacco tale da favorire un'analisi critica.

2 Non tutti gli alunni sviluppano una scaletta scritta ma ne hanno una mentale ben sviluppata. Non stiamo parlando di soggetti che non riescono a svolgerne una ma di coloro che adducono come motivazione: "Scrivere mi rallenta".

che maggiormente si collegano alla traccia, scartando o/e ampliando quelle che emergono nell'immediato con dati e ricerche personali. Quindi conoscono lo scopo per cui scrivono e sono in grado di utilizzare la funzione argomentativa del convincere.

I più esperti riescono inoltre a fare una valutazione di strategie e un esame critico delle decisioni prese ad un livello astratto prima che concreto. Questo permette loro di trovare soluzioni del tutto inaspettate, non solo argomentazioni e contro-argomentazioni ma anche punti di raccordo tra le parti/tesi (negoziazione).

La *stesura* prevede invece la messa a punto della fase precedente ed è contemporanea ad essa perché lo studente procede in relazione da un lato, all'argomento del discorso e agli schemi testuali; dall'altro alle frasi già scritte.

La *revisione* comporta un controllo continuo dell'aderenza e correttezza di quanto sta scrivendo/dicendo alla consegna (correzione episodica o sistemica). Questo monitoraggio prevede un'analisi della correttezza di procedure, il controllo di alcune condizioni di testualità: coerenza e coesione. Il primo aspetto è raggiungibile abbastanza facilmente, il secondo con maggior difficoltà perché ha a che fare con i collegamenti tra parti e la percezione del testo. In particolare, l'argomentativo non deve essere percepito come un blocco uniforme e indistinto ma un'articolazione di componenti in mutuo rapporto di continuità in cui l'alunno deve saper cogliere gli elementi obbligatori e gli opzionali. Più facile per gli alunni della scuola primaria raggiungere un buon livello di coerenza più che di coesione.

La funzione del controllo (monitor) assume un ruolo particolarmente rilevante perché permette di correlare le fasi di pianificazione e trascrizione, di passare da una fase all'altra, di interrompere una fase per passare a fasi precedenti o successive, senza perdere di vista l'insieme del compito. Da questo si capisce come il processo non si sviluppi in modo progressivo dalla pianificazione alla revisione ma come proceda piuttosto secondo una logica ricorsiva.

1.2. Le funzioni argomentative

Le funzioni argomentative che sono state scelte in relazione all'età dei soggetti coinvolti, alla gradualità con cui l'argomento deve essere trattato e alla disciplina sono: persuasione e convinzione. Nel primo caso, assume rilevanza il risultato che si vuole raggiungere (scopo) e si sollecitano attese e disposizioni affettive di un ipotetico destinatario; nel secondo, colui che argomenta segue il cammino della ragione e delle idee possibili a sostegno della propria tesi. L'adesione dell'altro è ricercata attraverso argomenti razionali, il confronto e il dialogo. Non vi è però universalità a cui giungere con gli allievi. Si tratta di far percepire come un'opinione e la sua espressione siano cosa diversa dall'argomentare e soprattutto non rappresentino verità assolute. Questo perché la verità di cui si parla è di per sé ambigua e appartiene all'ordine del verosimile e dell'opinabile. Si è quindi partiti dalla persuasione a cui facilmente riescono ad accedere i bambini per arrivare alla convinzione e solo in pochi casi alla negoziazione in cui vengono portate argomentazioni sostenute da esempi e dati coerenti e reali (Piscitelli, 2006).

1.3. Profilo atteso

Ci si attende che l'alunno:

- organizzi il suo discorso in funzione di una finalità specifica, l'argomentazione, e lo faccia trasformando le conoscenze cioè selezionando e organizzan-

do le idee in relazione allo scopo (persuadere, convincere, negoziare, ecc.), tenendo sempre presenti gli obbiettivi della sua produzione, mettendo in atto una dinamica di continua pianificazione, revisione e verifica;

- riesca cogliere qual è il suo punto di vista e contemporaneamente regoli la sua produzione in relazione a feedback, informazioni ricevute durante il percorso svolto e ricerche fatte da lui sull'argomento;
- abbia capacità di autocontrollo tali da riuscire a far comprendere che la negoziazione di idee e significati è avvenuta.

1.4. Scelta delle attività

La complessità dell'atto argomentativo e di scrittura, intesi come processi cognitivi che attivano competenze specifiche, necessitano di percorsi di insegnamento che tengano conto sul piano didattico dell'indicazioni della ricerca (Piscitelli, 2006; Corno, 1999).

- analisi di immagini/ testi di vario genere per individuare punto di vista ed intenzioni dell'autore;
- discussione per le principali funzioni argomentative (persuadere e convincere);
- analisi del testo argomentativo (tappa svolta contemporaneamente alla precedente);
- role-play con sviluppo di una scaletta per fissare su carta idee su un argomento e poi esprimerle oralmente;
- somministrazione di un test meta cognitivo: "Per scrivere bene è importante ...";
- produzione di un testo argomentativo a partire da una traccia data;
- test di autovalutazione.

Dall'analisi/comprendimento alla produzione vi è stata la manipolazione e il riadattamento di testi argomentativi in situazioni e forme sempre nuove.

1.5. Avvio alla riflessione sulla valutazione con il gruppo classe

La necessità manifestata dagli studenti di quest'età di comprendere anche l'ultimo aspetto del processo di apprendimento che li interessa, la valutazione, ha portato alla costruzione di una serie di strumenti atti ad avviare gli stessi alla considerazione dei processi da valutare. In questo caso, si è iniziato un processo di co-costruzione con la classe di una serie di significati da attribuire a scelte, azioni, comportamenti, riflessioni. È stato un primo approccio alla valutazione condivisa e sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- test metacognitivo "Per scrivere bene è importante..." e schede di autovalutazione per indurre gli studenti a riflettere ed ad autovalutarsi riconoscendo scelte, azioni e procedure messe in atto (Vedi Fig. 1).

	Sempre	Qualche volta	Mai
Hai prestato attenzione agli interventi dei tuoi compagni			
In relazione alle risposte dei compagni intervieni continuando o integrando quanto dicono			
Hai preso in considerazione le idee, le opinioni, i giudizi differenti rispetto al tuo			

Test meta cognitivo: Per scrivere bene è importante...

Il test riportato qui sotto va a valutare la metacognizione degli alunni prima della fase di produzione (Cornoldi e Vio, 2009).

Leggi le affermazioni che completano la frase, pensa a quanto sono importanti per te, e metti una X accanto ad ognuna, nella colonna che corrisponde al tuo giudizio. Puoi scegliere tra:

- o poco importante;
- o abbastanza importante;
- o molto importante.

Ricordati, non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte che esprimono quello che pensi! Non ci sono nemmeno limiti di tempo!

Secondo me, per scrivere un buon tema argomentativo è importante...

	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
1. ... avere compreso bene il titolo			
2. ... iniziare subito a scrivere			
3. ... usare la penna/bla			
4. ... fare uno scaletta, prima di iniziare			
5. ... avere uno schema dato dall'insegnante			
6. ... essere interessato/a all'argomento			

Fig. 1 – Schede di valutazione fornite allo studente³

- meta-analisi del percorso, riflessione in gruppo per elaborare insieme gli indicatori utili alla valutazione (Vedi Fig. 2).

Riflessione sulla pratica argomentativa (in classe o a casa)

Leggi le situazioni presentate nella tabella e paragonale alle tue esperienze: è successo anche a te qualcosa di simile?

Puoi rispondere:

NO QUALCHE VOLTA SPESSO QUASI SEMPRE SEMPRE
mettendo una X nello spazio corrispondente

		NO	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE	SEMPRE
1	Per rafforzare quello che affermavo, ho nominato tutti i miei compagni che la pensano come me					
2	Ho capito che dovevo cambiare tono altrimenti avrei ottenuto l'effetto contrario					
3	Ho spiegato tutti gli argomenti facendo capire quali erano più importanti per me					
4	Prima di cominciare mi sono chiesto: so cosa voglio ottenere?					
5	Mi sono ricordato cosa avevamo detto in classe e ho trovato un altro motivo a mio favore					
6	Ho fatto un elenco di tutte le possibili					

Fig. 2 – La meta-analisi dal titolo “Riflessione sulla pratica argomentativa”

A partire da questo, si è sviluppata una *matrice valutativa* (Vedi Fig. 3) che è stata creata in una fase iniziale ma si è arricchita e modificata per rispondere in modo sempre più completo e attento alle reali esigenze valutative di docente e discente.

- 3 La Fig. 1 mostra due delle schede di autovalutazione fornite agli studenti relative a: “l’osservazione del parlato” e test metacognitivo “Per scrivere bene è importante”. La prima scheda riguarda l’osservazione del parlato (revisione dell’Osservazione del parlato di Quagliarella (2006)) ed è stata somministrata nella fase iniziale, fornendo un primo approccio del tutto nuovo per gli studenti, a cosa significasse la valutazione e connettendo la fase delle esperienze concrete legata al parlato alla fase della produzione scritta. Il secondo test riportato qui sopra valuta la metacognizione degli alunni prima della fase di produzione (revisione di Cornoldi, Vio, 2009).

ASSE LINGUAGGI					
Competenza culturale di base Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.					
Competenze chiave interessate Comunicare		unità formativa di apprendimento			
		Pratica argomentativa			Classe V
		discipline coinvolte italiano			
Titolo matrice Pratica argomentativa					
Componenti	Indicatori (tra parentesi le esplicitazioni)	Livelli /Soglie			
		PRINCIPIANTE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Situazionale	Ampliare i contesti di riferimento (Lasciare nel proprio elaborato sia idee generali che casi particolari messi in relazione gerarchica) La funzione argomentativa	Proximale: Fonda le proprie argomentazioni sulle esperienze e bisogni personali	Sociale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi al contesto personale integrato dai dibattiti in classe	Generale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi anche ad informazioni provenienti da letture o ricerche	Universale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi ad un'ampia casistica da cui cerca di desumere delle "regole"
	Rapporarsi alle consegne (Coglie qual è il tema oggetto della traccia)	Coglie quanto richiesto dal compito e lo svolge in modo essenziale.	Tiene presente le richieste delle consegne e le svolge in modo appropriato.	Esplora ed interpreta correttamente le consegne	Esplora sistematicamente le consegne e ne comprende il senso rispetto al compito
Cognitiva	Collegare Fare analogie (Individua tra quelle conosciute argomentazioni a favore della propria tesi) (Considera il destinatario del discorso)	In relazione alla tematica ed al destinatario esprime alcune opinioni in modo semplice.	In relazione alla tematica ed al destinatario esprime opinioni compatibili che sottolineano la propria intenzionalità comunicativa con esempi	In relazione alla tematica ed al destinatario elabora una tesi organica che giustifica con dati pertinenti e ragionamenti più generali	In relazione alla tematica ed al destinatario elabora una tesi organica che giustifica con dati pertinenti e ragionamenti più generali, tenendo conto anche delle

Fig. 3 – La matrice valutativa

2. La penso così...

2.1. Ipotesi di lavoro

Il percorso didattico "La penso così"⁴ ha voluto sviluppare una didattica per competenze che conducesse gli allievi di quinta della scuola primaria alla produzione di discorsi/testi argomentativi a partire da una traccia data ed ad una maggior consapevolezza dei principali processi cognitivi ad essa sottesi e correlati al miglioramento delle prestazioni.

Chiaramente l'unità che affrontava *il tema dell'argomentare*⁵ e della stesura di testi argomentativi si è collegata ad una serie di attività svolte nel corso dell'an-

- La sperimentazione è stata svolta dall'insegnante Dario Nadia e da un osservatore, Loredana Angelino, appartenenti al gruppo Red con la classe quinta della Scuola Primaria dell'Istituto Brandolini Rota di Oderzo dei Giuseppini del Murialdo. Si ringraziano per questo il Direttore Rocchi Massimo e la vice-coordinatrice Vanna Bottos per aver permesso e favorito lo svolgimento delle attività.
- Chiaramente non si trattava dell'argomentazione intesa come un dimostrare, cosa lontana dalle possibilità dei bambini, ma come un provare, giustificare, esporre motivazioni, affrontare la catena dei perché; assumere un punto di vista e confrontarlo con altri. Il tutto era teso allo sviluppo di competenze nel discorso orale e in modo particolare scritto che non sfuggano alle reali esigenze comunicative che filtrano fuori scuola. Si voleva sfuggire ad un'impostazione vagamente accademica che rendesse la comunicazione scolastica fine a se stessa, col risultato di azzerare le risorse motivazionali e affettive che reggono anche questo strumento. Non si insegna a scrivere perché si impari a scrivere ma perché si impari a pensare (Corno, 1999). Ed questo che giustifica il ricorso a modelli cognitivi per comprendere quali siano gli aspetti processuali e dinamici che sottostanno a processi di scrittura.

no che riguardavano: l'utilizzo del contesto, la capacità di muoversi in testi di tipo diverso, di raccogliere e organizzare le informazioni e i processi come attenzione, memoria, strategie di studio (Marzocchi, 2000)⁶. In particolare, l'unità ha motivato e coinvolto gli studenti nella valutazione, orientandoli con apposite azioni didattiche di autovalutazione e valutazione condivisa, allo sviluppo della metacognizione rispetto a tali aspetti.

2.2. Descrizione dell'esperienza e sua articolazione

Fase 1 Introduzione – Punto di vista e intenzionalità comunicativa

Nella prima parte dell'unità gli alunni sono stati condotti poco per volta all'interno del mondo dell'argomentazione⁷. Si è partiti da un'analisi di immagini di vario genere per introdurre in seguito il testo scritto di tipo argomentativo al fine di individuare punto di vista e intenzionalità dell'autore⁸.

Processi coinvolti

Saperi naturali e transfer

Organizzazione metodologico didattica

È stato chiesto agli alunni di portare in classe immagini e testi che riguardassero un tema di cui volevano discutere con i compagni.

Questi materiali sono stati raccolti dall'insegnante e catalogati insieme agli alunni, in un laboratorio appositamente creato⁹.

Gli alunni hanno iniziato a discutere sull'intenzione espressa dagli autori e sul punto di vista osservando le immagini raccolte.

Si è scelto di svolgere queste attività utilizzando il cooperative learning ed è stato somministrato un test riguardante l'osservazione del parlato che li ha messi nella condizione di riflettere sul lavoro svolto¹⁰ (vedi Fig. 1).

Una terza attività di presentazione e analisi del testo argomentativo è stata svolta in classe in modo parallelo alle precedenti.

Elementi valutabili

- Riconosce veri tipi di testo e dei temi
- Riconosce intenzione comunicativa e punto di vista.

Aspetti da rilevare

Tale attività ha permesso di far assumere un maggior controllo della realtà e di percepirsi come "analizzatori critici" della stessa. Gli alunni hanno sottolineato più volte la difficoltà nell'analisi dell'immagini e di come queste fossero a loro parere maggiormente ambigue rispetto al testo scritto. Di qui si è potuto discutere sull'uso che dell'immagine fa la pubblicità ma si sarebbe potuto sviluppare

6 Oviando a quanto espresso da Sobrero (1998). Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura. *Italiano e Oltre*, pp. 6-11.

7 Si è scelto di giungere gradualmente all'elaborazione di discorsi e testi argomentativi.

8 Lavoro svolto già negli anni precedenti con altri tipi di testo.

9 Lo spazio e la sua organizzazione dovevano favorire un'elevata comunicazione e un interscambio.

10 Vedi Fig. 1.

un'attività proficua di approfondimento sulla lettura delle immagini in collaborazione con l'insegnante di arte e immagine.

Fase 2- Dibattito e discussione per persuadere e convincere

Il dibattito è stato inteso come “luogo argomentativo” in cui sono attivati “confronti di opinioni su un tema dato, pianificato, con un pubblico, con finalità argomentative (Piscitelli 2006).

Processi coinvolti

Saperi naturali, transfer e ricostruzione

Organizzazione metodologico didattica

Questa fase di lavoro ha previsto più attività:

1. Gioco dei pro e dei contro
2. Persuadi la tua mamma a mandarti al campo estivo della Scuola Primaria
3. Mamma comprami una maglietta
4. Compiti a casa sì, compiti a casa no.

Si è tenuto conto di alcuni aspetti:

- il tema doveva essere scelto dagli studenti;
- l'insegnante poneva una domanda/questione che prevedessero un confronto di opinioni;
- gli alunni passavano, con diverse attività, dalla persuasione alla convinzione (funzioni argomentative).

Ogni attività della durata di un ora e mezzo è stata video-registrata e fatta rivedere in aula LIM al fine di: ricostruire per iscritto la scaletta degli argomenti presentati dal loro gruppo¹¹; decodificare la situazione, epurarla da implicazioni emotive e organizzare la scaletta di un testo argomentativo.

Aspetti da rilevare

Si è continuato a sottoporre agli alunni l'analisi di testi di tipo argomentativo perché si voleva attrezzare i bambini sul piano socio-cognitivo e linguistico-testuale per garantire una strumentazione di base a cui attingere continuamente.

Fase 3 – Stesura di un testo argomentativo a partire da una traccia data.

Questa rappresenta l'ultima fase dell'unità formativa ed è stata svolta per progettare e produrre un testo argomentativo secondo una traccia data e una riflessione sui processi ad esso legati. Si dovevano compiere alcune scelte relative al contenuto e alle strategie argomentative da mettere in atto. I temi non lontani dall'esperienza diretta che gli studenti avevano svolto, hanno garantito un forte coinvolgimento emotivo e un più facile reperimento di esempi. Gli argomenti hanno permesso inoltre di focalizzare meglio le tecniche argomentative.

Processi coinvolti

Saperi naturali, ricostruzione, transfer, applicazione

¹¹ Fondamentale la scelta di forma e contenuto in relazione alle diverse situazioni proposte.

Organizzazione metodologico didattica

A questo punto del percorso i ragazzi di quinta dovevano affrontare la prova scritta di tipo argomentativo a scelta tra tre tematiche di forte interesse personale. Vista la forte valenza che assume la valutazione dell'insegnante per bambini di questa età (essi sono particolarmente interessati al contratto formativo ma soprattutto a quanto il docente riferisce rispetto alla loro prestazione), si saranno chiesti: come sarà valutata la prova? In base a che cosa?

Il gruppo di ricerca si è quindi interrogato su come introdurre le problematiche del sistema valutativo in modo che ragazzi di dieci anni possano coinvolgersi e contribuire consapevolmente alla sua definizione.

L'insegnante-ricercatore ha quindi iniziato con la somministrazione del test di Cornoldi- Vio "Per scrivere bene è importante..." in Re *et al.* (2009) per evidenziare il livello metacognitivo degli alunni sulla fase di scrittura (dalle risposte a questa attività si è delineato un gruppo classe in grado di rilevare livelli diversi di importanza).

Si è passati quindi alla presentazione di una serie di situazioni riferite alle esercitazioni argomentative già concluse (questionario "Riflessione sui testi argomentativi attuati" realizzato ad hoc da Angelino-Dario – Vedi Fig. 2), per innescare una riflessione sui propri comportamenti rispetto al compito, sui propri punti forti e deboli, sulla necessità di modificare o rafforzare qualcosa per ottimizzare la propria produzione.

Inizialmente si è richiesta una riflessione personale, poi si sono socializzate le risposte. I ragazzi hanno svolto in silenzio e con concentrazione la prima parte e nella seconda, hanno fornito con prontezza i dati, attenti anche alle risposte dei compagni. Solo due hanno chiesto spiegazioni sul testo e tre hanno cambiato una loro risposta nel momento della socializzazione.

A questo punto si è tentata una prima generalizzazione: cosa scegliamo come azioni positive? Quali sono le azioni che ci fanno avere risultati migliori? Quali dovranno essere valutate di più?

Si scrivono le proposte alla lavagna e si cominciano a delineare i seguenti indicatori:

- rispondere alle richieste del tema,
- tenere presenti destinatario e scopo,
- conoscere molti argomenti, dati ed esempi a favore della propria tesi,
- farsi una scaletta per non dimenticare qualcosa e per mettere in ordine le idee, eccetera.

La discussione è stata continuata nei giorni successivi per verificare la possibilità di definire e decidere anche i descrittori e una identificazione delle dimensioni di riferimento (cognitiva, metacognitiva, relazionale e situazionale).

I ragazzi hanno quindi svolto in classe una prova scritta che prevedeva la stesura di un testo argomentativo e una prova che li ha messi in relazione con una realtà oggettiva in cui è stata utilizzata la persuasione e la convinzione: la vendita di un libro. I mezzi utilizzati per portare a termine questo lavoro potevano essere diversi e andavano dalla forma scritta all'utilizzo del disegno, al filmato.

Le tracce date dovevano mettere lo studente nella condizione di affrontare un problema reale della sua quotidianità, di sfruttare le esperienze maturate in classe e i materiali da lui ricercati, elaborati, discussi e analizzati.

Elementi valutabili

- Coglie qual è il tema oggetto della traccia;
- Porta argomentazioni a favore di una tesi;
- Sviluppa una scaletta delle varie argomentazioni che contenga sia idee generali che casi particolari messi in relazione gerarchica.
- Considera il destinatario del discorso e scopo;
- Porta dati/esempi coerenti con la tesi a sostegno delle sue argomentazioni.
- Elabora nuove argomentazioni personali ma attente a tema, destinatario, scopo.

Aspetti da rilevare

Perché le conclusioni di questo lavoro possano essere efficaci devono essere interiorizzate da tutti i ragazzi e assunte come valido riferimento per le future produzioni. Per questo è necessario dare un tempo lungo e “accogliente” per il confronto, l’integrazione e l’articolazione delle espressioni personali, e per il lavoro dell’insegnante, perché possa tirare le fila senza forzature. Anche se si intende questo percorso come un avvio a processi di autovalutazione e valutazione condivisa, è comunque importante dare il maggior tempo possibile agli allievi. Non ha facilitato la scelta di collocare la sperimentazione nell’ultimo mese. Tempi più distesi avrebbero infatti permesso di avere per ciascun studente un maggior confronto con gli altri, arricchimento delle proprie idee (dimensione relazionale). Non è stata inoltre considerata in modo attento e puntuale l’eventuale differenza tra contesti prossimali ed universali (dimensione situazionale).

3. Riflessività sull’esperienza e suo valore di trasferibilità

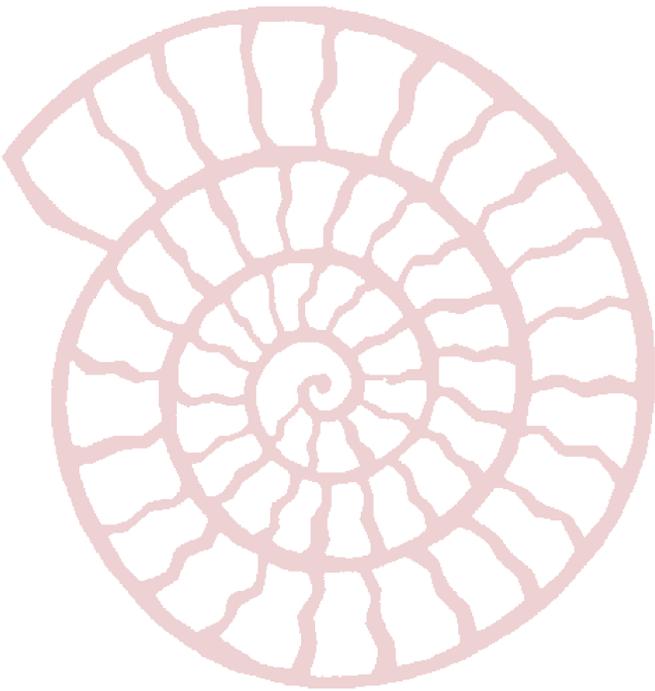
Come sottolinea Sobrero (1999), Piscitelli (2006) non si può argomentare senza l’avvio di percorsi che sviluppino pratica orale e scritta in contesti e a livelli differenziati; né si impara a farlo limitandosi a situazioni di apprendimento episodiche e occasionali, scollate tra loro. Si vuole sottolineare come questa unità formativa sull’argomentazione si debba inserire in un percorso di educazione linguistica che seguendo criteri di curricularità verticale, preveda tappe lungo gli anni della scuola primaria che siano il più possibile organiche e motivanti per l’alunno.

Lo studio dell’argomentazione permette di riflettere su alcuni concetti che hanno una grande valenza pedagogica, perché danno fondamento razionale alla necessità di rispettare le opinioni degli altri e di sapersi mettere in discussione. È essenziale che l’allievo impari fin dai primi gradi di istruzione, che formulare un’opinione è cosa diversa da costruire un’argomentazione, e apprenda a esprimersi e a confrontarsi, distinguendo le diverse funzioni della lingua. Poiché spesso le opinioni si configurano, per chi le esprime come verità assolute e su questa percezione soggettiva si fonda la pretesa di imporle anche agli altri come tali, la necessità, non disgiunta talvolta dalla difficoltà di trovare argomenti adatti a sostenerle porta alla consapevolezza dei limiti entro cui il discorso persuasivo si muove. Ci sembra dunque che un approccio metodico a tali aspetti dell’argomentazione rivesta una notevole rilevanza didattica, perché, per quanto limitato possa essere l’approfondimento di tali questioni, in rapporto alla fascia d’età degli studenti, si fornirà loro uno strumento potente di controllo dei loro mezzi logico-espressivi. Ciò avverrà tanto a livello metacognitivo quanto sul piano pratico della competenza linguistica, sia per quanto riguarda l’esigenza di decodificare e interpretare lo scritto e il parlato, sia nella produzione di testi scritti e orali, attraverso una motivazione più forte a scegliere cosa dire e come dirlo: *res et verba*.

In altre parole ciò dovrebbe servire da antidoto contro ogni atteggiamento di intolleranza, senza per altro indurre ad un relativismo assoluto, inconcludente, portando l'allievo a rendersi conto che alla verità si arriva solo per approssimazione e, potremmo dire, non per una strada sola. Va da sé che le situazioni concrete di scambio, il riconoscimento, l'accettazione dell'altro e il comune interesse verso l'oggetto dell'argomentare conducono il discente a trovare spazi di negoziazione. La classe diviene quindi palestra di idee, di relazioni, di interazioni.

Riferimenti

- Cohen, E. G. (1994). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Corno, D. (1999). *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Soveria-Mannelli: Rubbettino.
- Ferraboschi, L., Meini, N. (1992). *Produzione del testo. Tecniche di facilitazione e esercizi guida per la stesura di testi*. Trento: Erickson.
- Hayes, J. R., Flower L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg L. W. e Steinberg E. R. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marzocchi, G. M. Molin, A., Poli, S (2000). *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe*. Trento: Erickson.
- Mazzoni, G. (2011). *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.
- Piscitelli, M. (2006). *Come la penso*. Roma: Carocci.
- Re, A. M., Cazzaniga, S., Pedron, M., Cornoldi, C. (2009). *Io scrivo: valutazione e potenziamento delle abilità di espressione scritta*. Milano: Giunti.
- Sobrero, A.A. (1999). Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura. *Italiano e Oltre*, 14, 6-11.





I nuovi paradigmi della “mediasfera”: dall’impatto antropologico e formativo alla specificità del testo digitale

New paradigms of the “mediasphere”: From the anthropological and educational impact to the specificity of digital text

Valentina Fonte

Università Ca' Foscari, Venezia

fonte.valentina@gmail.com

ABSTRACT

In order to cope with the great changes produced by digital culture a critical investigation is required on the impact and link between technology and new cognitive modes. This matter encompasses dimensions which are related to learning, emotional and axiological elements, and even change in language and in textual ecology. Hence, the goal for the pedagogist (and the educator) is that of understanding this new landscape, by keeping a firm anthropological standpoint, thus rethinking the educational dimension as satisfying the necessity of guidance in the use of media. Given that no means is “just a means” (Anders, 2003), i.e. neutral in regard to human beings, the capability of educating somebody is reinterpreted as an intelligent way to reflexively manage the capabilities and limits of technological culture. Therefore artificial knowledge is involved, thus promoting the autonomy of thought and new forms of responsibility, consciousness and creativity.

Saper governare le grandi trasformazioni indotte dalla cultura digitale richiede di indagare criticamente l’impatto e il raccordo tra tecnologia e nuove modalità cognitive, implicando dimensioni correlate all’apprendimento, alla componente emotiva e assiologica, fino alle modificazioni del linguaggio e dell’ecologia testuale. Di qui l’esigenza per il pedagogista (e per l’educatore) di comprendere i nuovi scenari, mantenendo saldo il primato del punto di vista antropologico e ripensando la dimensione formativa quale bisogno cogente e strategia di orientamento “all’uso” dei media: posto che “nessun mezzo è soltanto un mezzo” (Anders, 2003), neutrale rispetto all’uomo, l’educabilità va riletta quale vettore intelligente che guidi in modo riflessivo tra le potenzialità e i limiti della cultura tecnologica e della conoscenza artificiale, promuovendo l’autonomia di pensiero e nuove forme di responsabilità, consapevolezza e creatività.

KEYWORDS

New technologies, Digital literacy, Mediasphere, Digital text, Education, Simultaneous intelligence.

Nuove tecnologie, Digital literacy, Mediasfera, Testo digitale, Formazione, Intelligenza simultanea.

1. L'impatto della cultura digitale

Come afferma il *Memorandum on lifelong learning*¹, l'Europa si trova oggi alle prese con una grande trasformazione: la tecnologia digitale sta radicalmente mutando la nostra vita; commercio, viaggi e comunicazioni sono ormai su scala planetaria; la vita moderna presenta al singolo opportunità e prospettive maggiori, ma anche più rischi e una diffusa incertezza ambientale; le società europee si stanno trasformando in "mosaici pluriculturali".

Comprendere le trasformazioni in atto nella "società della conoscenza", richiede un'approfondita riflessione sul concetto di cultura tecnologica e sulle nuove sfide che essa pone, sfide che riguardano lo sviluppo dell'educazione e della formazione, la natura della conoscenza e i modi per rappresentarla. La *digital literacy* rappresenta infatti una forma di post-alfabetizzazione che ristrutturava le stesse *modalità di scrivere, pensare ed apprendere*. Essa modifica in profondità le abitudini, l'uso del corpo, il linguaggio e le operazioni della mente: si tratta di un'autentica "palingenesi", una rivoluzione vasta e penetrante che chiama in causa nuovi paradigmi interpretativi e percorsi evolutivi alternativi fra organismi e ambienti che si condeterminano reciprocamente.

Ben lungi da un'accoglienza a-critica e passivamente euforica, Raffele Simone (2012) evidenzia alcune delle dimensioni centrali di questa rivoluzione: il riassetarsi della gerarchia degli organi di senso, il sorgere di inedite forme di intelligenza, la metamorfosi del testo scritto, gli slittamenti del modo di leggere e scrivere, la nascita di forme di vita "fasulle" che si scambiano di continuo con quelle "reali", le torsioni nel modo di rappresentarsi il passato.

I cambiamenti che la "mediasfera" produce intaccano alcune categorie cruciali dell'esperienza interiore e implicano un cambiamento radicale nei modelli d'intelligenza, nella *noosfera*²; emerge il carattere *intrusivo* dei nuovi media, che alterano la concezione della *privacy* ed esaltano *l'interruzione rispetto alla concentrazione, la frantumazione rispetto alla continuità* (Ferreiro, 2001).

La "ripetitività coatta" è l'aspetto più perturbante: il mezzo interpella i propri fruitori in modo perentorio e invadente, inducendo a "esser connessi" continuamente; si è interrotti senza posa dal bisogno compulsivo di consultare i media che si portano addosso, e "l'esperienza del tempo continuo e indisturbato si trasforma in una sequela di frammenti" (Simone, cit., p. 18).

Dal *pensiero sequenziale* tipico dell'uomo letterato e tipografico, si passa al *pensiero simultaneo* e sistemico che privilegia le interconnessioni concettuali; se l'intelligenza sequenziale si applica alla lettura o alla scrittura e chi l'adopera deve procedere linearmente, seguendo il testo che si svolge come un nastro, un passo per volta; la seconda, l'intelligenza simultanea, si basa prevalentemente sull'immagine, sull'uso di codici iconici, ed è contraddistinta dalla capacità di trattare al contempo più informazioni (siano essi immagini, suoni, frasi o qualunque tipo di entità), senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una gerarchia. L'intelligenza simultanea, avverte Simone, è per molti aspetti più primitiva di quella sequenziale, è inglobata in essa: si suppone infatti che nel corso dell'evoluzione si sia sviluppata *prima* dell'altra, ovvero prima della nascita del linguaggio e della scrittura.

1 Documento del 2000 nel quale la Commissione europea elabora strategie coerenti per favorire il concetto d'istruzione e formazione permanente (in Costa 2011, p. 117).

2 Per *noosfera* si intende "l'insieme dei pensieri, valutazioni, opinioni, concezioni sui temi più diversi, che risiedono nella mente dell'essere umano" (Simone, cit., p. 15).

Secondo Galimberti (2009), le nuove tecnologie modificano in senso radicale il modo di pensare, trasformandolo da analitico, strutturato e referenziale, in generico, vago e globale; da “problematico” e complesso, in “binario”: si tratta ancora d’una sorta di “involuzione”, dal momento che il pensiero umano si è evoluto proprio quando ha superato l’impostazione e la logica fondata sui binomi, tipica del pensiero primitivo con le sue dualità (luce/tenebra, giorno/notte, terra/cielo, ecc.).

Anche il nostro *modo di sentire* viene significativamente modificato. La psiche umana corrisponde all’ambiente circostante (*Um-welt*), che è quello in cui ogni individuo nasce e coltiva le proprie frequentazioni; ma, avvisa Galimberti (ivi, p. 227): «I mezzi di comunicazione ci mettono in contatto con i problemi dell’intero mondo (*Welt*), [...] ci offrono uno scenario di accadimenti che oltrepassa la nostra capacità di percezione emotiva. Il troppo grande ci lascia (allora) indifferenti».

L’eccesso, l’aleatorietà e la frammentarietà del digitale, affermano anche una diversa *concezione del tempo e della prassi*. Da una parte – nel passato prossimo – consapevolezza storica, accumulazione lenta, lungimiranza, prudenza, abnegazione, diligenza; dall’altra – nel presente liquido – voracità, dinamismo, fluidità e rapidità, capacità opportunistica di cogliere l’occasione propizia. Sono distinzioni che chiamano in causa una diversa *antropologia*, un profilo di uomo radicalmente diverso.

Consegnandoci una presenza congelata nella simultaneità degli stimoli e nella fugacità dell’istante e dell’elaborazione, avvicinando il lontano e proiettando il vicino, familiarizzando l’estraneo e fornendo i codici virtuali per l’interpretazione del mondo reale, la mediasfera determina un nuovo rapporto tra l’individuo e i propri simili, tra sé e le cose, e viceversa. Come osserva Anders (2003), alla base di chi fruisce dei mezzi digitali, non c’è, come un tempo, una *diversa* esperienza del mondo, perché *sempre più identico* è il mondo a tutti fornito dai media, così come il linguaggio globalmente diffuso per descriverlo: «con il loro rincorrersi, le mille voci che riempiono l’etere eliminano progressivamente le differenze che ancora sussistono fra gli uomini e, perfezionando la loro *omologazione*, rendono superfluo parlare in prima persona» (Libro I, pp. 123-125).

Sono in molti a mettere in guardia da questa massificazione omologante e uniformante, da questa *modernizzazione senza sviluppo* (Latouche, 1992; Sapelli, 2005).

«Che sia questo il nuovo modo con cui si promuove la gestione delle masse, dando a ciascuno l’illusione della libertà e creando di fatto individui già singolarmente massificati, perché a tutti [...] è stato fornito lo stesso mondo da consumare, già interpretato e codificato nel suo significato, senza che l’individuo possa disporre di un giudizio personale, perché la scuola informatizzata non gli ha dato gli strumenti per essere in grado di formarsene uno?» (Galimberti, cit., p. 243).

Il mondo non è più ciò che sussiste, offrendosi al viandante che lo esplora, bensì gira attorno al sedentario (e isolato) internauta: se il mondo viene a lui, egli non “è-nel-mondo”, parafrasando Heidegger (1978, § 12), ma si istituisce quale semplice consumatore di quella realtà. Indipendentemente dal fine per cui è usato, e prima ancora che gli si assegni uno scopo, il medium ci determina come “spettatori” di una *rappresentazione* della realtà, e non come partecipi di un’esperienza o attori di un evento. L’essere a quel punto dovrà misurarsi *sull’apparire*, poiché la sua importanza, il suo riconoscimento nel mondo, dipenderà dalla sua diffusione attraverso i media.

Non si tratta dunque di esaltare o demonizzare le enormi potenzialità del mezzo digitale, ma di capire – superando i facili luoghi comuni e l’entusiasmo

senza riserve che guidano generalmente le riflessioni sui media – come *l'uomo si trasformi profondamente per effetto di tale potenziamento*, una volta assodato che non è possibile usare e declinare le nuove tecnologie come qualcosa di “neutrale” rispetto alla natura umana. Questo punto è cruciale ed è un aspetto che la letteratura specialistica nel settore della *Digital Literacy* e del *Technology Enhanced Learning* pare troppo spesso trascurare allorché, focalizzandosi sul ruolo di reciproca fecondazione fra tecnologie digitali e ambito cognitivo, considera le risorse digitali come meri strumenti (o “ambienti”) da integrare nei processi d'apprendimento, ma non come veri e propri *agenti educativi*.

È del resto indubbio che nelle risorse emergenti dall'interazione con reti, comunità, social network esterni, si possano sperimentare pratiche di costante confronto e innovazione, esperienze di mobilitazione, di cooperazione volontaria e disinteressata, fenomeni di reciprocità e gratuità rintracciabili nella libera circolazione delle informazioni. Dentro questi processi si distinguono le possibilità della costruzione di comunità feconde e produttive, fondate, oltre ogni appiattimento meramente funzionalistico, su economie della cura e del dono, svincolate dal principio mercantile di equivalenza.

2. Le tecnologie nei saperi

Per Costa (2011, p. 177), l'introduzione delle nuove tecnologie, la grande possibilità di accesso e connettività, se da un lato rappresenta una fervida opportunità, nasconde però un rischio rilevante: «uno degli aspetti cruciali che caratterizza l'impatto della cultura tecnologica sulla formazione delle persone è costituito dalla crescente integrazione delle tecnologie *nei saperi*». Ciò implica che le tecnologie non costituiscono più un momento esclusivamente applicativo, bensì divengono un fondamentale momento *costitutivo* della conoscenza.

L'insieme dei legami e dei processi cognitivi risultanti, rimanda perciò a una rappresentazione del sistema di saperi che assomiglia a un groviglio di reti altamente cooperative, distribuite e non omogenee, assemblate da un'intricata storia di bricolage che ne fa una collezione eterogenea di processi, in luogo di un'entità unitaria.

A questo punto, il ruolo della formazione diviene precipuo: far acquisire sempre maggiore consapevolezza dell'incidenza e della presenza, accanto al livello della rappresentazione della conoscenza, anche di un livello ulteriore, che riguarda *l'organizzazione della conoscenza* stessa. Non ci si può fermare ad un piano di mera “usabilità” e funzionalità di uno strumento, ma occorre far comprendere come il mezzo divenga più di un artefatto cognitivo, un *ambiente formativo*, che educa secondo il *proprio* linguaggio, i propri codici e le proprie regole.

Né vale l'obiezione secondo cui la tecnica è buona o cattiva a *seconda dell'uso* che se ne fa, perché a modificarci non è il buono o il cattivo uso, bensì, come rimarca Anders (2003), *il solo fatto che ne facciamo uso*. Il suo semplice utilizzo, come detto, basta a trasformare. Come afferma McLuhan (1967, p. 16), l'uomo non è qualcosa che può prescindere dal modo in cui manipola il mondo: «Il messaggio di un medium o di una tecnologia è nel mutamento di proporzioni, di ritmo e di schemi che introduce nei rapporti umani. [...] Ci avviciniamo al conflitto tra vista e suono, tra il modo scritto e il modo orale di percepire e organizzare l'esistenza».

Occorre pertanto non solo educare all'uso accorto e *consapevole* del mezzo, ma restituire nuova centralità al ruolo del formatore/mediatore, capace di guidare nell'esperienza non-reale della cultura digitale, nel processo precipuo di or-

ganizzazione e rielaborazione critica del sapere “attinto” attraverso i media, nel *mare magnum* di informazioni in cui è alto il rischio di disperdersi e di riemergere “non più ricchi, ma più poveri di esperienza comunicabile” (Benjamin, 1996).

Qui si innesta quella retorica dell’illimitatezza del sapere e delle sue possibilità veicolata dallo sviluppo delle tecnologie dell’informazione; è opinione di molti che si tratti di un mito fasullo, di una *banalizzazione del sapere*, basata su un’illusione di apprendimento cumulativo. Come spiega efficacemente Margiotta (2011, p. 199):

«Le competenze e le conoscenze vengono ricondotte alla capacità camaleontica di stare al mondo, di conoscenze strumentali ed impressionistiche, di bricolage aperto, il cui modello è rappresentato dalla navigazione in Internet; episodicità, frammentarietà, piacere ludico determinato dalle infinite possibilità di combinazione delle informazioni. Si tratta frequentemente di un sapere raccattato, parassitario, predatorio e senza relazione con l’altro, ottenuto spigolando nelle infinite potenzialità degli iper-testi. [...] Questi modelli formativi, espressione di un ottimismo superficiale ed estemporaneo, si basano su un’operazione di rimozione dell’inevitabile lentezza, della necessità di stasi riflessiva, della sosta negli spazi di senso della fatica, dell’attesa e della mancanza, del passaggio attraverso la confusione e la dipendenza, che sono invece caratteristiche queste proprie di ogni percorso di apprendimento».

A ciò si aggiunge il progressivo autonomizzarsi del soggetto che, a guisa di monade isolata, apprende digitalmente, in un contesto di informazioni straripante e spesso de-qualificato, con il rischio di *comportamenti a-critici, inattivi o adesivi*; se l’effetto a medio termine è il depotenziamento della funzione magistrale, la crisi dei processi di trasmissione delle conoscenze produce, nel breve immediato raggio, mediocri *supermercati e sette del sapere*.

Questi supermercati della conoscenza raffazzonata, scambiata per apprendimento e da sguardi approssimativi intesa come costruzione e comprensione di significati radicati in un contesto allargato, comportano implicazioni pedagogiche non da poco. La virtualità abitua ad una *conoscenza artificiale* fondata su una simulazione della realtà piuttosto che sulla realtà concreta, svuota di significato la realtà “fisica” e riduce drasticamente i processi di socializzazione, per effetto dell’isolamento indotto dal rapporto del singolo individuo con il proprio computer³.

Per Stoll (1999), l’educazione è cosa assai diversa e molto più seria dell’alfabetizzazione informatica, competenza che peraltro i “nativi digitali” possiedono già sviluppata in età scolare; l’assunzione di un atteggiamento critico diviene dunque passo essenziale per indagare aspetti quanto mai cruciali:

“Che differenza c’è tra l’aver accesso all’informazione e possedere il buonsenso e la saggezza necessari per interpretarla? Mancando il senso critico, cui l’informatizzazione non prepara, i ragazzi non rischiano di confondere la forma con il contenuto, la sensazione con la sensibilità, la massa dei dati disponibili con i pensieri di qualità? [...] Un computer non può sostituire un buon insegnante. Cinquanta minuti di lezione non possono venire liofilizzati in quindici minuti multimediali” (pp. 6-8).

3 Ciò vale specialmente per internet, dove *il consumo in comune* del mezzo non equivale a una *reale esperienza comune*; lo scambio, quando non è una massa di informazioni, nella versione digitale ha un andamento solipsistico, centrifugo, è una realtà personale che non diventa mai una realtà *condivisa*, bensì semplicemente comunicata a uno o più riceventi che *contemporaneamente*, ma *non insieme* all’emittente, guardano lo schermo.

Pensare, ragionare, discernere, e quindi giudicare e decidere, richiedono vie ben più articolate di quelle offerte dai computer o dalle autostrade della rete che, al di là dei contenuti offerti in quantità, paiono costruite apposta perché sciami di utenti vedano e “consumino” ciò che altri hanno approntato e deciso.

Se vogliamo, oltre una cortina di sterile nostalgia o di fantasie di ritorno ad una realtà primigenia, permane un culto dell’“humanitas” e dell’autenticità mai anacronistico, anzi tanto più significativo nel “falso che avanza” e quanto più si connette all’acquisizione di capacità critiche e centrate sull’esplorazione di sé, creativo/generative e riflessive, capaci di sostenere la ricerca di auto-realizzazione e di crescita intrinseca a ciascun individuo.

3. La nuova specificità del testo digitale

Lo stesso linguaggio, tramite la cultura digitale, risulta profondamente cambiato, diventando più disarticolato, breve e frammentario.

Pur essendo in apparenza nient’altro che la continuazione del testo scritto in “altra forma” e “con altri mezzi”, il testo digitale ha dato nuovi scossoni alle proprietà del testo scritto come lo conosciamo, alterandone alla radice l’“ecologia” e i parametri costitutivi. Rielaborando l’analisi puntuale che ne fa Simone (2012, pp. 75-97), emergono delle differenze sostanziali, come si evince dalla tabella seguente.

Testo scritto	Testo digitale
Auto-trainato	Etero-trainato
A media contestualità ⁴	A bassa contestualità
Due fasi nettamente distinte: - Fase processuale aperta - Fase del prodotto chiusa	Sola fase processuale, enfatizzata e illimitatamente aperta
Interpolabile solo nella fase processuale	Interpolabile in ogni momento
Protetto	Disarticolato
Archiviabile in forma materiale	Archiviabile in forma immateriale
Supporto materiale	Supporto immateriale
Largamente diffondibile	Illimitatamente diffondibile
Canale monosensoriale	Canale multisensoriale
Relativamente localizzato	Non localizzato
Despota ⁵	Adespota
Potenzialmente autografo ⁶	Raramente autografo
Poco conviviale	Conviviale
Altamente citabile	Difficilmente citabile

Tab. 1 – Confronto tra le caratteristiche del testo scritto e “digitale”.
Rielaborazione da Simone, 2012

- Quando proferiamo un enunciato, eseguiamo un *atto linguistico*, che ha luogo in un *contesto* e che viene valutato tenendo conto di tale contesto. Il testo scritto, essendo meno legato al contesto rispetto al parlato, richiede una maggiore esplicitazione delle informazioni, la riduzione della genericità e della vaghezza del parlato. Nell’ambiente digitale la contestualità si dissolve ulteriormente, il testo non è “ancorato al momento” in cui viene prodotto, ma porta il suo messaggio in tempi e luoghi diversi e illimitatamente distanti. Cfr. Halliday, 1985, p. 64.
- Un testo scritto si definisce *despota* (dal greco *despót s*, “padrone”) quando ha un autore o più autori, individuali o collettivi. Gli autori garantiscono, almeno nell’ambito della creazione letteraria, che la scrittura sia *autentica*, *chiusa* e che la *responsabilità* dei contenuti appartenga a una persona definita e riconoscibile. Cfr. Simone, cit., pp. 88-89.
- Un testo è *autografo* (dal greco *autòs*, “egli stesso” e *graphein*, “scrivere”) quando corrisponde all’originale scritto autenticamente dall’autore; è *idiografo* quando è scritto da mano diversa, ma sotto stretta sorveglianza dell’autore.

Questa netta differenziazione permette di spiegare come mai la lettura abbia dovuto cedere terreno dinanzi all'avanzata della visione, ovvero di "testi che si guardano" (ivi, p. 60). Il carattere iconico consente di coinvolgere immediatamente l'emozione, che però cattura la mente senza il tempo di un'elaborazione adeguata, giacché il ritmo mentale che nella lettura è auto-trainato, nella visione è etero-trainato, richiede un minor grado di governo. Se la fatica di leggere non può competere con la *facilità di guardare*, allora, rispetto al libro, il testo digitale è un medium più "amichevole" e conviviale, dà meno da fare e consente di fruirne anche collettivamente; la concentrazione, il silenzio, la solitudine non paiono così indispensabili (e appropriati alla riflessione) come avviene nella lettura di uno scritto⁷.

Il testo digitale esercita la multisensorialità, perché si rivolge nello stesso momento a più sensi del ricevente; enfatizza oltre misura la fase processuale, cioè di creazione del testo, consentendo una varietà di operazioni molto più vasta di quelle possibili con la scrittura tradizionale; una volta che il testo è stato chiuso, lo si può riaprire e modificare a piacimento; il testo digitale è immateriale, delocalizzato e illimitatamente diffondibile, può circolare senza limiti di tempo e di spazio. E ancora, è *intrinsecamente instabile*, essendo interpolabile in ogni momento: è *disarticolato* in quanto non è percepito come un corpo protetto, intangibile, chiuso all'intervento di altri, ma come un'entità in cui si può *entrare*. Analogamente, è adespota: reca sì, in cima, il nome dell'autore o del mittente, ma nulla garantisce che questi sia l'effettivo autore del testo originario, senza manipolazioni e falsificazioni⁸.

Di fatto la transizione non riguarda solo la superficie dei fenomeni illustrati, ma coinvolge, come detto, le funzioni dell'intelligenza necessaria per passare da una categoria di testi e da una modalità di fruizione all'altra. L'*homo sapiens* (Sartori, 1998), in grado di decodificare segni per via sequenziale e di elaborare concetti astratti, è gradualmente soppiantato dall'*homo videns*, che non sempre è portatore di un pensiero, ma sovente ingordo e iper-stimolato fruitore di immagini, con il rischio di un "impoverimento del capire".

Conclusioni

Le nuove tecnologie rappresentano un'innegabile risorsa ma, nel loro mediare conoscenza e informazione, si caratterizzano come ambienti di apprendimento ad alto rischio. Il cambiamento nei modelli d'intelligenza è quasi una migrazione "a ritroso": da una modalità di conoscenza più evoluta in cui prevaleva la li-

7 "La lettura autentica richiede il silenzio", afferma Steiner (2000, p. 15), non meno che solitudine; il lettore, nella "concezione classica", ha bisogno di costruirsi uno spazio in cui il suo leggere si possa svolgere e di proteggerlo da ogni intrusione sensoriale esterna. Oggi il modello di lettura è totalmente trasformato anche nel suo rapporto ecologico: l'intera cornice ambientale è alterata, la lettura digitale si può compiere nella convivialità, in ambienti rumorosi e affollati, è divenuta multimodale e ammette l'uso simultaneo di altri media, con cui può convivere perfettamente.

8 Il concetto di autore si associa ad un testo che sia chiuso, non modificabile e accertabile nelle sue fonti; al contrario, nei testi aperti digitali l'*habeas corpus* che consente di riconoscere l'autore, l'originalità (e la responsabilità), può dissolversi fino a decretare la morte del concetto stesso di autore.

nearità si è passati a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione, la frammentarietà slegata delle conoscenze. Il sapere non è più impartito e "certificabile", le sue fonti sono spontanee, incontrollabili, moltiplicate a dismisura, non sempre identificabili; il testo non è più un'entità chiusa e protetta, ma un oggetto aperto e penetrabile, disarticolato e diffondibile senza limiti.

Gradualmente si è venuto affermando un nuovo paradigma di formazione, nel quale l'acquisizione del sapere non è più un processo metodico, disciplinato e sistematico da compiersi entro luoghi istituzionali privilegiati; la cultura digitale alimenta ora un'*esopaideia* che privilegia il mondo esterno, generando crescenti masse di conoscenza autonoma e superficiale. Anche la memoria personale è vistosamente alleggerita e delegata a una memoria esterna, a un supporto materiale e archiviabile.

La forte centratura sul presente, il ribaltamento tra interiorità ed esteriorità, l'overdose di informazioni, la riduzione della correggibilità, l'appiattimento dei codici indotto dal monologo collettivo dei nuovi mezzi, riducono, fino ad annullarlo, lo spazio della libertà umana e il bisogno di interpretazione, mutando la capacità di fare esperienza. L'universo giovanile fatica decisamente più che in passato a seguire il carattere sequenziale dell'intelligenza; ai processi di de-realizzazione, che l'uso incontrollato del computer alimenta, si aggiungono i processi di de-socializzazione, gli effetti *omologanti* e *intrusivi*.

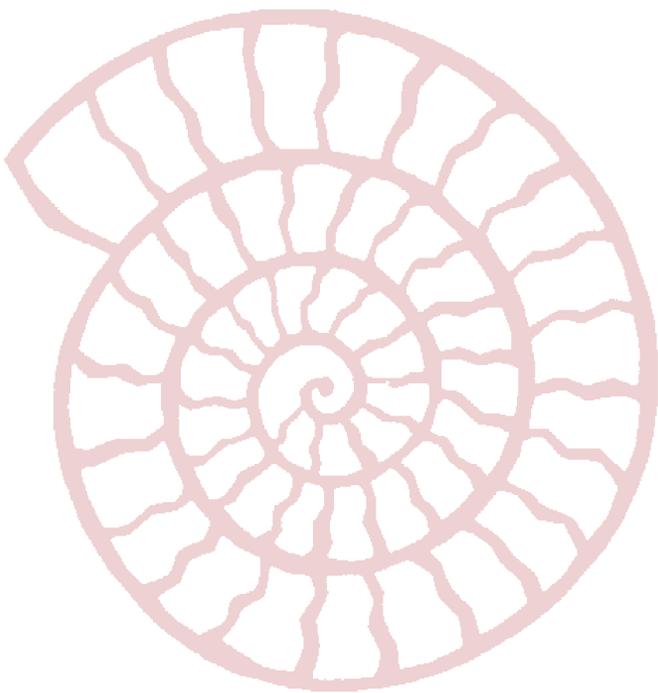
Lungi da ogni sterile passatismo, occorre uno spazio di riflessione sull'utilizzo massiccio delle nuove tecnologie considerate come un'imprescindibile panacea. Il comportamento coatto delle riforme e dei consumi che plasmano e appiattiscono i linguaggi "fino ad un'irreversibile degradazione" (Sapelli, cit., p. 147), che mirano a informatizzare la società e la scuola inondandole di tecnologie che determinano una progressiva facilitazione, pare inesorabilmente "cospirare nella direzione di un graduale aumento della semplicità delle strutture interpretative con cui si ha a che fare" (Simone, 2001, p. 180). Non basta introdurre la mediasfera e i suoi gadget a ondate sempre più consistenti per risolvere i problemi drammatici che affliggono il mondo della scuola.

Il ruolo che attiene alla formazione va senz'altro rivisto, alla luce dell'impellente necessità di *educare all'autonomia di pensiero e all'uso corretto, consapevole e critico dei media*, nello sforzo di dar senso alla discontinuità dell'esperienza che ad essi voracemente attinge, distillata nelle fragili boccette di identità sempre più liquide e virtuali, di conferirle un ordine e un'interpretazione, rilanciandola nello spazio libero che si apre nella relazione etica dell'uomo all'uomo.

Ciò integrando la nuova cultura digitale negli spazi della didattica, senza mai trascurare gli effetti del suo porsi come ambiente e agente educativo mai neutrale rispetto all'individuo; coniugando in modo ricorsivo comprensione e interpretazione, in funzione dell'*inventio*, *creativa* e *generativa*, di nuovi saperi; ricomprendendone i limiti e la frattura del tempo che scompagina e trasforma i rassicuranti punti di forza di ieri, le prassi e i criteri considerati fino a poco prima efficaci e adeguati, in orizzonti e possibilità nuove, evitando però che tutto il passato sia denigrato e sottoposto a indagine attenta e aprioristicamente ostile. Per i cambiamenti epocali, d'altra parte, non valgono ricette preconfezionate, ma sfide di ricerca e di pensiero.

Riferimenti

- Anders, G. (2003). *L'uomo è antiquato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Benjamin, W. (1996). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*; tr. it. Cases, C. (ed.). Torino: Einaudi.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*; tr. it. *Essere e tempo* (1978). Torino: Utet.
- Latouche, S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Margiotta, U. (2011). Postfazione a Costa, M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*; tr. it. *Gli strumenti del comunicare* (1967). Milano: Il Saggiatore.
- Sapelli, G. (2005). *Modernizzazione senza sviluppo: Il capitalismo secondo Pasolini*. Milano: Mondadori.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2001). Postfazione a Stoll C., *Confessioni di un eretico high-tech*. Milano: Garzanti.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete: La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Steiner, G. (2000). *No passion spent. Essays 1978-1995*; tr. it. *Nessuna passione spenta*. Milano: Garzanti.
- Stoll, C. (1999). *High-Tech Heretic*; tr. it. *Confessioni di un eretico high-tech: Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie* (2001). Milano: Garzanti.





Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria

The process of evaluation in a scholastic environment: An explorative inquiry on teaching and evaluative beliefs and practices held by a group of primary school teachers

Laura Bellomo

Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari

bellomolaura@yahoo.it

ABSTRACT

For decades, school assessment has been at the core of the debate in psycho-pedagogical literature: in fact, it is still regarded as an important tool for the promotion of students' educational achievement. However, this remarkable scientific production on the importance of training evaluation as means to promote effective learning on behalf of students does not reflect an analogously rich literature aimed at providing workers with means to put formative and evaluative practices into use. In which way do teachers assess their students? This research question is the object of the present paper, which aims to explore through an empirical analysis the mental representations that teachers have on evaluation. Thanks to an understanding of evaluation practice currently in use, this research is able to produce useful inferences that may help improving such practices, procedures and formative processes—within the frame of a transformative perspective.

La valutazione scolastica è ormai da decenni al centro del dibattito della letteratura scientifica psico-pedagogica poiché strumento importante per favorire il successo formativo degli allievi. Tuttavia, alla cospicua produzione scientifica sull'importanza di utilizzare una valutazione di tipo formativo per favorire un apprendimento efficace da parte degli allievi non fa riscontro una altrettanto ricca letteratura che illustri agli addetti ai lavori quali effettivamente siano le pratiche valutative formative da utilizzare. In che modo i docenti valutano gli allievi? Questa la domanda di ricerca sottesa all'obiettivo del presente contributo che intende esplorare, attraverso uno studio empirico, quali siano rappresentazioni mentali dei docenti in merito alla valutazione e quali le pratiche valutative più utilizzate, al fine di poter trarre inferenze utili a migliorare, in un'ottica trasformativa, pratiche, procedure e processi formativi degli insegnanti.

KEYWORDS

Evaluation, Beliefs, Mental representations, Teachers, Primary school.
Valutazione, Credenze, Rappresentazioni mentali, Insegnanti, Scuola primaria.

Introduzione

La ricerca educativa ha ampiamente dimostrato che il processo di valutazione nel contesto scolastico riveste un ruolo fondamentale per favorire l'apprendimento degli allievi. L'agire valutativo, infatti, attraverso la riflessione cognitiva, diventa un aspetto imprescindibile del processo conoscitivo e strumento primario a servizio dell'azione pedagogica al fine di poter progettare interventi formativi efficaci e adeguati alle esigenze individuali.

Nel corso degli ultimi decenni il concetto di valutazione ha subito una profonda evoluzione arricchendosi progressivamente di significati e funzioni. La tradizionale distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa proposta da Scriven (1967), successivamente ripresa da Bloom, Hastings e Madaus (1971) nella procedura del *mastery learning*, oggi è stata notevolmente ampliata. A partire dagli anni Settanta numerose sono state le pubblicazioni dedicate alla valutazione scolastica in generale e alla valutazione formativa in particolare (Calonghi, 1976) che hanno contribuito ad alimentare il dibattito riguardo il difficile equilibrio tra valutazione sommativa e valutazione formativa. In seguito, sono state soprattutto le ricerche condotte negli Stati Uniti e nel Regno Unito a fornire una risposta a tale questione sia dal punto di vista teorico che sperimentale, mettendo in evidenza che è la valutazione formativa ad assumere un ruolo centrale per la promozione dell'apprendimento degli studenti (Black e William, 1998). La valutazione formativa è stata definita da Black e William (2002) anche valutazione per l'apprendimento e, tale precisazione, in linea con una prospettiva costruttivista, da una parte pone l'accento sul controllo dei processi e delle strategie attraverso cui si costruiscono le conoscenze e si giunge ad apprendere, nonché sugli orientamenti motivazionali che sostengono tali processi; dall'altra, assegna all'allievo un ruolo attivo nel processo di valutazione attraverso la condivisione con gli insegnanti degli obiettivi formativi, potenziando le capacità meta-cognitive e di autoregolazione.

Uno dei problemi che investe oggi il contesto scolastico è, tuttavia, la mancanza di linee guida chiare e condivise che possano fornire ai docenti un supporto in merito alle procedure didattico – valutative più efficaci da utilizzare per favorire il successo formativo degli allievi. Spesso infatti il processo di valutazione in classe è il prodotto di una riflessione individuale del docente, per questo soggettiva, discrezionale e talvolta poco affidabile dal punto di vista informativo.

Alla cospicua produzione scientifica sull'importanza di utilizzare una valutazione di tipo formativo per favorire un apprendimento efficace da parte degli allievi, infatti, non fa riscontro una altrettanto ricca letteratura che illustri agli addetti ai lavori quali effettivamente siano le pratiche valutative formative (Black, William, 2009).

Dunque, alla luce di tali considerazioni è lecito domandarsi *in che modo* i docenti valutano gli apprendimenti dei propri allievi? Quali sono gli strumenti che utilizzano e le rappresentazioni mentali sottese ai giudizi di valore espressi?

Quando si parla di valutazione a scuola non si può non domandarsi quale sia l'idea di valutazione dell'insegnante, il valore riconosciuto a questo compito professionale, le funzioni assegnate, gli strumenti utilizzati e gli stati d'animo che caratterizzano la valutazione, tutti elementi, questi, che incidono fortemente sul processo di insegnamento/apprendimento (Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011).

Numerosi, infatti, sono gli elementi che concorrono a determinare un giudizio di valore e non sempre è semplice riconoscerli, anche perché spesso espressione di schemi mentali automatici attivati dal valutatore. In linea teorica si valuta ciò che si ritiene importante, anche se non sempre gli elementi ai quali si con-

ferisce un valore educativo e formativo vengono resi espliciti e si concretizzano nei comportamenti quotidiani a scuola. Ecco perché come asserisce Jaques (1990, p. 135) “è meglio osservare ciò che noi facciamo piuttosto che ascoltare ciò che noi diciamo di fare”.

Per tali ragioni è fondamentale per la ricerca educativa riflettere sulle pratiche valutative utilizzate dai docenti, prodotto di rappresentazioni mentali, esperienze e sistemi valoriali di ciascuno rispetto al concetto di valutazione. Le riflessioni in merito a tali questioni oltre a rivestire una fondamentale importanza da un punto di vista meramente speculativo, in un’ottica trasformativa, potrebbero rappresentare il punto di partenza per poter ri-progettare percorsi formativi efficaci per i docenti, che favoriscano la costruzione di una identità professionali competenti e sensibili ad una *cultura* della valutazione.

In relazione a tali basi teoriche è stato costruito il presente progetto di ricerca con l’obiettivo di:

1. raccogliere informazioni sulle rappresentazioni mentali degli insegnanti in merito alla valutazione;
2. raccogliere informazioni sulle pratiche valutative utilizzate dai docenti;
3. verificare se i docenti hanno una rappresentazione mentale della valutazione di tipo formativo cui fa riscontro l’utilizzo di pratiche valutative altrettanto formative.

Per raggiungere gli obiettivi sopra citati è stato strutturato un progetto di ricerca articolato in due fasi:

- a. la *prima fase* ha avuto l’obiettivo di esplorare le principali variabili inerenti le rappresentazioni mentali in merito alla valutazione scolastica e le pratiche valutative utilizzate in classe;
- b. la *seconda fase* ha avuto l’obiettivo di descrivere il fenomeno oggetto di studio.

La ricerca è ancora in corso e per tale ragione nel presente contributo saranno presentati soltanto i risultati relativi alla prima fase.

1. La prima fase della ricerca: metodologia e procedure

La prima fase della ricerca è stata di tipo empirico, orientata alla conoscenza delle variabili che hanno maggiore rilevanza nel processo di valutazione degli apprendimenti scolastici da parte dei docenti (Baldacci, 2001). L’obiettivo della prima fase della ricerca è stato quello di elaborare un quadro delle variabili implicate nel fenomeno oggetto di studio al fine di poter utilizzare i risultati ottenuti per la strutturazione della seconda fase della ricerca.

1.1. Strumenti

Lo strumento utilizzato nella prima fase della ricerca stato è un’*intervista strutturata* costruita *ad hoc* e articolata in 3 sezioni, ciascuna con uno specifico macroobiettivo rispetto all’indagine:

1. indagare le cognizioni legate alla valutazione;
2. indagare le emozioni legate alla valutazione;
3. indagare le pratiche valutative utilizzate.

Il tempo medio richiesto per ogni intervista è stato di 40 minuti circa. Le risposte degli intervistati sono state registrate al fine di non perdere nessuna informazione e di codificare con esattezza il contenuto.

1.2. Il campione

Nella progettazione della ricerca si è scelto di indirizzare l'attenzione nei confronti dei docenti di scuola primaria poiché alcuni studi hanno dimostrato come in questo ordine di scuola le esperienze di valutazione siano meno consolidate e si evidenzino difficoltà nell'applicazione di pratiche valutative formative (Webb, Jones, 2009). I partecipanti a questa prima fase della ricerca sono state 8 insegnanti di scuola primaria della città di Bari. Il campione è composto da 8 donne, con età media di 51 anni, 6 laureate, 2 diplomate e tutte vincitrici di concorso.

2. Sintesi dei risultati

L'analisi dei risultati è stata di tipo quali-quantitativo. Per l'analisi quantitativa sono state elaborate delle griglie attraverso cui poter "scomporre" il contenuto delle risposte in unità di senso in modo da poter analizzare la variabilità e la frequenza delle tematiche affrontate nelle risposte degli intervistati. Per ciò che concerne l'analisi qualitativa è stato esaminato il contenuto delle interviste alla luce della soggettività dell'intervistato, attraverso l'analisi delle valutazioni e dei giudizi espressi sugli argomenti trattati (Kanizsa, 1998).

Di seguito si riporta una sintesi delle risposte degli insegnanti.

Dal punto di vista terminologico-concettuale la maggior parte dei docenti attribuisce alla valutazione il significato di monitoraggio rispetto ai progressi degli allievi, tuttavia, anche elementi quali la verifica del livello di competenze, la dimensione affettivo-relazionale, il riscontro del proprio lavoro, la gratificazione degli allievi e dei genitori, la misurazione, la consapevolezza dell'allievo rispetto al processo di apprendimento sembrano essere considerati importanti dai docenti.

I docenti non attribuiscono alla valutazione una funzione univoca ma differenti sono i punti di vista in merito. Solo due docenti hanno dato la medesima risposta attribuendo alla valutazione la funzione di regolare l'azione didattica e gratificare i genitori.

Gli insegnanti sono concordi nell'affermare che la valutazione è strettamente legata alla programmazione-progettazione dell'attività didattica, sebbene un docente non sia riuscito ad esplicitarne le motivazioni.

Tutti gli insegnanti, eccetto uno, ritengono che la valutazione sia uno strumento per migliorare l'apprendimento degli allievi, soprattutto perché favorisce l'autovalutazione e permette di acquisire consapevolezza degli errori e superare le difficoltà.

Gli insegnanti non sempre sono riusciti a identificare con facilità i pensieri e le emozioni legate al momento della valutazione. Le cognizioni emerse con maggiore frequenza sono la difficoltà insita nel processo di valutazione e l'importanza di rilevare, attraverso la valutazione, i processi di apprendimento dell'allievo (Tabella 1).

A cosa pensa quando si appresta ad effettuare una valutazione	Frequenza
Alla relazione insegnante-allievo	1/8
Al miglioramento dell'allievo tenendo conto dei livelli di partenza	2/8
Al mio operato	2/8
Alla difficoltà insita nel processo di valutazione	3/8
Al fatto che la valutazione deve essere un momento di gratificazione per gli allievi	2/8
A valutare il più possibile del lavoro svolto	1/8
A creare un sistema di valutazione facile da esaminare perché consente un confronto di dati più semplice	1/8
A creare un sistema di valutazione che possa essere compreso dagli alunni facilmente	1/8
La valutazione non è un momento sanzionatorio ma di verifica	2/8
A quali sono i processi di apprendimento di quell'allievo	3/8
Cerco di non farmi influenzare dal pregiudizio nei confronti degli allievi	2/8
alla situazione emotivo-relazionale vissuta dai i bambini	1/8
A quanto i bambini sono stati distratti durante le prove di verifica	1/8
Alla inaffidabilità delle prove di verifica	1/8
Alle mie aspettative	2/8
Agli obiettivi che mi ero prefissata	1/8
All'abilità che voglio valutare	1/8
A non farmi condizionare da una brutta grafia	1/8
Ad essere equa	2/8
Alle eventuali proteste dei genitori di fronte a risultati non soddisfacenti	1/8
A non mettere voti sotto la sufficienza	1/8
Ad essere attendibile	1/8

Tab. 1 – Cognizioni dei docenti legate al momento della valutazione

Emerge una sostanziale unanimità nell'affermare che le esperienze vissute da studentesse e il modo di essere dei propri insegnanti abbia avuto una notevole influenza sulla pratica professionale, in particolare sulle pratiche valutative.

Una docente ha evidenziato come la sua pratica professionale e l'interesse nei confronti della valutazione sia stata influenzata, altresì, dalle esperienze professionali e dai corsi di formazione frequentati.

Per quanto riguarda le pratiche didattico-valutative utilizzate, i dati mostrano come quasi tutte le insegnanti adottino con una frequenza quotidiana metodologie di valutazione informale dei propri allievi. Valutazioni formali, invece, hanno luogo soprattutto alla fine delle unità didattiche.

Tutti i docenti affermano di utilizzare le prove oggettive come strumenti di valutazione insieme ad altre prove di valutazione. Per la valutazione delle prove oggettive la maggior parte dei docenti ha dichiarato di avvalersi dell'uso di proporzioni per convertire in scala decimale i punteggi ottenuti dagli allievi; solo due docenti hanno risposto di stabilire di volta in volta criteri normativi.

Per ciò che concerne la confrontabilità dei dati valutativi ottenuti tutti i docenti hanno sottolineato la necessità somministrare le stesse prove oggettive nelle interclassi, con gli stessi criteri di valutazione e la stessa programmazione. Alcune insegnanti hanno dichiarato di utilizzare questa pratica valutativa perché fortemente favorita dal Dirigente Scolastico, altre, invece, hanno sottolineato la difficoltà ad utilizzare tale procedura sia per la riluttanza dei colleghi a condividere e confrontare i risultati ottenuti dalla propria classe, sia per la scarsa attenzione della Dirigenza a tali questioni.

Emerge una grande variabilità rispetto al peso attribuito dalle docenti ai risultati delle prove oggettive nella formulazione del giudizio finale degli allievi.

Da un punto di vista qualitativo emerge un notevole interesse di quasi tutte le insegnanti rispetto alle questioni legate alla valutazione scolastica dal quale deriva un impegno costante di queste ultime nella pratica quotidiana che, tuttavia, sembra scontrarsi con le difficoltà che derivano dallo scarso clima collabora-

tivo con i colleghi e dalla conciliazione di riuscire a conciliare pratiche valutative che sostengano l'apprendimento con una valutazione che *renda conto* dei risultati raggiunti. Il clima relazionale che si è instaurato durante le interviste è stato collaborativo ed è emersa chiaramente la necessità delle docenti di voler condividere i propri vissuti emotivi legate alle difficoltà incontrate nella pratica professionale oltre al bisogno sia del confronto con i colleghi che del supporto dei Dirigenti scolastici.

3. Alcune labili considerazioni

La prima fase dello studio è stata strutturata in modo funzionale a poter raccogliere dei dati utili alla articolazione della seconda fase della ricerca attraverso un'esplorazione delle variabili implicate nel fenomeno oggetto di indagine. Sebbene da un punto di vista metodologico il campione preso in esame sia alquanto esiguo dall'analisi quali-quantitativa delle risposte dei docenti alcune labili considerazioni possono essere elaborate.

In primis sembra emergere una confusione terminologico-concettuale dei docenti fra il piano semantico della definizione concettuale del termine valutazione e quello delle funzioni che assolve nel contesto scolastico, elemento, questo, efficacemente esemplificato da Poham (1975, pp. 9-11) con la metafora della "giungla terminologica". Tale confusione sembra riverberarsi nella poca chiarezza rispetto ai processi di miglioramento della qualità dell'istruzione che potrebbero innescarsi attraverso un utilizzo formativo della valutazione, presupposto per una continua ri-programmazione e ri-progettazione didattica in relazione alle esigenze degli allievi. Tutti gli insegnanti intervistati sembrano avere una rappresentazione positiva della valutazione, intesa nella sua accezione formativa, come strumento per migliorare l'apprendimento degli allievi orientando la programmazione in modo efficace, permettendo all'insegnante di verificare se i risultati attesi sono stati raggiunti, permettendo di ri-programmare, ove fosse necessario, i tempi e le modalità di insegnamento, favorendo lo sviluppo di competenze autovalutative dell'allievo. Tuttavia, tale rappresentazione sembra non trovare sempre un riscontro pratico, suggerimento, questo, che può essere desunto, tra gli altri fattori, dalle dichiarazioni di uno dei docenti intervistati che, pur affermando il legame tra valutazione e progettazione didattica, non sembra essere in grado di esplicitarne motivazioni e modalità.

Emerge, inoltre, la difficoltà riscontrata dagli insegnanti di riuscire a riflettere sulle proprie cognizioni nel momento in cui si apprestano a valutare i propri allievi. Contrariamente alle aspettative del ricercatore, infatti, la comprensione del quesito proposto in merito da parte degli intervistati è stata tutt'altro che immediata probabilmente a causa della scarsa abitudine dei docenti alla riflessione sulle prassi utilizzate e soprattutto sugli schemi mentali sottesi a tali prassi. Tale elemento, al contrario rappresenta un importante punto di partenza per lo sviluppo da parte degli insegnanti delle competenze metacognitive necessarie ad un miglioramento continuo della propria pratica professionale (Laneve, 2006).

I risultati ottenuti confermano l'importanza dell'influenza che le esperienze passate e la storia personale di ciascuno rivestono nella costruzione delle rappresentazioni mentali rispetto alla valutazione e, dunque, nella pratica professionale, come già ampiamente dimostrato in letteratura (Brown, Irving, Peterson, Hirschfeld, 2009).

Relativamente alle pratiche valutative utilizzate sembra che le prove di valutazione oggettive siano gli strumenti maggiormente diffusi, ai quali gli insegnanti affiancano altre tipologie di prove. Elemento positivo, questo, che potrebbe rispondere all'esigenza di riuscire a rilevare, attraverso la somministrazione di strumenti con caratteristiche psicometriche differenti, i diversi elementi che caratterizzano le competenze oggetto di valutazione da parte dei docenti, riuscendo così ad elaborare giudizi più esaustivi e affidabili. L'espressione del giudizio di un allievo resta, tuttavia, un processo che conserva una componente soggettiva intrinseca, dato dimostrato dalla variabilità che ciascun docente attribuisce alla rilevanza dei risultati ottenuti nelle prove oggettive. Se da una parte tale caratteristica è intrinseca al processo di valutazione, dall'altra, se non contenuta attraverso metodologie valutative condivise, potrebbe inficiare oltremodo l'affidabilità delle informazioni ottenute. Per questo è necessario promuovere nel corpo docente una cultura della valutazione attraverso l'elaborazione di linee guida chiare e condivise che favoriscano il confronto in merito a procedure e risultati al fine di orientare le prassi valutative specifiche degli insegnanti, richiamandoli costantemente alle funzioni che la valutazione deve svolgere, e allo stesso tempo, fornendo loro supporto in termini di procedure e strumenti da utilizzare. Metodologia di lavoro, questa, ribadita (solo formalmente!) dalla riforma sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) e rispetto alla quale un ruolo chiave sembra essere quello del Dirigente Scolastico, promotore delle politiche e delle azioni perseguite da ogni singolo istituto in relazione alle pratiche didattico-valutative utilizzate dagli insegnanti, in particolare sulla possibilità di poter condividere modalità, strumenti e metodologie fra i docenti.

Un altro aspetto importante è rappresentato dal "disagio" emerso dalla difficoltà delle insegnanti nel riuscire a conciliare pratiche valutative che sostengano l'apprendimento con una valutazione che *renda conto* dei risultati raggiunti, soddisfacendo il principio dell'*accountability*. Con la reintroduzione del voto numerico nella scuola di base (legge n. 169/2008), infatti, il rischio principale è che questo diventi l'elemento di riferimento del processo valutativo, anche per soddisfare le esigenze delle famiglie, e nella pratica non si cerchino di attivare strategie volte a favorire l'acquisizione di strategie meta-cognitive ed auto-regolative che rendano gli allievi protagonisti attivi del processo di insegnamento-apprendimento, promuovendo l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze significative, sistematiche, stabili, di base, capitalizzabili e orientative (Giovannini, Boni, 2010; Domenici, 2007).

Le considerazioni e le sollecitazioni prodotte rispetto ai risultati ottenuti in questa prima fase della ricerca, soprattutto in considerazione dell'interesse manifestato dalle insegnanti per l'argomento, ha rappresentato il punto di partenza per la strutturazione della seconda fase del progetto partendo dalla considerazione della necessità di sensibilizzare e formare tutti gli operatori della scuola ad una cultura della valutazione, necessaria per promuovere un successo formativo diffuso.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Black, P., e William, D. (1998). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22, 537-48.
- Black, P., e William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B. e William D. (2002). *Assessment for learning: put into the practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B., Hastings J. T., Madaus G. F. (1971), *Handbook of formative and summative evaluation in students learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G., Irving, S. E., Peterson E. R., Hirschfeld, G. (2009). Use of interactiveeinformal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19, 97-111.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Galliani, L., Bonazza, V., Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giovannini, M. L., Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo per la scuola primaria, *ECPS Journal*, 1, 161-178.
- Jaques, E. (1990). *Lavoro creatività e giustizia sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kanitz, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Laneve, C. (2006). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Popham, W. J. (1975). *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Prospectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Webb, M., Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 2, 165-184.



Dalla crisi alle sfide: cambiamento, trasformazione, evoluzione

From crisis to challenges: Change, transformation, evolution

Fabiana Quatrano

Università degli Studi di Salerno
fabiana.quatrano@tin.it

ABSTRACT

This research work draws on a reflection about the issue of the crisis. Current crisis is something that exists and that is continuously changing—i.e. it has already changed the entire world, as far as conditions of lives are concerned. This deep crisis affects moral and spiritual values and it involves an increasingly low sense of human community. However, it ought to be understood as a valuable moment which shakes us and make us face questions about the real conditions of life within a society. Therefore, crisis ought to be meant as an opportunity to reconsider the sense of education, together with a responsible attitude towards the availability of tasks that require personal involvement and individual solutions.

This challenge is important because of its common character: it triggers the quest for success when trying to accomplish educational practices in a complex environment. Pedagogy—as a science dedicated to the study of education, training and overall formation of the human being—can help mankind to stir through this deep crisis. Nowadays, more than ever, pedagogy provides answers to the needs of people who live in a very complex society. It does so by thanks to interpretation and knowledge achieved through the means of education and training. The needs it satisfies are: the necessity of individual education and the construction of new and better existential paths.

Il mio lavoro di ricerca nasce da una riflessione sul problema della crisi, crisi che esiste e che sta cambiando, o meglio ha già cambiato in tutto il mondo le condizioni di vita di milioni di persone. È una crisi profonda che, pur investendo i valori morali e spirituali e coinvolgendo la perdita del senso di comunità umana, deve essere vissuta come un momento privilegiato in grado di scuoterci, ponendoci domande sul senso della nostra esistenza e sulle condizioni reali di equilibrio della società. La crisi deve essere vissuta come opportunità per ri-considerare valore e senso dell'educazione, per assumere un atteggiamento di responsabilità, di disponibilità e di impegno per affrontare un compito cui nessuno può ritenere oggi di far fronte da solo.

Occorre ingaggiare una sorta di sfida, che sia però una sfida comune, una provocazione, una sollecitazione a darsi da fare per riuscire ad attivare e realizzare l'educazione nella complessità e alla complessità. La pedagogia, in qualità di scienze dell'educazione e della formazione, può contribuire a risollevare l'uomo da questa profonda crisi. Oggi più che mai, la pedagogia, interpretando, conoscendo e orientando l'educazione e la formazione, deve rispondere ai bisogni degli uomini che, vivendo in una società iper-complessa, necessitano di essere ri-educati alla speranza, al progetto e alla costruzione di un nuovo e migliore itinerario esistenziale.

KEYWORDS

Crisis, Change, Collaboration, Engagement, Responsibility.
Crisi, Sfida, Collaborazione, Impegno, Responsabilità.

1. La crisi come *opportunità*

«Ogni crisi porta in sé rischi e opportunità. L'opportunità è nel rischio. L'opportunità aumenta con il rischio [...] l'opportunità è possibile solo se è possibile cambiare via» (Morin, 2012, p. 17)

Albert Einstein scriveva:

«Non pretendiamo che le cose cambino, se continuiamo a fare le stesse cose. La crisi può essere una grande benedizione per le persone e le nazioni, perché la crisi porta progressi. La creatività nasce dall'angoscia come il giorno nasce dalla notte oscura. E' nella crisi che sorge l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie. Chi supera la crisi supera sé stesso senza essere superato. Chi attribuisce alla crisi i suoi fallimenti e disagi, inibisce il proprio talento e dà più valore ai problemi che alle soluzioni. La vera crisi è l'incompetenza. Il più grande inconveniente delle persone e delle nazioni è la pigrizia nel cercare soluzioni e vie di uscita ai propri problemi. Senza crisi non ci sono sfide, senza sfide la vita è una routine, una lenta agonia. Senza crisi non c'è merito. E' nella crisi che emerge il meglio di ognuno, perché senza crisi tutti i venti sono solo lievi brezze. Parlare di crisi significa incrementarla, e tacere nella crisi è esaltare il conformismo. Invece, lavoriamo duro. Finiamola una volta per tutte con l'unica crisi pericolosa, che è la tragedia di non voler lottare per superarla» (Einstein, 1934).

Riflettendo sul concetto di "crisi", si ritiene importante soffermarsi sulla sua definizione.

Per la sua polisemia si potrebbe definire un "concetto-baule", in quanto abbraccia il senso di altri concetti e racchiude una molteplicità di significati, tanto da ritrovarlo nel lessico di tutte quelle discipline che si interessano ai «sistemi ed ai comportamenti umani: dall'economia alla psicologia, dalla filosofia alla politologia, alla sociologia» (Rusconi, 1992, p. 618).

L'etimologia della parola "crisi" ci richiama al "separare", al "valutare" e al "giudicare".

La crisi può essere considerata un'opportunità per constatare se tutti i valori del vivere sociale abbiano dato vita ad una società fondata sull'uguaglianza e sulla solidarietà, oppure se sia necessario un recupero di quei valori che possano contribuire ad un cambiamento che generi una ripresa economica e politica per creare le condizioni più idonee atte a dare vita ad un reale equilibrio della società.

Quello che stiamo vivendo è un momento particolare della storia e, come in ogni periodo di transizione, l'uomo si trova di fronte a situazioni e problemi che non è in grado di gestire completamente; i cambiamenti non solo sono tanti e di ampio rilievo, ma si susseguono anche a un ritmo frenetico, accavallandosi spesso gli uni agli altri.

È quella di oggi una società che, come dice Morin, *sembra viaggiare* spinta da «un quadrimotore spaziale (scienza, tecnica, industria, profitto) fuori controllo che rischia di trascinare impetuosamente il mondo in un divenire cieco» (Morin, 2012, p. XIII).

Una società che per questo si presenta problematica sotto il profilo dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

La pedagogia, in qualità di scienze dell'educazione e della formazione, può contribuire a risollevare l'uomo trasformando la crisi in opportunità e risorsa. come presupposto necessario per una fase di rinascita. Oggi più che mai, la pedagogia, interpretando, conoscendo e orientando l'educazione e la formazione,

deve rispondere ai bisogni degli uomini che, vivendo in una società iper-complessa, necessitano di essere ri-educati alla speranza, al progetto e alla costruzione di un nuovo e migliore itinerario esistenziale.

Gli educatori devono ritrovare la bellezza dell'educare e dell'educarsi, gli educandi a riscoprire la bellezza di essere educati e di lasciarsi educare.

A tale proposito il teologo italiano Romano Guardini afferma:

«Noi non possiamo mai considerarci 'a posto', ma cresciamo e diveniamo educatori continuamente. Io stesso lotto per essere educato. Questa lotta mi conferisce credibilità come educatore; per il fatto che lo sguardo medesimo che si volge all'altra persona è rivolto anche su di me. La più potente 'forza dell'educazione' consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere. Siamo credibili solo nella misura in cui ci rendiamo conto che un'identica verifica etica attende me, e colui che deve essere educato. Innanzitutto vogliamo entrambi essere ciò che dobbiamo essere» (Ascenzi, 2003, pp. 137-138).

2. Pensare l'educazione

«Tutto quello che non abbiamo quando nasciamo, e di cui abbiamo bisogno quando siamo adulti, ci è dato dall'educazione» (J. J. Rousseau)

Occorre oggi poter *pensare l'educazione*, come ha scritto Alberto Granese, anziché pensare ad essa, ma «occorre anche poter passare da una pedagogia critico-radicalista capace davvero di pensare l'educazione ad una pedagogia ermeneutica che si confronti sul campo con i significati concreti che emergono dalle esperienze formative di qualunque tipo e in qualunque età» (Granese, 1991).

«Pensare l'educazione oggi significa ingaggiare una sorta di sfida nei confronti del clima culturale prevalente. Si tratta di un clima attraversato dal primato della scienza- tecnologia e della sua specifica forma di razionalità [...] Se si assume quale oggetto del discorso pedagogico l'educazione e di tale concetto si dà una definizione (possibile) globale, totale, coinvolgente valori, senso, significati, tradizione, memoria, orizzonti più o meno giocati sull'intera vicenda di una civilizzazione (di una cultura-civiltà costituitasi storicamente come paideia) è difficile sfuggire ad una contestuale teorizzazione filosofica (storica)» (Acone, 1992).

All'interno dell'attuale orizzonte culturale, che ci propone come unica possibilità l'alternativa tra umanesimo personalista-solidarista di ispirazione cristiana, legato alla memoria-tradizione ed un umanesimo tecnocentrico radicalmente laico, è possibile parlare di una paideia scissa e lacerata: i valori ed il senso della tradizione teologico-religiosa, filosofica, umanistica ed artistica sono costretti ad una difficile convivenza con la straordinaria potenza della scienza e della tecnica che produce funzioni, ma allo stesso tempo crea anche un "vuoto di senso". In tale orizzonte storico-culturale, che appare sempre più privo di un orizzonte di *senso*, si pensa a quale possa essere un'educazione possibile, che non disperda un'ontologia, un'antropologia e una teleologia (Acone, 1994).

Soprattutto, ci si chiede come i canali istituzionali della paideia formale possano continuare ad esercitare la loro funzione educativa nei confronti delle giovani generazioni, rintracciando nella famiglia la base di appoggio dei processi educativi, insieme alla Chiesa e alla Scuola.

Questi tre grandi circuiti istituzionali della paideia occidentale scontano la crisi di senso complessivo della società complessa e tendenzialmente nichilista/scientista/tecnicista, così come scontano la dinamica inarrestabile del processo di secolarizzazione radicale del mondo moderno, inteso come processo di umanizzazione di Dio e divinizzazione dell'uomo, che determina un abbassamento del Tetto del mondo a livello dell'uomo (Acone, 2004).

Tuttavia la crisi può essere un'opportunità: essa ci ri-porta a ri-considerare il valore e il senso dell'educazione per assumere un atteggiamento di responsabilità, di disponibilità e di impegno per affrontare un compito cui nessuno può ritenere oggi di far fronte da solo.

«Una crisi – dice Hannah Arendt – ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce» (Arendt, 1991, pp. 229).

Morin "mettendo in crisi il concetto di crisi" sottolinea come quest'ultima of-fra l'opportunità di svelare «ciò che era nascosto, latente, virtuale all'interno della società (o dell'individuo); gli antagonismi fondamentali, le rotture sismiche sotterranee, i percorsi occulti delle nuove realtà, [...] mette in moto, non fosse che in embrione o per un attimo, tutto quello che può portare cambiamento, trasformazione, evoluzione» (Morin, 1980).

«La crisi pone il soggetto davanti alla necessità di compiere delle scelte, prendere decisioni, ridefinendo il proprio progetto esistenziale alla luce dei nuovi eventi e in funzione dei propri riferimenti assiologici. La crisi diviene almeno potenzialmente, un'occasione di "ri-orientamento" a patto che la persona coinvolta abbia le risorse necessarie per comprendere e guidare il cambiamento. La crisi percepita come opportunità, rappresenta il punto di avvio di una relazione di aiuto che voglia sostenere la persona e orientarla verso nuovi traguardi evolutivi. Se il cambiamento è guidato dall'intenzionalità progettuale esso può dar vita a un processo di ridefinizione degli obiettivi del soggetto» (Simeone, 2002).

Tale processo può essere paragonato a quello che Bertin e Contini definiscono "progettazione esistenziale" «l'orientamento del soggetto rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi, non in funzione dell'attuale (esistente) ma in funzione del possibile (esistenziale), ipotizzabile dall'immaginazione, verificabile dall'intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito e ovviamente proiettato nel futuro» (Bertin, Contini, 1983, pp. 90-91).

L'emergere dell'istanza educativa è un segno che provoca un po' tutti a porre la formazione delle nuove generazioni al centro dell'attenzione e dell'impegno di ciascuno, secondo le rispettive responsabilità e nel quadro di un'ampia convergenza di intenti.

3. Sfide educative

Alla luce delle profonde trasformazioni innescate dalla complessità, occorre oggi, raccogliere *sfide* nuove che ruotano tutte intorno ad una questione centrale: ritrovare, condividere, definire, nel rapporto dialettico tra tradizione ed innovazione, una paideia centrata su ciò che è specificamente umano in termini di essere, valore e senso (Acone, 1988).

Bisogna soprattutto educare a vivere nel cambiamento: i vorticosi cambiamenti interpellano, provocano, sfidano la nostra capacità di sapere, di fare, di essere, di sapere vivere insieme con gli altri.

In queste situazioni, la vita è un processo costante per acquisire il necessario per il proprio sviluppo

globale, un viaggio di continua scoperta di senso e di valori, un'esperienza della diversità e della capacità di armonizzazione, consapevoli della propria identità e pronti a scoprire e a vivere nuovi percorsi di identificazione. La sfida più difficile oggi è riuscire ad attivare e realizzare l'educazione nella *complessità* e *alla complessità*, che non si riduca a un adattamento, ma che sia capace di interiorizzare la varietà, e diventi capace di confrontarsi con il cambiamento in modo critico e creativo.

L'educazione coincide con la vita, ne investe tutti gli ambiti, tutte le dimensioni e tutte le età. Non c'è aspetto dell'educazione che oggi non costituisca una sfida.

Il termine *sfida* fa capire che "educare" non è facile, ma neanche proibitivo. Una sfida è una "provocazione" che mette in crisi, ma anche una sollecitazione a darsi da fare, trovando le risorse necessarie per suscitare una nuova coscienza della responsabilità educativa e generare di conseguenza un nuovo impegno.

Sia però innanzitutto una *sfida comune*, reciproca per noi e per i giovani e si esprima nell'esigenza più o meno esplicita di accompagnare e essere accompagnati nel processo di crescita.

La sfida educativa attraversa tutti i settori della società ed esige che siano affrontate con decisione le grandi questioni del tempo contemporaneo: quella relativa alla natura dell'uomo e alla sua dignità - elemento decisivo per una formazione completa della persona - e la "questione di Dio", che sembra quanto mai urgente nella nostra epoca.

L'obiettivo è quello di promuovere una consapevolezza che possa dar luogo ad una "sana" alleanza per l'educazione in grado di coinvolgere tutti i soggetti interessati al problema, dalla famiglia alla scuola, al mondo del lavoro, a quello dei media, soprattutto per condividere la stessa passione e fatica educativa.

Tutti devono essere sensibilizzati a impegnarsi in un'opera sinergica di ricostruzione della persona:

«Ci si riferisce oggi prevalentemente alla persona quale paradigma di riferimento universale e come essere, valore e senso del processo educativo. La persona diviene la soggettività attraversata da conoscenza e valore (*intelligere et velle*) del bambino, dell'adolescente e dell'adulto. Aiutare chi cresce e si sviluppa a diventare pienamente persona (intendere, volere, capire, comprendere, avere abilità, competenze, conoscenze, possedere lingue, linguaggi, codici, essere capaci di relazionarsi agli altri, di rispettare norme giuste e riconosciute, di convivere, di essere cittadino, di difendere i deboli, di formarsi come personalità dotata di un certo stile individuale senza staccarsi dalla comune umanità, di considerare" sé come gli altri sempre come fine e mi come mezzo" (Kant), costituisce il compito di sviluppo dell'educazione umana in ogni tempo e in modo diverso per ciascun tempo». (Acone, 2005, p. 100).

4. Quale futuro?... disponibilità al cambiamento

Come mai è così difficile educare oggi e come rispondere a questa emergenza?

Il professor Belardinelli sottolinea che una delle cause è l'eccessivo *individualismo*: l'io della persona pensa di poter fare a meno dei *tu* che incontra dalla sua nascita; in tal modo sono state "erose" proprio le fondamenta per l'educazione. Dall'altro lato sono venute meno le consapevolezze e le certezze dei genitori e degli educatori; siamo nel tempo delle *relazioni negoziabili*: ovvero non è più chiaro cosa debba fare il padre e cosa debba fare la madre e i genitori vivono una sorta di sudditanza verso i figli. Si avverte la mancanza di una relazione educativa generante. Invece si pone sempre più l'accento sull'autoeducazione o "i giovani a propulsione interna" che possono fare da soli, dimenticando che nel processo educativo è richiesta la relazione con un *altro*, con un *tu*. Questo è il motivo per cui tanti giovani vivono un forte disagio e sono immersi nella solitudine e nella disperazione.

Il *relativismo* attuale è l'altra causa della difficoltà di educare perché per farlo occorre essere convinti della propria tradizione.

Educare è " farsi carico, tramandare qualcosa che magari il figlio rifiuterà". È questa la libertà del figlio. "L'educazione ha a che fare con l'amore alla libertà del figlio".

Ancora "educare è generare una persona, la sua libertà e l'educazione ha bisogno di testimoni: persone che hanno passione in ciò che fanno e trasmettono questa passione per la vita, per il mondo; questo ci fa sentire a casa nella vita e nel mondo: per questo abbiamo bisogno di qualcuno che ci stia accanto".

Belardinelli ritiene che non c'è attualmente un problema rilevante che non sia riconducibile alla carenza di educazione e allora c'è bisogno di alleati per affrontarla: bisogna riportare in piazza l'educazione che per troppi anni ne è stata esiliata (Belardinelli S., 2010 in Convegno Pastorale).

Anche Don Luigi Giussani dichiarava che

«il grande problema della società è innanzi tutto educare i giovani... Educazione dell'umano, dell'originale che è in noi, che in ognuno si flette in modo diverso, anche se sostanzialmente e fondamentalmente il cuore è sempre lo stesso [...] E per educare occorre proporre adeguatamente il passato, la tradizione; essa può essere proposta solo se è presentata dentro un vissuto presente che ne sottolinei la corrispondenza con le esigenze ultime del cuore. La vera educazione deve essere una educazione alla critica, cioè rendersi ragione delle cose, paragonarle con il proprio cuore e dire "è vero" "non è vero". E così con l'aiuto di una compagnia, il giovane, può dire "sì" oppure "no". Così facendo, prende la sua fisionomia d'uomo» (Giussani, 2005, p. XIII).

In una società come la nostra si avverte il bisogno, la necessità di una "education du coeur", educazione sentimentale che, meno della ragione filosofica e di quella scientifica, ci aiuterà a scoprire e mantenere sotto controllo i problemi della realtà naturale, ma più a risolvere quelli del nostro (relazionale) spazio di vita (Clarizia, 2002).

«Ai giovani ai quali è stato insegnato tutto, non è stato insegnato a leggere il libro emotivo del proprio cuore e i collegamenti tra mente e cuore, che sono le condizioni per passare da una fase adolescenziale ad una adulthood ed allora i comportamenti si perdono in gesti senza significato, in gesti che a mala pena sanno riconoscere la propria paternità e identità» (Mancini, 2006, p. 11).

«Alfabetizzare ed educare l'emotività risulta oggi indispensabile per garantire l'ingresso nella società non di individui o di soggetti indifferenziati, ma di persone capaci di pensare, creare e costruire, in ambiti che richiedono forti motivazioni personali, capacità di apprendimento permanente, capacità di relazione personale e interpersonale, affettiva e sociale» (Cervi, Bonesso, 2008, p. 12).

Poiché l'educazione è prima di tutto una relazione interpersonale, risulta fondamentale la conoscenza dell'altro, delle sue caratteristiche, del suo linguaggio, prima di avviare qualunque progetto. Nei contesti educativi è assolutamente opportuno curare, rivedere, riflettere, ristrutturare e rinforzare qualitativamente le relazioni che, alla base di ogni processo di istruzione e formazione, permettono anche grazie a uno scambio emotivo/affettivo, conoscersi, riconoscersi, comprendersi, trasformarsi e autotrasformarsi.

«Ogni adulto è chiamato a prendersi cura delle nuove generazioni, e diventa educatore quando ne assume i compiti relativi con la dovuta preparazione e con senso di responsabilità. L'educatore è un testimone della verità, della bellezza e del bene, cosciente che la propria umanità è insieme ricchezza e limite. Ciò lo rende umile e in continua ricerca. Educa chi è capace di dare ragione della speranza che lo anima ed è sospinto dal desiderio di trasmetterla» (*Orientamenti pastorali* CEL, p. 29).

Siamo ri-chiamati a continuare a investire le nostre energie nel campo dell'educazione: delle giovani generazioni soprattutto, ma anche degli adulti, perché la formazione della persona è sempre – in ogni luogo e in ogni tempo – il fondamento della scommessa nel futuro, il fondamento di una vita buona per sé e per gli altri.

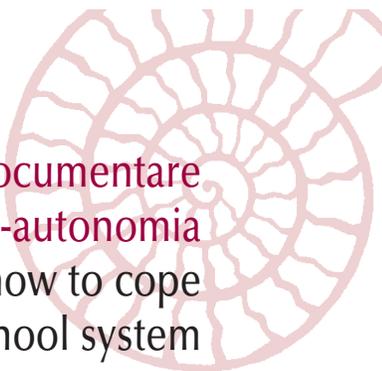
«Il futuro è decisamente aperto, esso dipende da noi, da tutti noi. Dipende da quello che noi e molte altre persone facciamo e faremo oggi, domani e dopodomani. E quello che facciamo e faremo dipende, a sua volta, dai nostri pensieri e dai nostri desideri, dalle nostre speranze, dalle nostre paure! Dipende da come vediamo il mondo e da come valutiamo le possibilità largamente disponibili del futuro... Invece di posare a profeti, dobbiamo diventare creatori del nostro destino. E imparare a fare le cose nel miglior modo che ci è possibile e ad andare alla ricerca dei nostri errori. Ma questo significa che dobbiamo cambiare noi stessi» (Popper, 1996).

Come giustamente ci ricorda la grande educatrice Edda Ducci

«Alla totalità e alla completezza dell'atto educativo importa il massimo impegno nell'educando e il massimo di convinzione esistenziale nell'educatore, che è la forza unicamente atta a operare la *periagogé*. [...] Il cambiamento di mentalità dell'educando esige, per compiersi, l'avvenuto cambiamento di mentalità dell'educatore» (Ducci, 1999, p. 59).

Riferimenti

- Acone, G., (1988). *Intersezioni Pedagogiche*. Salerno: Edisud.
- Acone, G., (1992). Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e ritorno. In Borrelli M.(a cura di). *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Vol. I. Cosenza: Pellegrini.
- Acone, G., (1994). *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia.
- Acone, G., (2004). *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone, G., (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno Edisud.
- Arendt, H., (1991). *Tra passato e futuro*. Milano. Garzanti.
- Ascenzi, A., (2003). *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertin, G. M., Contini, M. G., (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Cervi, M. A., Bonesso C., (2008). *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*. Roma: Armando.
- Clarizia, L., (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: Seam.
- Convegno Pastorale, (2010). *La sfida educativa*. 3-5 giugno 2010: Macerata.
- Ducci, E., (1999). *Approdi dell'umano*. Roma: Anicia.
- Einstein, A., (1934). *Il mondo come lo vedo io*. Roma: Newton Compton.
- Giussani, L., (1995). *Il rischio educativo*. Torino: SEI.
- Granese, A. (a cura di), (1991). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*. Quaderno di Pedagogia critica 1. Milano: Unicopoli.
- Mancini, G., (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E., (1980). Per una teoria della crisi. In D'Eramo M.(a cura di), *La crisi del concetto di crisi*. Lerici-Roma: *Orientamenti pastorali* CEI, 29.
- Morin, E., (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Popper, K. R., (1996). *Tutta la vita è risolvere problemi*. Milano: Rusconi, Milano.
- Rusconi, G., (1992). *Crisi sociopolitica*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, vol. II.
- Simeone, D., (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione educativa*. Milano. Vita e Pensiero.



Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia

Learning how to cope with the “post-autonomy” school system

Nunzia Schiavone

Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari

schiavonefp@virgilio.it

ABSTRACT

The principles of autonomy and decentralization have been introduced in the Italian educational system by the Bassanini Law No. 59/1997 and the Regulation on Autonomy, DPR 275/99. This resulted in a conceptual and organizational restoration of school management, of syllabi and of the educational system as a whole. This paper proposes an analysis of the institutional setups and new professional models introduced by the regulation on school autonomy, and it is aimed at offering a critical review of the actual implementation of such innovations. In particular, investigation will try to provide understanding of the reason why the present professional profile of teachers and the traditional educational set-up are at risk of not meeting the demands of today's educational system. In conclusion, a number of innovative proposals will be analysed in the field of teachers training, thus opening the possibility of interesting intervention perspectives as far as the issues which have been pointed out are concerned.

L'introduzione nel sistema scolastico italiano dei concetti di autonomia e decentramento (Legge Bassanini L. 59/1997 e Regolamento dell'autonomia DPR 275/99) ha determinato una “ristrutturazione” - a livello concettuale e organizzativo- della gestione delle Istituzioni scolastiche e della loro Offerta Formativa. A partire da un'analisi degli assetti istituzionali e dei nuovi modelli di professionalità che la normativa sull'autonomia scolastica ha introdotto nella Scuola italiana, il contributo intende offrire una riflessione critica sull'effettiva messa a regime di tali innovazioni. Nello specifico, approfondiremo la questione relativa al «perché» l'attuale profilo professionale dei docenti e la tradizionale organizzazione della didattica rischiano di non dare risposte sufficienti alle domande poste dal sistema scolastico e formativo odierno. In conclusione passeremo in rassegna alcune proposte innovative nell'ambito della formazione insegnante che nel quadro delle problematiche individuate schiudono prospettive di intervento assai interessanti.

KEYWORDS

Learning, Documenting, Post-autonomy, Professionalism in teaching, Teacher training.

Apprendimento, Documentazione, Post-autonomia, Professionalità docente, Formazione degli insegnanti.

Introduzione

Come è noto, la legge 59/1997 colloca l'autonomia scolastica in un più ampio processo di riforma dello Stato che prevede il trasferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali e la riforma della pubblica amministrazione. Nello specifico, i fili rossi del nuovo disegno sono costituiti, da un lato, da una concezione comunitaria delle istituzioni scolastiche, con i dirigenti che sono leader educativi e i docenti autori e protagonisti della ricerca e della didattica, dall'altro da una forte interazione di ciascuna scuola con il territorio nelle sue varie componenti cointeressate allo sviluppo dei processi formativi (Bracci, 2006). Tuttavia, volendo considerare non solo l'autonomia scolastica originariamente sancita, ma anche i processi di successiva implementazione di questa riforma, emerge un quadro che ha finora fortemente condizionato la possibilità di "praticare" concretamente l'autonomia. Le ragioni sono molteplici, ne segnaliamo le più rilevanti. La prima: la crisi del welfare e la conseguente contrazione di risorse disponibili per l'istruzione hanno interrotto bruscamente la riproduzione del legame tra sistema politico-istituzionale e mondo della scuola. La seconda, strettamente connessa alla prima attiene al riemergere di logiche "neocentralistiche" nella gestione del settore dell'istruzione.

In realtà, le cose sono ancor più complesse. Se si va a indagare in profondità la complessa fenomenologia dei motivi connessi alla possibilità di dar vita al modello dell'autonomia, ci si accorge che le variabili politiche e sociali costituiscono solo una parte, quella manifesta del problema. All'interno del modello dell'autonomia le trasformazioni degli assetti istituzionali, soprattutto quelli legati ad una prospettiva post-burocratica (Benadusi, Ladri, 2002) hanno avuto un ruolo determinante nella definizione di nuovi modelli professionali di tipo organizzativo, comunitario e in ultimo, di leadership educativa (Domenici, Moretti, 2012). Ciascuno dei modelli citati porta con sé nuove *forme organizzative* nel lavoro didattico dei docenti che richiedono l'assunzione di nuove competenze professionali.

Esiste dunque, un'ulteriore elemento che compromette la possibilità di implementazione del modello dell'autonomia legato a motivi che potremmo definire di "contesto" ovvero riguardanti lo sviluppo, nei contesti reali del quotidiano *fare scuola*, delle competenze connesse ai modelli di professionalità richiesti dalla riforma. Su questo elemento, abbiamo voluto gettare una luce.

1. Competenze professionali nella scuola della *post-autonomia*

L'ampio processo riformatore avviato con l'autonomia scolastica ha sollecitato azioni più o meno organiche di ridefinizione dei profili istituzionali, organizzativi e professionali dei docenti.

Vediamoli nello specifico. Trasversalmente ad ogni ordine scolastico si sono rese necessarie «forme d'interconnessione tra il più tradizionale baricentro della professione, dato dalla dimensione didattica, programmata individualmente e nei momenti collegiali e poi realizzata in aula, con ancora poco consuete, [...] pratiche professionali di natura progettuale, valutativa e organizzativa che hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dall'aula» (Viteritti, 2004, p. 2). In altri termini, la professionalità del docente viene messa in tensione sia sul piano prettamente istituzionale dall'emergere di nuove azioni organizzative che presuppongono la capacità di lavorare in un'organizzazione complessa o, per dirla con le parole di K. Weik, basata su legami deboli (Weik, 1988), sia sul piano pedagogico-didattico dall'evoluzione sempre più rapida dei processi di insegnamento e

apprendimento. Sembra essere in atto – richiamando ancora Viteritti – quello che è stato definito come processo di deprivatizzazione delle pratiche didattiche (Louis, Marks, Kruse, 1996; Ajello, Ghione, 2000 citato da Viteritti, 2004, p. 2), lo spostamento, cioè, da una visione individualista della professione a una – a volte più faticosa – visione collettiva.

Tuttavia sebbene nel dibattito internazionale sui temi della professionalizzazione della funzione docente questi aspetti siano considerati strategici, tanto da essere oggetto di particolari attenzioni in ambito formativo (Margiotta, 2010), in Italia sembra che ancora non godano delle medesima fortuna. Nello specifico fra gli elementi costitutivi delle competenze del nuovo insegnante sembra ancora poco diffusa l'acquisizione di "saperi professionali diversificati, di schemi di analisi, di decisione, di pianificazione e di valutazione" (Perrenoud, 1994, citato da Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p.18); ma soprattutto – e questo è l'aspetto centrale della nostra riflessione – pare essere assente negli attuali percorsi di formazione insegnante l'acquisizione di una *competenza chiave* della professione docente, ovvero la competenza documentativa che è alla base della promozione di un *modus operandi* orientato allo scambio e alla condivisione e, dunque, alla co-progettazione. Provo ad avanzare alcune ipotesi per spiegare questo paradosso.

1.1. La competenza documentativa. Alcune note critiche

Nel lavoro insegnante e nell'attività della scuola la competenza documentativa è sempre stata oggettivamente rilevante, sostenuta da riferimenti normativi e promossa all'interno di specifiche istituzioni. Tuttavia, sul piano della prassi didattica, essa continua ad essere percepita come una componente integrata e subordinata entro una professionalità docente imperniata su altre specificità. A questo proposito Elio Damiano sostiene che "la documentazione costituisce un indicatore fra i più eloquenti della condizione istituzionale dell'insegnante: non esistendo un costume documentale fra gli insegnanti, essa rappresenta una innovazione delle pratiche professionali correnti (Damiano, 2007, p. 70).

La competenza documentativa pare essere inoltre connotata da una contraddizione intrinseca, perlomeno nel nostro Paese: nella scuola italiana si documenta troppo e nello stesso tempo, troppo poco. Ma la contraddizione è solo apparente. In primo luogo, non tutti i gradi scolastici sono stati storicamente coinvolti nella stessa misura in un'attività di documentazione "ufficiale". In secondo luogo, la competenza documentativa viene associata all'obbligo burocratico, cioè a quanto serve a rispondere alle richieste dell'amministrazione. Rilevante, in questa direzione la prospettiva avanzata da Riccardo Massa che evidenzia il rischio di burocratizzazione che grava sull'idea di documentazione. Secondo Massa la documentazione sembra essere condannata ad una specie di degenerazione burocratica tale da rendere legittimo il fastidio che gli insegnanti provano per i compiti di documentazione a cui sono sottoposti (Massa, 1998). In terzo luogo, laddove la documentazione è praticata, essa è lasciata alla buona volontà e al buon senso degli insegnanti, non è elaborata secondo criteri scientifici e in nessun caso ha riscontri necessari dal punto di vista dell'efficacia comunicativa.

Ma veniamo alla questione iniziale, ovvero che nella scuola italiana si documenta troppo e nello stesso tempo, troppo poco. Guardando i documenti attualmente richiesti al singolo docente dalla legislazione scolastica emerge che essi non rispondono all'esigenza di rievocare o riflettere su quel che si è fatto nelle pratiche educative e scolastiche, quanto all'esigenza di produrre una risposta docu-

mentale richiesta da una specifica norma. Va precisato, infine, che il problema centrale della documentazione in ambito scolastico riguarda la rappresentazione delle conoscenze sottese alle pratiche di insegnamento. Di qui l'importanza riconosciuta all'informatica e alle nuove tecnologie che hanno creato le condizioni affinché si potessero realizzare molteplici problematiche che da anni la documentazione stava cercando di affrontare. Corazza sottolinea a questo proposito che il supporto delle tecnologie alla documentazione didattica schiude prospettive inedite non solo per rappresentare la conoscenza ma soprattutto per partecipare a quella gigantesca attrezzatura collettiva mondiale che lascia presagire la configurazione di una società alla Lévy, ovvero dominata da un'*intelligenza collettiva* che gestisce e incoraggia il ricorso a un'enciclopedia didattica territoriale, che nel nostro linguaggio definiamo semplicemente scuola dell'autonomia (Corazza, 2008).

Sia pure assumendo il valore aggiunto che la tecnologia multimediale ci mette a disposizione, i problemi restano ancora molteplici: il più importante riguarda la necessità di superare la lacuna di rappresentazione della pratica insegnante, ovvero della '*narrazione*' delle esperienze didattiche. Ciò che qui intendo sottolineare è che «la trasformazione del *fare* nel *dire* pone un problema di document/azione, ovvero richiede di rendere dicibile l'azione senza perdere la sua incredibile ricchezza e complessità. Lo stesso Schön nel distinguere il sapere *nell'azione* dal sapere *sull'azione* si muove nel passaggio dall'esperienza alla formalizzazione, dall'azione propria del soggetto competente alla sua teorizzazione» (Castoldi, 2010, p. 28). Ma qual è la conoscenza che bisogna cercare di esplicitare e rendere disponibile come risorsa ad altri insegnanti? Come fuggire al rischio di creare modelli di documentazione di prodotto, di archiviazione delle cose fatte, incapace di trasmettere i processi dinamici ed originali sottesi alle azioni didattiche? Come è facile intuire, si tratta di domande complesse che mettono in discussione il costrutto di competenza documentativa sottesa ai modelli attuali di documentazione, ma che forse aprono a un settore di ricerca meritevole di approfondimento.

1.1.1. Una competenza da "risemantizzare"

Esiste una definizione di competenza documentativa? Se sì, da quali coordinate regolative è espressa in riferimento all'insegnamento?

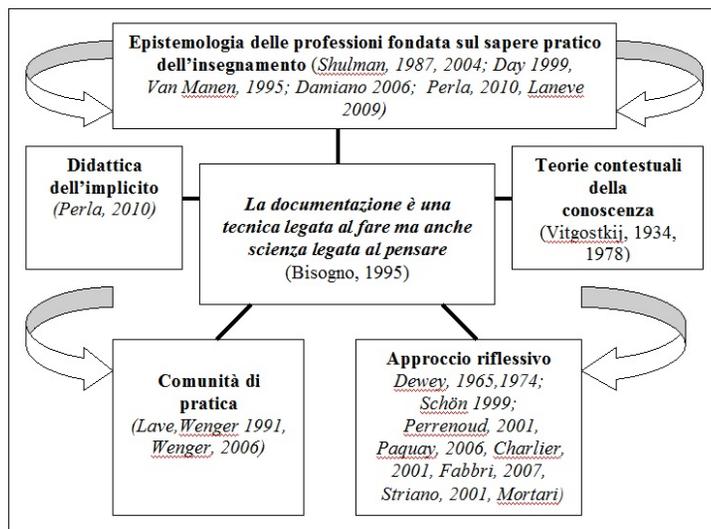
In letteratura sono assai significative le riflessioni di studiosi autorevoli che hanno proposto il tema della documentazione all'attenzione della ricerca didattica. I loro studi hanno offerto contributi preziosi sul tema della documentazione confermandone la pertinenza come oggetto di ricerca didattica¹. Si tratta tuttavia di significati non sempre contemperati dai modelli di documentazione mi-

1 Ciascuno dei contributi offerti pone l'accento su aspetti originali della documentazione: come referenziale di magistralità (Perla, 2011), come via di valutazione degli apprendimenti (Pellerey, 2004; Domenici, 1994), di programmazione delle attività curriculari (Frabboni, 2004; Bernardi, 2001; Cattaneo 2009), di sostegno all'innovazione didattica (De Bartolomeis 1969; Canevaro, 1996; Biondi, 2000; Guerra, 2009), di valorizzazione della memoria dell'istituzione scolastica (Demetrio, 2000; Specchia, 2001; Manfredi, 1998; Bandini, Benelli, 2011), di strategia di riappropriazione di sapere e potere (Massa, 1998), di formalizzazione, infine, dei *saperi pratici* (Damiano, 2007; Laneve, 2009; Perla, 2010).

nisteriali utilizzati dagli insegnanti, miranti più alla conservazione dei prodotti che all'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento. Assumendo una prospettiva di analisi *bottom-up* è facile constatare che di norma vengono illustrati i "prodotti" di quanto si è ottenuto a scuola, ovvero l'aspetto meno riproducibile dell'attività scolastica. Inesistente la presenza di un modello di documentazione *di processo* finalizzato a documentare la competenza traspositiva degli insegnanti quale capacità di trasformare il *sapere sapiente* (il sapere teorico, scientifico, epistemico), in sapere insegnato ovvero, in *sapere appreso* dallo studente. Gli insegnanti infatti non forniscono descrizioni verbali della dimensione metodologico didattica, relativa alle modalità di gestione del patrimonio culturale, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento.

Al contrario la competenza documentativa si esprime nella capacità di rievocare, riorganizzare, ristrutturare le esperienze già realizzate, per farle diventare *patrimonio* per sé e per gli altri; è un saper conservare la "memoria" del proprio lavoro d'aula o come direbbe J. Derrida le proprie *tracce* che costituiscono un patrimonio unico di conoscenza personale e pratica, di credenze di cultura magistrale (Perla, 2011), di esperienze, di rappresentazioni del proprio ruolo professionale. La traccia, [infatti] è lo scigno che racchiude la memoria di un tempo – il tempo del lavoro di scuola – che occupa tante ore della vita di chi insegna e di chi impara (Perla, 2012, p.17). In altri termini, tale competenza implica la capacità di costruire *unità informativa* orientate a mantenere memoria delle attività svolte, degli strumenti utilizzati nella pratica didattica, degli stessi prodotti del lavoro e insieme di rendere leggibili i diversi percorsi. Come ha affermato De Bartolomeis, in assenza di documentazione i risultati risultano grezzi, disorganizzati e poco chiari, non verificabili e non comunicabili (De Bartolomeis, 2004).

Per usare una definizione che esprime bene l'accezione di significato che ho ad essa attribuito richiamo la posizione di P. Bisogno: la documentazione è una tecnica legata al *fare* ma anche scienza legata *al pensare* (Bisogno, 1995). In tal senso la competenza documentativa, pur continuando a conservare il suo tratto tecnico (raccolta e selezione di materiali), dispiega la sua funzione profondamente formativa ai fini dello sviluppo professionale del docente: l'essere soprattutto un esercizio del pensiero, un'attività mirata a creare consapevolezza e criticità rispetto all'esperienza di insegnamento e all'elaborazione di percorsi progettualmente e didatticamente significativi. Al fine di definire nel dettaglio il costrutto di *competenza documentativa* in ambito didattico presentiamo una tabella di sintesi che indica le coordinate teoriche del modello di competenza proposto utile a perimetrarne i confini e provare a costruire una primo orizzonte di comprensione (vedi Tab. 1).



Tab. 1 – Coordinate teoriche del modello di competenza documentativa (fonte Schiavone, 2013 in press)

2. Alcune priorità della formazione (a sostegno dell'autonomia)

Proviamo a questo punto a domandarci: quale modello di formazione può favorire la messa in atto di competenze documentative nella professione docente? Due mi paiono le traiettorie più interessanti.

La prima traiettoria inerisce alla possibilità di rivisitare la didattica della scrittura per gli adulti (insegnanti e formatori), anche attraverso l'introduzione di moduli innovativi di formazione *post-lauream* che puntino allo sviluppo di competenze scritte spendibili nel mondo del lavoro (Perla, 2012, p. XVII).

La seconda, in continuità con la prima, inerisce la costruzione di alcune linee guida utili alla definizione di un laboratorio di documentazione didattica – da promuovere nei percorsi di formazione iniziale e in servizio- finalizzato all'acquisizione della competenza documentativa. Mi soffermerò solo su quest'ultimo punto poiché lo considero un campo di intervento più urgente e innovativo.

2.1. Il laboratorio di documentazione didattica

La motivazione alla base della proposta laboratoriale può essere sintetizzata nella seguente ipotesi: molta parte del sapere posseduto da coloro che sono impegnati nelle pratiche educativo-didattiche tende a rimanere implicito (Perla, 2010). Inoltre tutto ciò che costituisce la memoria della scuola *in azione* si traduce in frammenti sparsi e fatica a diventare risorsa per la comunità scolastica.

L'obiettivo è quello di stimolare il racconto di sé al fine di dar voce alla storia custodita dalla memoria professionale vissuta da ciascun docente e sollecitare gli insegnanti a lasciar traccia del patrimonio didattico di cui sono autori, sia per rendersene sempre più consapevoli, sia per contribuire alla costruzione di nuovi saperi didattici. La finalità del laboratorio – iscritto nel quadro teorico del costruttivismo e dei suoi recenti sviluppi narrativisti – è quella di promuovere all'interno delle istituzioni scolastiche la conoscenza dei generi di "scrittura docu-

mentativa” (Schiavone, 2012) assunti come vie per dire la pratica e capaci di promuovere un pensiero narrativo finalizzato all’esplicitazione, alla riflessione, alla condivisione dei saperi dell’esperienza. Lo snodarsi del percorso laboratoriale prevede sei incontri con cadenza settimanale, della durata di tre ore.

Specificatamente gli obiettivi del laboratorio sono:

- a) promuovere la competenza documentativa;
- b) apprendere a documentare la pratica didattica;
- c) costruire format di documentazione didattica.

Il laboratorio è stato preceduto da una lezione introduttiva sul *framework* delle scritture professionali “che assume la scrittura professionale secondo quattro direzioni interpretative corrispondenti a quattro funzioni fondamentali della competenza insegnante” (Perla, 2012, p.13).

Il progetto formativo del ciclo di incontri prevede, poi, lo sviluppo di alcuni temi trasversali alla documentazione didattica e alla professionalità docente, secondo un approccio critico-riflessivo a partire dai modelli di documentazione già sperimentati dai docenti e facendo convergere l’attenzione su una serie di problematiche relative al modo di utilizzare, rappresentare e diffondere le conoscenze professionali maturate nel corso dell’azione didattica.

Il percorso intende dunque avviare un itinerario di formazione alla documentazione, riconnettendola alla prospettiva della diffusione di una competenza documentativa come risorsa professionale basata sulla narrazione dei saperi sottili alle pratiche e sulla trasferibilità delle esperienze didattiche, e alla necessità di creare una *memoria di comunità* che metta a disposizione di ciascun insegnante una pluralità di saperi in grado di allargare il repertorio delle pratiche di ognuno e di sostenere forme di apprendimento organizzativo.

Conclusioni

A conclusione di questa proposta, descritta seppur nei suoi tratti essenziali per ragioni di spazio, vorrei avanzare una breve considerazione: la scuola dell’autonomia potrà effettivamente “decollare” se nel prossimo futuro si impegnerà a sviluppare una nuova cultura della documentazione. Certamente uno sforzo dovrebbe andare nella direzione di creare una cultura professionale diversa, più centrata sullo scambio e sulla collaborazione. In altri termini, affinché la scuola si configuri sempre più come una “learning organization” (Bobbio, Scurati, 2008) occorrerebbe progettare *architetture* formative che insegnino ad accrescere i livelli di formalizzazione, condivisione e comunicazione dei saperi a partire dalla conoscenza di strategie e strumenti per documentare il lavoro di scuola, come già avviene da tempo in altri contesti europei (Beneke, 2000; Helm, Beneke, Steinheimer, 1998; Frisch, 2008; Olivan, Lacruz, Del Carmen, 2009). Il discorso sulla documentazione va dunque collegato alla formazione iniziale e continua degli insegnanti con lo scopo di favorire nuove modalità di lavoro: qui soccorrono gli articoli 6 e 7 del regolamento sull’Autonomia che prevedono la possibilità da parte delle scuole di costituirsi in reti o parteciparvi in modo organizzato con altri soggetti per dar voce a laboratori territoriali per la documentazione, la formazione, la ricerca in campo didattico. Tuttavia la realizzazione è piuttosto sporadica o legata a progetti provenienti dall’esterno.

Il quadro delineato rappresenta dunque una “sfida” cui concorrano diversi soggetti che si occupano di istruzione e formazione, in un’ottica di integrazione generativa fra nuove politiche di welfare, politiche scolastiche e politiche della formazione.

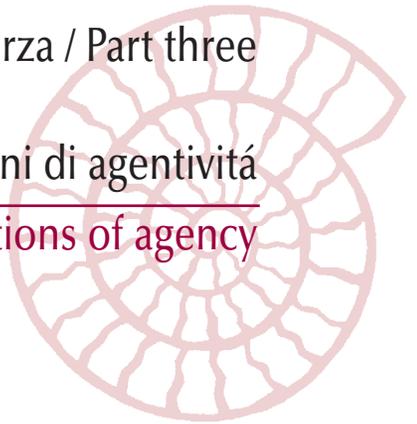
Riferimenti

- Benadusi, L., Ladri, P. (2002). Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione. *Economia e Lavoro*, 1.
- Beneke, S. (2000). *Documentation in a Lab School Setting: Teaching New Teachers to Document*. Disponibile in: <<http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/beneke.pdf>>. [4 febbraio 2013].
- Bisogno, P. (1995). *Il futuro della memoria. Elementi per una teoria della documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio, A., Scurati, C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Bracci, E. (2006). *La scuola dell'autonomia: analisi di contesto e implicazioni gestionali*. Roma: Armando.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Corazza, L. (2008). *Internet e la società conoscitiva. Cyberdemocrazia e sfide educative*. Trento: Erikson.
- Damiano, E. (2007). Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola. In De Rossi M., Gentilini, G. (A cura di), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio* (pp. 69). Padova: Cleup.
- De Bartolomeis, F. (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G., Moretti, G. (2012). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- Frisch, M. (2008). Nouvelles figures de l'information documentation. Etre enseignant documentaliste aujourd'hui: identité, compétences et savoirs spécifiques. Nancy: Scérén/CRDP de Lorraine.
- Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K., (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Margiotta, U. (2010). La formazione del docente nel terzo millennio: una prospettiva europea. In L. Binanti, M. Tempesta (A cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio* (pp.21-42). Lecce: Pensa Multimedia.
- Massa, R. (1998). La documentazione come strategia pedagogica e come tattica educativa. In A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra (A cura di), *Documentare tra memoria e desiderio*. Emilia Romagna: IRRSAE.
- Olivan, S., Antonio, J., Lacruz, A., Del Carmen, M.^a. (2009). *Buenas prácticas docentes en la formación de los profesionales de información y documentación*. Disponibile in: <<http://www.mendeley.com/research/buenas-prcticas-docentes-en-la-formacinde-los-profesionales-de-informacin-y-documentacin/>>. [4 febbraio 2013].
- Paquay, L., Altet, M., Chiarlier E., Perrenoud PH. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (lavoro originale pubblicato nel 1996).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2012). *La scrittura professionale. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Schiavone, N. (2012). La scrittura della documentazione didattica. In L. Perla (A cura di), *La scrittura professionale. Metodi per la formazione* (pp. 172-196). Bari: Progedit.
- Schiavone, N. (in press) (2013). La documentazione didattica. Una ricerca per la valorizzazione e la tutela del patrimonio scolastico.
- Viteritti, A. (2004). *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*. Disponibile in: >http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf>. [4 febbraio 2013].

Parte terza / Part three

Capacitazioni e relazioni di agentività

Capabilites and relations of agency





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

The interaction between executive functions
and paths of learning enhancement obtained
through multi-linear narrative apparatuses
within a developmental perspective
on the late infancy and pre-puberty

Luisa Salmaso

Università Ca' Foscari, Venezia

lusal@libero.it

ABSTRACT

It is debatable whether or not storytelling and multilinearity could still be considered as two separate artefacts, result from the opposition between analogic-metaphorical and logical-discursive thought—as maintained by Bruner (1994). Therefore, the question is: are they still irreducible? This article's hypothesis is that multi-linear storytelling apparatuses (Salmaso, 2011)—inclusive of the classical paradigms of storytelling—may make it clearer the possible link between narrative-sequential and logic-paradigmatic thought. This connection is made evident when storytelling apparatuses are compared with graphic and expressive representational models aimed at focusing and facilitating the accomplishment of procedures—which are regarded as potentially computable (Olimpo, 2011). Once this task of clarity is undertaken, possible outcomes may lead to an advantageous representation of problem setting, provided it serves the goal of didactic and pedagogical enhancement (Minello and Margiotta, 2011). Hence, the leading hypothesis of this paper is that Multi-linear Narrative processes (i.e. a plurality of voices, decision-making nodes, changes of structure, and enrichment of the narrative plot—as maintained by the Grammar of Stories) activate processes that are involved in the construction of the representation of a problem—according to the ecologic-sequential model of Executive Functions (Zelazo et al., 1997; 2003).

Narrazione e multilinearità possono ancora essere considerati due costrutti separati, divisi tra il pensiero analogico-metaforico e il pensiero di tipo logico-discorsivo, rispecchiando così la classica definizione di Jerome Bruner (1994), che considerava questi due tipi di pensiero tra loro irriducibili? Noi ipotizziamo che mediante dispositivi di narrazione multilineare (Salmaso, 2011), includenti i paradigmi classici della narrazione, in sin-

cronia a modelli rappresentazionali grafici ed espressivi, di focalizzazione e di facilitazione procedurale, potenzialmente computabili (Olimpo, 2011), sia possibile rendere trasparente la connettibilità tra pensiero narrativo-sequenziale e pensiero logico-paradigmatico e che ciò possa interagire con processi relativi alla rappresentazione di problem setting, qualora questi vengano elaborati con azioni di qualificazione pedagogica e didattica (Minello, Margiotta, 2011). 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), attivino processi coinvolti nella rappresentazione del problema, secondo un modello ecologico-sequenziale delle Funzioni Esecutive (Zelazo et al. 1997, 2003).

KEYWORDS

Executive Functions, Learning, Multi-linear narrative, Late infancy, Pre-puberty.

Funzioni Esecutive, Apprendimento, Narrazione Multilineare, Seconda Infanzia, Preadolescenza.

1. Narrazione multilineare: ossimoro, tautologia, metafora o paradigma?

Secondo il nuovo corso della Narratologia, scaturito dal suo incontro con il cognitivismo e le neuroscienze, sancito ufficialmente dal volume *Story Logic* dello studioso statunitense David Herman (2002), la classica definizione di Jerome Bruner (1994), che indicava come irriducibili il pensiero analogico-metaforico e il pensiero di tipo logico-discorsivo, sembra essere superata, mediante una “visione unitaria dei processi cognitivi alla base di ogni racconto” in cui la mente diviene “principale protagonista e garante ultimo della narratività” (Calabrese, 2009, p. 10).

Bruner (*ib.*) aveva esaminato le modalità con cui ciascuno costruisce e rappresenta *il complesso, ma specifico, dominio della interazione umana* individuando alcune peculiari caratteristiche del racconto, considerato come *sistema di simboli* relativi a credenze e prassi sociali, alla base di forme di *competenza*, realizzate a partire dai racconti stessi. Herman (2003) amplifica questa prospettiva ipotizzando che i racconti forniscano strumenti di pensiero a *dominio generico* per svariate attività di *problem solving*. A supporto di tale ipotesi, questo autore 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. Quindi, è attualmente riscontrabile un forte investimento per superare le dicotomie tra struttura e storia, testo e contesto, permanenza e variabilità, pensiero paradigmatico-astratto e pensiero narrativo-sequenziale. Nella classica definizione in narrativa, il racconto è definito come una rappresentazione organizzata in sequenze di una serie di eventi strutturati nella quale sono sistemati in modo sovraordinato situazioni e avvenimenti, quindi, secondo Herman, ogni narrazione *si radica potenzialmente ovunque, poiché la sua costruzione offre un sostegno a numerose pratiche e tipologie di azione* (in Calabrese, *ib.*, p. 31). Si deve tenere conto, infatti, che gli studi sulla narrazione e sui modelli cognitivi permettono uno studio sinergico sia delle rappresentazioni e dei processi mentali intervenienti nella costruzione del significato delle storie, ma anche dei racconti in sé, come modalità di costruzione di significati. Quindi, nel passaggio attraverso i modelli grammaticali della metà

degli anni Ottanta di Rumelhart, Mandler (1980, 1984) e attraverso i modelli relativi alle rappresentazioni formali di reti causali afferenti principalmente agli autori Trabasso e Van der Broek (1985), si continua a considerare la narrazione come una costruzione di relazioni, sottolineando così la necessità di porre le strutture semiotiche e le risorse cognitive in interazione con i processi e le condizioni sociali. In questa direzione richiamiamo l'importante contributo di Vygotskij (1974, 1987), che ha evidenziato le basi socio-interazionali dell'atto cognitivo, sostenendo la mediazione dei vari sistemi simbolico-culturali, che – per le narrative – potremmo identificare in alcuni *paradigmi semiotici: palestra di sfide cognitive; strategia di problem solving in numerosi contesti; strumento per costruire rappresentazioni del mondo; produzione di menti finzionali* (Calabrese, *ib.*).

La natura sincretica, complessa, multidimensionale di vari generi testuali, soprattutto sottostanti ai videogames o al web, rende problematica un'analisi autonoma riflessiva, lenta e matura, sia della stessa struttura, che è comunque parte costitutiva del testo stesso, sia dell'articolazione del contenuto. Esplorare le dimensioni narrative e gli snodi che sorreggono l'impalcatura di un testo multilinare può permettere una corretta fruizione dei vari media e un potenziamento a livello cognitivo delle abilità connesse ai processi di costruzione implicati. Il ruolo dell'insegnante, del formatore, come per 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 queste specificazioni, che caratterizzano in modo più mirato un percorso di apprendimento dei processi di narrazione multilinare: *la costruzione comune, partecipata e attiva della conoscenza; la presa in carico della dimensione interdisciplinare; la flessibilità cognitiva*. Ed è per questo, che nella pratica di apprendimento, noi pensiamo possa essere utile presentare ai ragazzi o ai soggetti in formazione una pratica di lettura e di costruzione di progetti narrativi multilinari: c'è un momento nella narrazione in cui il lettore/scrittore diventa protagonista attivo e decisivo: *quando, nei nodi, il racconto degli avvenimenti avvenuti diventa esperienza diretta, al tempo presente*. In questo le narrazioni multilinari si richiamano molto all'esperienza del *gioco*. Da parte nostra, ipotizziamo che mediante dispositivi di narrazione multilinare (Salmaso, 2011), includenti i paradigmi classici della narrazione, in sincronia a modelli di rappresentazioni grafiche, espressive, di focalizzazione e di facilitazione procedurale, potenzialmente computabili (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). Il nostro lavoro cercherà di indagare alcune linee di ricerca in queste direzioni, tenendo conto dell'importanza di costruire, validare e implementare modelli didattici per insegnanti e formatori, utili per il processo di propria capacitazione professionale: un bridge intergenerazionale in grado di facilitare di conseguenza le capacitazioni delle giovani generazioni rispetto alle sfide complesse che le aspettano (Nussbaum, 2001).

2. Neuropsicologia della Narrazione, Funzioni Esecutive e possibili interazioni con dispositivi di Narrazione Multilineare

Gli studi sulla produzione narrativa si sono avvalsi del contributo della Psicolinguistica e delle Neuroscienze cognitive, ma questi studi risultano notevolmente più complessi e di numero ridotto rispetto a quelli sulla comprensione, soprattutto perché richiedono sia la rilevazione di molteplici e complessi aspetti, sia una selezione semantica durante la generazione delle narrazioni (Mar, 2004). Da studi in pazienti con lesioni cerebrali sembra che per la produzione di narrazioni siano particolarmente coinvolti l'emisfero destro e le aree frontali e temporali, indipendentemente dalla modalità di narrazione utilizzata (Mar, *Ib.*). In particolare, *sono evidenti relazioni con le Funzioni Esecutive*, infatti, alti punteggi al Wisconsin Card Sorting Test, un classico test frequentemente usato per misurare la flessibilità cognitiva e il funzionamento dei lobi frontali, sono stati associati con varie abilità nella produzione di discorsi, il numero di episodi elicitati, la diminuzione di lunghezza delle frasi, ma l'aumento della loro complessità. (Mar, *Ib.*) Nei bambini, alla produzione di discorsi si correla anche un'altra misurazione, molto usata per le abilità di tipo frontale: la fluenza verbale, mentre questo non accade per abilità verbali generali (Brookshire *et al.* 2000). Un alto numero di aree cerebrali comuni sembrano coinvolte e collegate *sia nella comprensione che nella produzione di storie* e un numero più ridotto sembrano coinvolgere esclusivamente uno o l'altro dei due aspetti. Secondo Mar (*Ib.*) c'è un motivo teorico per giustificare questa relazione: *l'abilità di organizzare il significato di frasi collegate con lo scopo di formare una rappresentazione globale è una necessità condivisa sia dalla comprensione che della comunicazione*. Anche per l'organizzazione delle informazioni nelle storie sono coinvolti i lobi frontali, come dimostrano molti studi sui pazienti con lesioni e alcuni studi di neuroimmagine, in particolare, segnaliamo uno studio di Sirigu e colleghi (1998) che evidenzia come un danno all'area di Broca comporta una difficoltà nel riordinare parole ricavate da frasi, lasciando integra la capacità di produrre compiti di script usati precedentemente, mentre un danno alle aree prefrontali lascia integra l'abilità sintattica, ma non permette di riordinare le sequenze di una storia. Altri studi rilevano, inoltre, come l'attivazione dei processi implicati in una storia non sia la stessa per processi implicati nelle frasi (Robertson *et al.*, 2000). È dunque 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, *Ib.*) e che il complesso costruito delle Funzioni Esecutive sia particolarmente implicato nella produzione di narrazioni. Le caratteristiche delle Funzioni Esecutive, accessibili alla coscienza, 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 è particolarmente utile 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, so-

no 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, attraverso percorsi di apprendimento in 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.

3. Costruzione attiva e collaborativa del problem setting attraverso le Narrazioni Multilineari

Mentre affiorano alla mente, le idee non seguono mai percorsi sequenzialmente lineari, dunque, il bisogno di sentirsi all’interno di un sistema di coerenza e di trovare un accordo cognitivo tra fatti ed interpretazioni è sia un obiettivo, che uno strumento del capire, ma nella realtà nessuna interpretazione è del tutto esaustiva ed è proprio questo che stimola la ricerca: in ogni situazione nuova e carica di problematicità si presentano contemporaneamente alla mente una varietà di alternative possibili. Il procedere per scelte, eliminando gli errori, si manifesta a tutte le età con modalità diverse (da quella gestuale dei più piccoli, alle simbolizzazioni teoretiche degli adulti). La necessità di attivare situazioni di *conflitto cognitivo*, permette sia di valorizzare la pluralità dei diversi modi di pensare, sia la conseguente scelta di quelli più efficaci. La mente è un sistema in connessione con la cultura e la tecnologia della realtà circostante. Secondo De Kerchove (1993) le varie tecnologie dei linguaggi corrispondono a *brainframes*: “il *brainframe* non è mai localizzato nella struttura superficiale della coscienza, ma nella sua struttura profonda [...] il *brainframe* creato dall’alfabetizzazione ha influenzato il modo in cui creiamo i nostri pensieri” (De Kerchove, 1993).

Il processo narrativo, in quanto dimostrato come più naturale, più comprensibile e più memorabile di altri tipi di testo, permette una coerenza e una integrazione tra le varie parti, capaci di favorire un ordinamento e un’attribuzione di senso alla molteplicità degli eventi, con conseguenti costruzioni e riconfigurazioni cognitive ed emotive.

Possiamo riconoscere nella lettura e scrittura di storie multilineari 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); il gioco del lettore, in questo tipo di storie, sta nel cercare di ragionare sempre in base alla coerenza:

«al momento, non sono ancora a disposizione... ‘immagini-strutturanti’ che vadano a costituire e rappresentare le strutture intrinseche dei testi, mediante processi multilineari, infatti l’ipertesto attualmente in uso è fondamentalmente destrutturato: i link che permetterebbero potenzialità strutturanti, hanno, al momento, solo il ruolo di espandere degli incisi in testi sostanzialmente lineari. Ciò che invece sarebbe veramente importante fare è collegare l’idea della strutturazione non lineare all’idea di una diversa strutturazione... identificare il campo di conoscenza che si vuole esprimere... e tradurla in immagine strutturante» (Antonucci, 2011, p. 310).

Qui di seguito presentiamo una tabella sintetica che avvicina, in parallelo, alcune caratteristiche salienti di una buona narrazione classica e quelle dei processi di interattività multilineare, caratteristiche utili per lo sviluppo dei processi cognitivi ad essa correlati, che possono essere integrate e diventare compresenti attraverso un percorso di lettura, fruizione e scrittura condiviso.

Caratteristiche della narrazione classica	Caratteristiche dei processi multilineari
Linearità causa-effetto, direzionata a una soluzione conclusiva	Simultaneità e sequenza
Un mondo di finzione con alto grado di verosimiglianza	Spazio tra sezioni lineari
Centralità della narrazione	Versioni differenti
Netta definizione della psicologia dei personaggi	Differenti punti di vista
Appartenenza ad un genere	Connessioni
	Molteplicità
	Pluralità di prospettive e navigazione
	Interattività
	Pluralità e ibridazione di generi

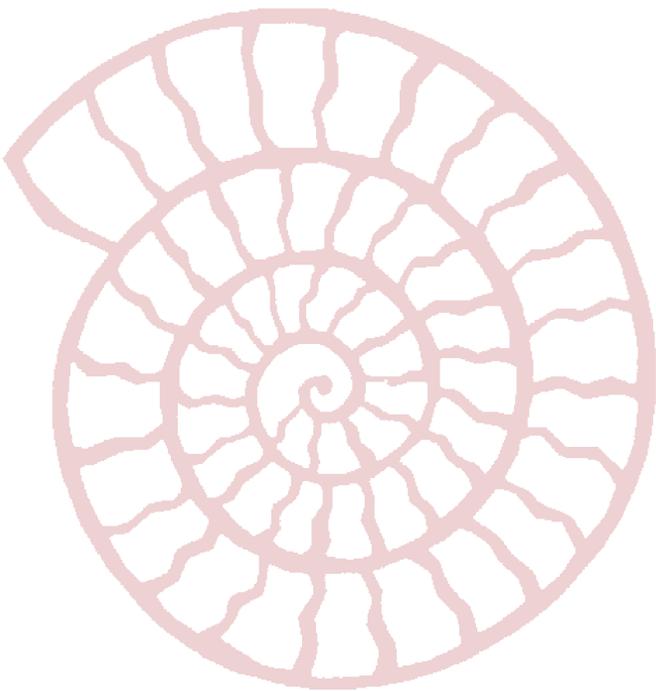
Ogni scrittura multilineare prevede un meccanismo che metta in successione alternativa almeno due parti ed è sempre sottesa la problematica connessa al modo in cui le parti arrivano ad integrarsi per dare un senso generale significativo e pregnante. La relazione è la funzione costitutiva di ogni processo 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).

«L'interesse durante la fruizione di un testo si manifesta quando le informazioni disponibili stimolano la produzione di inferenze, la creazione di attese, la percezione di alternative... l'interesse nasce e si sviluppa dalla possibilità di partecipare alla creazione della narrazione, alla sua riscrittura, al completamento del suo significato». (Levorato, 2000).

Potremmo dire, paradossalmente, che l'utilizzo di narrazioni multilineari, in qualche modo, rende 'trasparente' il raffinato livello della qualità narrativa a cui è arrivato l'intero corpus della letteratura mondiale. Infatti, mentre nella lettura o costruzione di una storia multilineare si è praticamente 'costretti' a gestire direttamente e visibilmente la complessità strutturale della composizione, nelle grandi opere narrative questo processo ricostruttivo è lasciato totalmente all'abilità inferenziale del lettore e alla sua competenza cognitiva. A nostro avviso, è dunque necessario investire nella ricerca in queste direzioni, con l'obiettivo di individuare meglio le componenti esecutive implicate in questi processi; i processi di apprendimento e i facilitatori didattici più utili per lo sviluppo di questa competenza; le azioni cognitive, metacognitive e formative applicabili nei diversi contesti scolastici; la possibilità di instaurare un 'ponte' comunicativo attivo tra la generazione dei bambini e giovani nati e immersi nelle nuove tecnologie, ma non sufficientemente consapevoli dei processi sottostanti, e la generazione degli adulti, che ancora si sentono più a loro agio nella gestione di processi lineari o narrativi tradizionali. A tal fine, è in corso uno studio con analisi di tipo fenomenologico, qualitativo e quantitativo, nel quale verranno coinvolti 214 bambini (4-5 anni, 7-8 anni, 9-10 anni, 12-13 anni), in azioni formative per attivare problem setting attraverso una fiaba nota, una storia originale e un'ambientazione, in modalità narrativa lineare e multilineare.

Riferimenti

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Antinucci, F. (2011). *Parola e Immagine- Storia di due tecnologie*. Roma-Bari: Laterza.
- Bachtin, M. (2001). *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Brookshire B. L., et al. (2000). Cognitive and linguistic correlate of children's discourse after closed head injury: A three-year follow-up. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 741-751.
- Bruner, J. S. (1984). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- 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.
- De Kerchove, D. (1993). *Brainframes*. Bologna: Baskerville.
- Herman, D. (2002). *Story Logic*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Herman, D. (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Lavorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura* Bologna: il Mulino.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- 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.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino.
- Olimpo, G. (2011). Knowledge flows and graphic knowledge representations. In G. Trentin (2011). *Technology and Knowledge Flow. The power of networks*, Oxford: Chandon Publishing
- Robertson, et al. (2000). Functional neuroanatomy of the cognitive process of mapping during discourse comprehension. *Psychological Science*, 11, 255-260.
- Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars. *Cognitive Science*, 4, 313-316.
- Salmaso, L. (2011). Fruizione e creazione di narrazioni multilineari. *Psicologia e Scuola*, marzo-aprile 2011, pp. 41-48.
- Sirigu, A. et al. (1998). Distinct frontal region for processing sentence syntax and story grammar. *Cortex*, 34, 297-310.
- Trabasso, T. Secco, N. L., van der Broeck, P.(1984). *Causal cohesion and story coherence in Learning and comprehension of text*. Hillasdale: Erlbaum.
- Vygotskij, L. S.(1974). *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L. S.(1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- 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.
- 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), pp. 93-119.





L'essenziale è invisibile agli occhi. Ripensare la scuola attraverso il contributo di Amartya Sen

What is essential is invisible: Rethinking school thanks to the contribution of Amartya Sen

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze

luana.collacchioni@unifi.it

ABSTRACT

The school in general, and particularly teachers who teach in it, have the task of removing obstacles, recognizing the inequalities and valuing the differences, so that the school becomes a place of meeting and dialogue. Accordingly, by cooperating students can strengthen their identity and construct free and democratic life projects. School is the place in which they develop and enhance skills and capabilities in addition to received knowledge—given knowledge is intertwined with know-how so that the subject comes into being/existence in the world in an authentic and unique way. Teachers are required to think about themselves and their professionalism and to constantly be aware of what they are doing for themselves and for the others within the framework of training—given that social repercussions are inevitable.

La scuola in generale, ed in particolare gli insegnanti che vi insegnano, hanno il compito di rimuovere gli ostacoli, riconoscere le disuguaglianze e valorizzare le differenze, affinché la scuola sia luogo d'incontro e di dialogo e perché in essa gli studenti, cooperando, sappiano rafforzare la propria identità e costruire il personale progetto di vita libera e democratica. La scuola è il luogo in cui si sviluppano e si potenziano le capacità insieme alle conoscenze, il luogo in cui il *sapere* si intreccia col *saper fare* per divenire *saper essere/esistere* nel mondo in modo autentico e unico. Gli insegnanti sono chiamati a riflettere su se stessi e sulla loro professionalità e a dare costantemente un senso a ciò che stanno facendo per se stessi e per gli altri, in ambito formativo e con inevitabili ricadute sociali.

KEYWORDS

School, Cooperation, Capability, Relationship, Ethic.
Scuola, Cooperazione, Capacitazione, Relazione, Etica.

Introduzione

Dopo l'epoca dei Programmi ministeriali e in continuità con le Indicazioni Nazionali, la scuola sta affrontando ormai da alcuni anni la questione delle *competenze* e delle *abilità*, considerate in stretta connessione con le *conoscenze*, con la dichiarata finalità di intendere la formazione come *capacitazione*.

La scuola ormai non è o non dovrebbe più essere considerata soprattutto sede del sapere teoricamente inteso e luogo in cui si privilegia la ragione e la razio-

nalità ma, per accogliere tutti e ciascuno, ha il compito di valorizzare le differenze, le diseguaglianze (per usare un termine caro a Sen) e di ripensarsi come luogo d'incontro e dialogo (Cambi, 2006), in cui la cooperazione orienta il sapere e il saper fare insieme per costruire il saper essere nel mondo insieme agli altri. In tale prospettiva, viene (o dovrebbe essere) rivalutato e valorizzato l'agire, il *saper fare* (quindi le competenze e le abilità) insieme al *sapere* (le conoscenze) per permettere ad ogni persona di costruire il proprio *progetto di vita* e di collocarsi esistenzialmente (Bertin, Contini, 1983; Bertolini, 1988; Bertin, Contini, 2004) nel mondo, seguendo le proprie inclinazioni, abilità, desideri, capacità.

1. Tema-problema: il focus della ricerca

Promuovere *capability* è il compito della scuola e degli educatori e cioè di insegnanti, genitori ed educatori professionali, che *possono scegliere*¹ di perseguire nuovi obiettivi, di carattere più propriamente umanitario, cooperativo, socializzante.

Diventa indispensabile però un fondamentale cambiamento: di prospettiva, terminologico, concettuale e deontologico; si tratta cioè di non indicare ciò che la scuola "deve" o "dovrebbe" fare ma di riflettere su ciò che ogni insegnante o dirigente scolastico *intende fare* e *sceglie di fare*, quali sono cioè le intenzionalità e gli obiettivi fondativi che l'insegnante si pone nel suo procedere insegnando e di quale senso decide di dare all'esperienza scolastica affinché essa sia davvero processo formativo per tutti coloro che ne sono coinvolti, nella consapevolezza che, mentre l'insegnante insegna, al contempo partecipa al processo di apprendimento di cui è parte e nel quale è coinvolto non solo come persona che insegna ma anche come persona che apprende.

Chiediamoci: l'insegnante si sente partecipe del processo di insegnamento-apprendimento che pone in atto oppure, come molto più spesso accade, non considera tale aspetto e ritiene che soltanto gli alunni stiano apprendendo ciò che quell'insegnante sta insegnando? Ed inoltre: quanto l'insegnante è riflessivo e ri-pensa all'esperienza scolastica, che quotidianamente vive con i suoi studenti, con spirito critico ri-pensando anche a se stesso? In pratica, per esempio: quanto l'insegnante ha imparato a considerare che se un alunno non ha compreso la lezione potrebbe anche essere perché l'insegnante non è stato sufficientemente chiaro e convincente, invece di pensare soprattutto che "lui", l'alunno, non è stato attento? Quanto l'insegnante considera che, con la sua professionalità, sta cambiando le persone ed il mondo, svolgendo un ruolo centrale per lo sviluppo di un contesto di partecipazione e attenzione sociale e politica o, viceversa, per la promozione di una realtà disinteressata ed individualista?

2. Il significativo contributo di Amartya Sen

In linea con la *teoria delle intelligenze multiple* di Howard Gardner (1983/1987) – che ci insegna a valorizzare tutte le diverse e specifiche abilità di ognuno –, con

1 Ritengo sia inutile usare il verbo *dovere* parlando di professionalità educative. Il modo di essere e di pensare che si impone non può produrre pensiero libero; solo la possibilità di scegliere può condurre verso la libertà e per questo diventa fondamentale ripensare la scuola sostituendo i *doveri dichiarati*, con *possibilità di scelte sollecitate*.

la definizione dell' *intelligenza emotiva* elaborata da Daniel Goleman (1995/2006) nei suoi lavori di scrittura – che ci aiutano a capire che occorre pensare anche con il cuore e non soltanto con la ragione perché la ragione da sola non conduce verso la verità e la giustizia ma a ragionamenti talvolta aridi e non rispettosi – e con i concetti di *libertà*, *globalizzazione* e *democrazia* espressi da Amartya Sen (1992/2010, 2002/2002, trad. 2011) – nel rispetto della disegualianza, della giustizia e nella valorizzazione della dimensione umanitaria del genere umano –, la formazione viene ripensata in ottica di *progetto di vita* funzionale per l'individuo e per la società a cui esso appartiene. Per fare ciò l'impegno alto consiste nel promuovere una nuova prospettiva riumanizzante, come sostiene Edgar Morin anche nel suo ultimo lavoro (2011/2012) e accogliente verso tutti. Al centro di questa cornice teorica si collocano le dinamiche relazionali e l'attenzione si focalizza sia sulle *relazioni interpersonali ed intrapersonali*, sia sulle *scelte etiche e deontologiche* della professionalità docente, perché da questi aspetti non si può prescindere.

La scuola necessita di un sostanziale cambiamento: la scuola dei programmi e degli obiettivi disciplinari non è più completamente rispondente alla formazione dell'individuo in quanto capacitazione.

La motivazione ad apprendere, a fare, a saper pensare e a saper essere sono centrali per la promozione di *capitale umano* e per la formazione dell'uomo e del cittadino. L'apprendimento passa attraverso le relazioni; viviamo in relazione e sono proprio le relazioni affettivamente cariche, in positivo e/o in negativo, che imprinono valenza ai ricordi e alla memoria: le relazioni condizionano (in modo inevitabile ed indelebile!) non solo l'apprendimento ma tutto il percorso di studio e di crescita personale e la stessa qualità della vita.

Troppi sono i malesseri emozionali e i disturbi comportamentali che attualmente si evidenziano a scuola ma questa, pur avendo un ruolo centrale e determinante nella formazione di ogni soggetto in crescita ed in formazione, non sempre riesce a trovare la soluzione a tutto ciò; non sempre riesce cioè a rimuovere gli ostacoli, più diversificati, che di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona e della personalità, come prevede la Carta Costituzionale; anzi, talvolta è proprio la scuola che crea ostacoli ai bambini e ai giovani ragazzi, con l'intento dichiarato di misurarne le abilità e i livelli di conoscenza e competenza.

Molte sono le testimonianze che dimostrano che la scuola, non solo non è in grado di rispondere ai bisogni dei bambini (nella scuola dell'infanzia e della scuola primaria) e dei ragazzi in età adolescenziale (della scuola secondaria), ma crea ad essi problemi proprio per l'incapacità di valorizzare le specifiche competenze degli alunni attraverso una relazione educativa autentica e partecipata, cioè per l'incapacità di coinvolgere gli studenti e di rispettarli come persone. L'atteggiamento punitivo che troppo spesso ancora prevale, tra i maestri e tra i professori, rispetto ad un atteggiamento di attenzione, ascolto, comprensione, gestione delle situazioni problematiche, determina negli studenti allontanamento, paura, disagio, malessere, che possono condurre, e di fatto conducono, verso somatizzazioni, vere e proprie patologie, abbandono scolastico.

Un lavoro di ricerca che intende indagare le relazioni tra docenti e studenti, nel periodo della scuola più problematica del nostro Paese, e cioè la scuola secondaria di primo grado, è attualmente in atto.

Dopo aver riflettuto teoricamente su come e quanto le relazioni significative siano fondamentali per l'esistenza umana e quanto i vissuti scolastici rimangano "condizionanti" per tutta la vita, con ripercussioni sia a livello emozionale, che sociale che politico, si intende proporre una ricerca sul campo, attraverso questionari da somministrare a studenti e docenti della scuola secondaria di primo

grado; si tratta di una ricerca che muove dal pensiero di Amartya Sen e che qui viene presentata perché ben si collega a quanto questo articolo intende proporre, pur in maniera sintetica.

In tal senso, sono stati predisposti due modelli di questionari, uno per gli insegnanti ed uno per gli alunni, da somministrare nel secondo quadrimestre dell'attuale anno scolastico (2012/13). Sostanzialmente si chiederà ad ogni alunno, in forma anonima, di dare un voto ad ogni disciplina che apprende: una sorta di scheda di valutazione con tutte le discipline, soltanto che il voto non verrà dato dal docente all'alunno ma lo darà l'alunno alla disciplina, ed implicitamente anche al docente. Inoltre, si chiederà un commento sulle gite e si indagheranno le relazioni, chiedendo esplicitamente i motivi per cui la scuola piace e/o i motivi per cui invece non piace; si chiederà inoltre, sia agli alunni che ai docenti: "Cosa fa stare bene a scuola?", "Cosa fa stare male a scuola?", ecc. Al termine del questionario uno spazio aperto viene lasciato per ulteriori commenti e riflessioni.

Ai docenti, sempre in forma anonima, verrà chiesto un breve commento per ogni classe in cui lavorano e poi avranno anche loro la possibilità di rispondere alle stesse domande poste agli alunni sulle gite e sulla scuola.

Sarà interessante leggere i dati ed incrociarli per vedere per esempio i commenti sulle gite, se sono in sintonia oppure no, se la percezione della realtà esperienziale è stata condivisa oppure no, se c'è tendenza a "dare risposte giuste" invece di "dire quella specifica realtà scolastica". Sarà interessante interpretare i dati per tentare di comprendere "l'aria che si respira" nella scuola o in alcune sue classi: l'essenziale è invisibile agli occhi, come ci dice il Piccolo principe (1946/2001) e i dati raccolti saranno utili nella misura in cui permetteranno un'attenta lettura qualitativa o quali-quantitativa della realtà indagata. Libertà, uguaglianza, disuguaglianza, differenza, sono termini a cui la scuola può dare un senso se, e solo se, vengono vissuti e non solo enunciati, se vengono percepiti e non solo discussi, se vengono sentiti emozionalmente e con i sentimenti.

La ricerca verrà proposta inizialmente in alcune scuole della Toscana, partendo dalla città di Firenze e andando nella sua provincia.

La curiosità maggiore è sulla qualità delle relazioni perché in precedenti ricerche è emerso che le relazioni docenti-studenti ancora troppo frequentemente non erano né attente, né partecipate, ma anzi distratte e superficiali, se non punitive o verbalmente aggressive.

La ricerca verrà svolta nel secondo quadrimestre perché si ritiene che sia il momento più adatto per poter indagare tra studenti ed insegnanti: infatti, a metà anno scolastico, insegnanti e alunni dovrebbero ormai conoscersi ed aver instaurato un rapporto significativo; all'inizio dell'anno forse la conoscenza potrebbe non essere sufficiente, mentre verso la fine dell'anno i giudizi potrebbero essere condizionati dalle valutazioni imminenti relative alla fine dell'anno scolastico.

Tale ricerca è allo stesso tempo, una ricerca sulle *relazioni* e sull'*integrazione* perché l'integrazione scolastica e sociale si gioca tutta sulle relazioni e solo le relazioni, se attente e significative possono promuovere socialità, umanizzazione, inclusione e rispetto delle disuguaglianze.

Problematizzare l'esistenza umana è la chiave di lettura dell'integrazione perché conduce verso la progettualità esistenziale e la costruzione di progetti di vita dotati di senso, per ognuno.

Investire sulle relazioni, significa investire sul benessere sociale, sul capitale umano e quindi significa, implicitamente e indirettamente, investire sulla promozione di una società migliore, rispettosa della libertà e della democrazia.

Le conclusioni della ricerca potranno essere prodotte in un lavoro di scrittura

ra o in un prossimo appuntamento di confronto con la comunità scientifica, tuttavia adesso è possibile riflettere sullo sfondo che crea il tessuto sul quale la ricerca si muove per cercare dati e testimonianze concrete.

Quale clima si vive a scuola? Come stanno a scuola i ragazzi? Quali emozioni provano? Sono ancora curiosi, alla scuola secondaria di primo grado o, verso la fine della scuola primaria, già hanno perso lo spirito creativo che caratterizzava la loro mente di bambini e che determina adesso la loro mente di adolescenti? Se hanno perso la curiosità, il motivo potrebbe essere rintracciato in chi gliel'ha fatta perdere. Su questo aspetto Savater (1997/2004) scrive in modo molto diretto e rivolgendosi agli insegnanti sostiene che se i ragazzi finiscono le loro domande e reprimono la loro curiosità è colpa degli insegnanti che troppe volte non accolgono le loro richieste e le loro questioni, facendo così perdere loro anche il desiderio di informarsi e di soddisfare le proprie legittime curiosità.

Amartya Sen recupera la dimensione politica e sociologica delle relazioni istituzionali e rilegge le diverse relazioni in una prospettiva nuova, assegnando all'uomo grande responsabilità sociale. Sen ritiene che non possono esserci soltanto i filosofi ed i sociologi che dissertano sulle trasformazioni sociali perché così facendo si mantiene una linea di confine tra le riflessioni e la realtà, tra il compito delle istituzioni e ciò che è, concretamente l'esistenza umana e l'esperienza di vita. Individuare ciò che è giusto e quali siano i comportamenti da adottare per vivere nella giustizia non coincide col vivere con giustizia, in libertà, democraticamente. Ecco che dunque Sen (trad. 2011) non si pone alla ricerca di nuovi approcci che intendano trovare una risposta in termini di individuazione di istituzioni *idealmente giuste*, seguendo piste già percorse da Hobbes ed altri filosofi e studiosi più recenti, ma cerca piuttosto approcci «che hanno in comune la scelta di confrontare le diverse direzioni che la vita delle persone stesse può prendere, sotto l'influenza del funzionamento delle istituzioni, dall'effettivo comportamento delle persone stesse, dalle loro interazioni sociali, nonché di altri fattori che hanno un impatto significativo su ciò che accade effettivamente nel mondo, sull'esito delle nostre vite e sulle libertà e capacità delle persone» (p. 22).

Lo studioso indiano si discosta dall'approccio che concentra l'attenzione sulle istituzioni *giuste* e che delinea quale sia la *giustizia perfetta* per la quale «l'accento non è tanto sul miglioramento della vita delle persone qui e oggi, bensì sulla caratterizzazione di ciò che può essere inteso, in un certo senso, come un mondo ideale» (p. 23). Un approccio di tale tipo, che si concentra sulle istituzioni si basa su un "contratto sociale" che però è sancito sulla carta ma non necessariamente messo in atto dalle singole persone perché «vi è chiaramente un divario nel passaggio dalla giustizia e dalle realizzazioni sociali, in generale, alle vie umane, in particolare. Nonostante l'importanza che le istituzioni hanno nella nostra vita, la vita che siamo in grado di condurre dipende anche da aspetti di tipo non istituzionale, come ad esempio dall'effettivo comportamento delle persone e dalle loro interazioni sociali» (pp. 25-26).

Declinando tali riflessioni all'interno della scuola italiana e volendo pensare un esempio pratico, il mio pensiero corre ad un documento che ormai appartiene alla realtà scolastica: mi riferisco al "patto di corresponsabilità" che altro non è che una sorta di "contratto sociale". In linea con quanto sopra espresso parafrasando Sen, mi chiedo il senso e l'utilità di tale documento. Ne individuo chiaramente il senso, ma l'utilità è più fuggevole, evanescente. L'utilità è rintracciabile nella concretezza, mentre il senso è dimensione filosofica del pensiero, non facilmente condivisibile tra tutti i "contraenti". Chi sono i contraenti? Su cosa stringono un patto? Qual è lo scopo? Risulta davvero utile questo documento? Con quali pensieri e con quale stato d'animo viene compilato?

Il *patto di corresponsabilità* è un documento che le scuole predispongono per poi proporlo alle famiglie e agli studenti, col preciso scopo di fare chiarezza tra le parti (alunni, professori, genitori) e condividere il modo di fare scuola, di informare sulla regolamentazione scolastica, sulla convivenza civile, sui diritti e sui doveri, ecc. Tale documento si rivela particolarmente importante nei passaggi tra i vari ordini di scuola. Sono i docenti col dirigente scolastico che propongono alle famiglie e agli alunni in sede di assemblea tale documento, talvolta senza neppure utilizzare molto tempo per spiegarne l'utilità ed il senso. Qui si gioca la partita iniziale dell'integrazione, della condivisione e della collaborazione. L'utilità del patto di corresponsabilità sta nell'essere condiviso veramente e sottoscritto prima di tutto dai docenti e poi dagli alunni e dalle famiglie. Solo se tutti "credono" nel patto di corresponsabilità, questo potrà avere un senso ed un'utilità. Viceversa, se il documento non è ben conosciuto da tutti gli insegnanti e non viene da loro rispettato, come potrà essere "creduto" da famiglie e studenti? Come potrà avere un senso? Dare un senso al patto di corresponsabilità non significa sottoscriverlo, ma condividerlo, crederci, farlo proprio, interiorizzarlo, promuoverlo trasferendo il significato delle parole che vi sono scritte, nelle azioni quotidiane, nei pensieri e nelle parole che guidano l'agire di ogni insegnante.

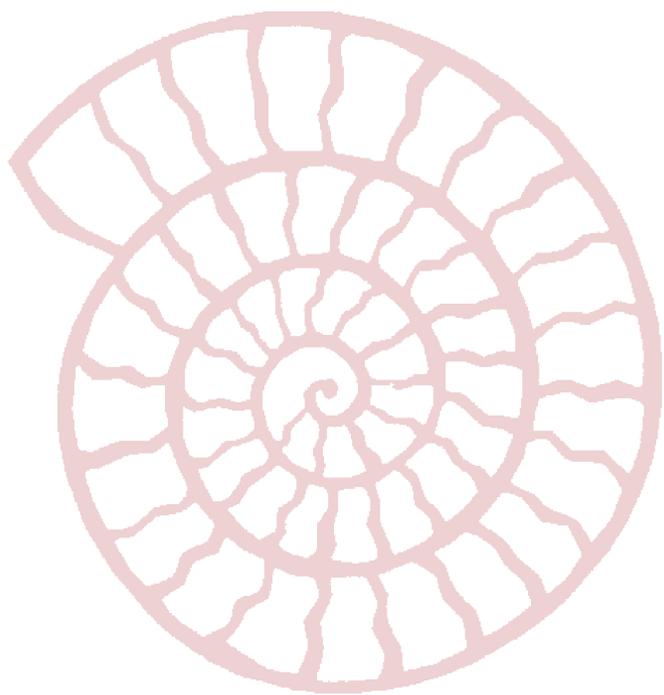
Analogamente la scuola ha un senso ed è utile se risulta attenta e rispettosa verso l'utenza e quindi verso gli alunni e le famiglie. *Senso ed utilità* possono essere concepiti insieme quando le relazioni sono autentiche, quando i docenti sono motivati all'insegnamento ed interessati alle relazioni con i ragazzi. Quando la scuola, in tutte le sue componenti riesce a dare un senso all'esperienza scolastica, allora e solo allora, si rivela utile in termini di *formazione* e di *capability*.

Conclusioni

La scuola, nel suo ruolo istituzionale e sociale di agenzia formativa, ha un valore ineludibile e determinante per la crescita e il cambiamento della società. Il riconoscimento delle *diseguaglianze* e la valorizzazione delle *differenze* e quindi delle diverse competenze e capacità, unitamente alla *motivazione* che appassiona e dà un senso ai pensieri e alle azioni, non solo conducono verso luoghi dove regnano *rispetto, attenzione, democrazia e libertà*, ma si collocano come parametri fondamentali della professionalità docente. Soltanto il docente che sa dare senso all'esperienza scolastica di ogni alunno (e alla sua, *in primis*), svolgerà il suo ruolo di insegnante appassionato rendendo un servizio efficace ed efficiente ai singoli individui e all'intera società, permettendo di salvaguardare le specifiche e diversificate esistenze e promuovendo un'alta qualità della vita. Gli insegnanti sono chiamati a pensare a se stessi e alla loro professionalità e a dare costantemente un senso a ciò che stanno facendo per se stessi e per gli altri, in ambito formativo e con inevitabili ricadute sociali.

Riferimenti

- Bertin, G. M., Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1983). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carrocci.
- De Saint-Exupéry, A. (1946/2001). *Il Piccolo Principe*. Milano: Fabbri.
- Gardner, H. (1983/1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1995/2006). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Savater, F. (1997/2004). *A mia madre mia prima maestra. Il valore dell'educare*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. K. (1992/2010). *La diseguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. K. (2002/2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (trad. 2011). *L'azione giusta. Una giornata di studio con il Sindacato Pensionati della CGIL*. Roma: Ediesse.





Democrazia deliberativa e agency sociale. Il sindacato tra competenze, formazione e capacitazioni

Deliberative democracy and social agency: Competences, training and capabilities in trade unions

Cristiano Chiusso

Università Ca' Foscari, Venezia
cristiano.chiusso@unive.it

ABSTRACT

Post-Fordism marks a transition from a society of labour (single tenured job) to a society of tasks (multiple—and, eventually, casual—jobs). Beforehand, blue collars represented the Fordist production system; nowadays, casual workers are the paradigm of a new organizational logic. Accordingly, vocational training is not any more the mere induction in order to fill new vacancies; rather, it has shifted towards life-long learning. Such process poses a question to the trade union, which is required to represent a liquid society. Traditional union training does not supply union officers with competences that enable them to cope with the previously unheard complexity emerging from globalization. Sen's and Nussbaum's capability approach may help unions to face nowadays' challenges, thus making the subject an end rather than the econometric means of neo-liberal economy—so that the meritocracy of the winners is replaced by democracy for all.

Il postfordismo segna la transizione dalla società del lavoro (un unico mestiere a tempo indeterminato) alla società dei lavori (più mestieri, spesso a scadenza). Se prima l'operaio metalmeccanico rappresentava il modo di produzione fordista, oggi il precario simboleggia la nuova logica organizzativa. La formazione professionale, specularmente, slitta *dal training to work al life-long learning*. Questo processo interpella il sindacato, chiamato a rappresentare una società oramai liquida. La tradizionale formazione sindacale alle competenze non sembra poter preparare il funzionario alla complessità inedita della globalizzazione. Il *capability approach* proposto da Sen e Nussbaum potrebbe aiutare il sindacato ad affrontare la nuova sfida dei tempi ricollocando il soggetto come fine e non come mezzo econometrico del neoliberalismo, rispondendo alla meritocrazia dei vincitori con la democrazia di tutti.

KEYWORDS

Representative democracy, Social agency, Trade union, Training, Capabilities.

Democrazia deliberativa, Agency sociale, Sindacato, formazione, capacitazioni.

1. Postfordismo

Nella società postmoderna annunciata da Lyotard (2002), l'individuo vive una fase inedita segnata dal crepuscolo delle grandi narrazioni che avevano contrassegnato il Novecento: tramontate le grandi ideologie, il singolo ha trovato rifugio in micronarrazioni autobiografiche, oppure in narrazioni di tipo neocomunitario o securitarie che parevano definitivamente scomparse dopo le tragiche esperienze del secolo breve (Hobsbawm, 2000).

Questa fase storica inedita, altresì definita postfordista (Aglietta, 1976), non investe solamente la sfera pubblica dei cittadini, ma anche i loro ambiti personali: con la fine del fordismo, caratterizzato dalla centralità sociale dell'industria e fondato da una parte su carriere prevedibili fin dall'ingresso nel mondo del lavoro, dall'altra parte sulla concatenazione ordinata di tappe prefissate nella vita privata – la casa, il matrimonio, i figli –, la concezione del posto di lavoro fisso per tutta la vita è in fase di dissoluzione. Prevale oramai la necessità di un cambiamento continuo del lavoro e, a volte, della professione stessa.

A sua volta, il tasso dei matrimoni cala e quello dei divorzi aumenta. La cellula monofamiliare, soprattutto nei grandi centri urbani, diventa maggioritaria: allo stesso modo del lavoro, le relazioni affettive conoscono anch'esse, nella società liquida ben descritta da Bauman (2002), crisi, cesure, trasformazioni, cambiamenti continui.

L'allora Comunità Economica Europea nel 1991, venuto meno lo spauracchio del socialismo reale, concordò tra i suoi membri il passaggio da una politica sociale tendente alla piena occupazione ad una politica di promozione dell'occupabilità e delle opportunità professionali: questo avrebbe innestato un circolo virtuoso di mobilità, di flessibilità e la creazione di nuovi posti di lavoro. Il risultato, 20 anni dopo, è sotto gli occhi di tutti: progressivo smantellamento dello stato sociale, aumento della disoccupazione, diminuzione dei contratti di lavoro a tempo indeterminato, precarietà come nuova realtà predominante tra i giovani.

Specularmente, da una società che si voleva fondata *sul lavoro* il passaggio, con Accornero (2001), è stato quello a una società *dei lavori* nella quale la mobilità e la discontinuità – professionale e/o esistenziale – risultano oramai sempre più diffuse. Il modello di produzione fordista, la cui crisi iniziò negli anni '70 grazie all'innovazione giapponese del *just-in-time*, ha lasciato posto a un mondo di lavori diversificati "diffusi in senso spaziale e dispersi in senso temporale" (Accornero 2001, p. 7). Revelli (2001) individua addirittura nell'avvento del personal computer la prima radice del post-fordismo.

A fronte della declinante logica della produzione di massa, le imprese pretendono flessibilità dal lavoratore e deregolazione dal mercato del lavoro: questo rappresenta una netta cesura rispetto all'età fordista contrassegnata dalla rigidità, dalla monotonia e dalla ripetitività del lavoro. Oggi prevale l'ansia e l'incertezza del lavoratore precario, la cui identità professionale non è più legata ad un posto di lavoro per tutta la vita, ad un unico mestiere, ma a più posti e più mestieri. Il sistema fordista forniva "un modello di protezione che tutelava soprattutto i capofamiglia maschi adulti impegnando lo stato come occupatore di seconda istanza mediante l'estensione del settore pubblico" (Accornero 2001, p. 21).

2. Lifelong Learning

Se tutto questo è vero, ne consegue che anche la formazione professionale, oggi, conosce un sovvertimento: essa, così com'è, non è più sufficiente ad assolvere il suo scopo, considerato il fatto che i saperi acquisiti, se non continuamente interrogati e aggiornati, risultano presto inadatti per la professionalità dell'uomo flessibile ben descritta da Sennett (2001). Se l'inedito è la categoria evenemenziale che più rappresenta la postmodernità, allora la sfida formativa diventa quella di aiutare il soggetto ad affrontare l'inedito, più che a prepararsi al già noto.

L'esito è una sorta di slittamento epistemologico dal *training to work* al *lifelong learning*: come già annunciato dal Libro Bianco di Delors (2007), l'apprendimento si intende oramai per tutto il corso della vita, prevedendo cambi lavorativi continui intrecciati con una maggiore libertà di scelta rispetto al passato. Di pari passo, la formazione professionale diventa permanente se vuole non solo adempiere alla sua funzione di aggiornamento professionale, ma oltrepassarlo e investire aspetti oramai ineludibili e necessari di cittadinanza attiva del soggetto. Non essendo più il mestiere che forma il lavoratore, ma il lavoratore che si forma attraverso i lavori, investire su di sé attraverso l'apprendimento continuo, con Alberici (2002) non è più un auspicio, ma diventa esigenza imprescindibile.

Recenti studi condotti dall'OCSE (2010) e dal CEDEFOP (2011) illustrano la prevalenza, per il soggetto, di processi di apprendimento non formali e informali confrontati rispetto all'apprendimento formale tradizionale: nell'età adulta esso ha luogo principalmente attraverso percorsi di autoformazione e/o di formazione informale. La prima avviene mediante la riflessione sul proprio stile di apprendimento e la necessità di affrontare e risolvere situazioni inedite e perturbatrici per la propria esistenza; la seconda si sviluppa grazie all'esperienza del mondo incarnata in relazioni e contesti nei quali l'individuo, spesso, apprende inintenzionalmente.

Knowles (in Quaglino, 2004) scrive a tal proposito che il *self-directed learning* è la competenza fondamentale degli esseri umani, ovvero la capacità d'imparare autonomamente, preconditione per vivere in un mondo dove i saperi diventano obsoleti e non durano più per tutta la vita, dove l'apprendimento coincide quindi con la vita stessa ed ogni esperienza diventa esperienza di apprendimento – ovvero tutto diventa risorsa educativa, dove infine l'apprendimento dell'adulto sarà focalizzato sull'acquisizione non solo di conoscenze e competenze, ma anche e soprattutto di sensibilità, di atteggiamenti e di valori necessari per vivere al passo con un mondo che cambia rapidamente e continuamente.

Padoan (2008, p. 28) è del parere che "l'autoformazione non sia una sovrastruttura, ma sia il processo organizzativo connaturato alla struttura biologica dell'essere vivente che rappresenta il vero processo di autonomia dell'individuo".

3. Sindacato

Il caso del sindacato, in questo scenario, ci sembra particolarmente interessante: nell'epoca della fine del lavoro, secondo la nota lettura di Rifkin (2002), il sindacalista deve rappresentare un mondo del lavoro *immateriale* in prevalenza costituito da servizi, precarizzato, tecnologizzato, di fronte a soggetti con lavoro discontinuo, in apprendimento permanente, prevalentemente informale. A sua volta, il sindacalista è egli stesso una figura in transizione, in quanto vive la medesima fase storica e si confronta con le condizioni esistenziali inedite del lavoratore che è chiamato a rappresentare.

La CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro) è il più grande sindacato italiano e, a livello confederale, il terzo più grande sindacato europeo con 5.775.692 iscritti a tutto il 2011. A partire dal 1989, a seguito del crollo del Muro di Berlino e dell'opzione socialista in Europa, il sindacato conosce una fase storica di riflessione e di riorganizzazione dei propri obiettivi, strategie e valori. Non essendo più, come prima, nel Parlamento italiano un partito del lavoro (e non essendo più la CGIL "cinghia di trasmissione" del fu Partito Comunista Italiano), il sindacato rafforza la sua natura di soggetto politico autonomo che riconosce nel lavoro, come già indicato nell'articolo 1 della Costituzione Italiana, la centralità sociale.

La figura centrale del Novecento, l'operaio metalmeccanico, non gode più dell'egemonia di un tempo all'interno dell'organizzazione e non è più la categoria quantitativamente più forte. I dipendenti pubblici tra gli attivi e i pensionati tra gli iscritti tutti sono le categorie con più adesioni. Di più: dallo statuto e dal programma fondamentale dell'organizzazione si evince che la stessa non intende più rappresentare soltanto una parte della società, ovvero il lavoratore salariato, bensì la società tutta, consapevole del passaggio epocale che la globalizzazione ha portato con sé. Da qui tutta una serie di servizi di cittadinanza che il sindacato oramai offre anche ai non iscritti e una politica sindacale che non si confronta solo con la "classe" lavoratrice e le professioni, ma si apre oramai alle soggettività e alle scelte di vita (discriminazione razziale o di genere, nuove identità sessuali, terza età, tempo libero e via dicendo).

Secondo Rullani (2001) la cosiddetta *personalizzazione* del lavoro, di segno opposto al livellamento fordista delle caratteristiche personali del lavoratore, appare una tendenza inarrestabile; perdente sarebbe allora la posizione del sindacato di tentare di arginarla, riaffermando vecchie regole e modelli di lavoro che tendevano all'uniformità di classe e non alla differenziazione soggettiva. Perdente non perché siano posizioni sbagliate, tutt'altro; esse sono tuttavia posizioni difensive di un passato che difficilmente potrà tornare e sarebbe pertanto strategico, in vista del consenso futuro delle giovani generazioni, accettare la nuova sfida dei tempi che interpella una nuova modalità di rappresentanza e una nuova funzione dell'organizzazione.

«Il sindacato è stato una forma di riscatto antropologico, culturale, politico, perché ha sottratto all'anomia e alla passività un numero crescente di persone. Oggi però questo ruolo compensatorio della prassi collettiva rispetto alla pratica privata è finito, o per lo meno notevolmente indebolito. Le singole persone hanno scoperto canali di affermazione della propria personalità che non passano più per le mediazioni della rappresentanza» (Rullani, 2001, p. 52).

Il lavoro, uscendo dal modello di produzione della grande impresa fordista, diventa precario perché si riduce la base occupazionale, l'esercito di riserva del sistema fordista: l'indice di occupazione infatti, nelle grandi imprese ancora legate a questo tipo di produzione, è in netto calo – gli esempi sono infiniti, a livello nazionale ed europeo – mentre, di contro, aumenta quella delle piccole aziende, del terziario, dei lavori autonomi, delle partite Iva, delle collaborazioni. «Le persone trovano lavoro in contesti diversi, meno regolati e meno garantiti, in cui devono far leva sulle proprie capacità personali di iniziativa, di investimento, di assunzione di rischio» (Rullani 2001, p. 56).

L'impresa fordista prelevava forza lavoro non specializzato, "incompetente", per collocarlo ad "imparare il mestiere". Era l'azienda stessa, così, a formare il

soggetto, a farlo diventare competente per le mansioni che gli venivano richieste. Oggi la logica è sempre più capovolta: l'azienda cerca il lavoratore comunicativo, relazionale, problem-solver, time-manager, team-worker, insomma già dotato di competenze trasversali poiché non ha più il tempo per formarlo come prima (e non ne avrebbe nemmeno la convenienza, sapendo che probabilmente non resterà per sempre). “Passare da un paradigma produttivo all'altro, o dal lavoro di massa ai lavori post-fordisti, significa, in realtà, introdurre una mutazione antropologica nel modo di vivere e di pensare delle persone e del loro ambiente. Il senso del tempo e dello spazio si modificano profondamente” (Agostinelli, 1997, citato in Rullani, 2001, p. 61). Questo cambio di paradigma a cui assistiamo passa attraverso rotture e contraddizioni di portata enorme. Se l'*operaio-massa*, nell'epoca precedente, rappresentava non quantitativamente, ma qualitativamente un certo modo di produzione, allo stesso modo oggi il lavoratore nella società della conoscenza, il *knowledge-worker*, non rappresenta la maggioranza dei lavori, ma la nuova logica che soggiace alla nuova organizzazione del lavoro stesso.

Con Margiotta (2012, p. 129), “l'adozione della prospettiva del lifelong learning valorizza la formazione come dispositivo di protezione contro la disoccupazione e la precarietà lavorativa, come leva per lo sviluppo della carriera professionale, come strumento per accrescere l'empowerment individuale in chiave di partecipazione attiva all'economia e alla società. Tutto ciò rivoluziona le prospettive e la cultura stessa del rapporto formazione – lavoro”.

La questione sul tavolo è cogente: come dare risposta ai nuovi bisogni emergenti (spazi maggiori per l'apprendimento, formazione continua, qualità del lavoro, aspirazioni e vocazioni personali)?

4. Lavori

Se tutto è cambiato, va da sé che cambia anche il modo di rappresentare quel tutto. Il nuovo paradigma organizzativo interpella direttamente il sindacato, posto di fronte alla sfida dei tempi: nuove forme di rappresentanza da una parte, nuove modalità di formazione dall'altra. Perché se cambia il lavoratore, cambia anche il sindacalista.

La CGIL ha avviato, negli ultimi tempi, un ripensamento rispetto alla sua adesione negli anni '90 al cosiddetto “pacchetto Treu”, il quale introdusse le collaborazioni coordinate e continuative – appoggio giustificato dal fatto che si riteneva il mercato del lavoro di allora troppo rigido, al che i contratti temporanei avrebbero incentivato le aziende a nuove assunzioni e, in ultima analisi, a stabilizzazioni delle collaborazioni. Le aziende, è noto, utilizzarono invece il contratto a tempo determinato come forma lavoro che si prolungava, questo sì, a tempo indeterminato, senza trasformarsi in posto fisso.

L'organizzazione sindacale ha recepito nel proprio programma fondamentale la lotta contro il precariato. Tale ripensamento prende atto che le nuove forme di lavoro hanno accentuato quel processo di *individualizzazione* nella società odierna, sempre meno disposta a dinamiche di solidarietà tra i lavoratori, sempre meno pronta ad azioni e lotte collettive per il miglioramento della comune posizione contrattuale o professionale.

Il paradosso che la globalizzazione porta con sé è la contraddizione del neoliberalismo stesso il quale, riorganizzando la produzione, allenta le regole fordiste in attesa di porne di nuove, permettendo così l'apertura nel suo seno di spazi non previsti: spazi di libertà professionale, personale, esistenziale.

Il sindacato, oltre a difendere i diritti acquisiti con le lotte del Novecento – e quindi a difendere la maggioranza dei propri iscritti, pensionati o lavoratori a tempo indeterminato – ha deciso sulla carta di aprire una nuova lotta per le nuove identità professionali, lotta rispettosa dell'autodeterminazione personale, della libera scelta, della vocazione, delle aspirazioni dei nuovi lavoratori della conoscenza, continuamente interconnessi alla realtà virtuale del web e tra di loro mediante nuove forme di appartenenza, nuove identità spesso scollegate dal lavoro.

Si tratta ora di dare applicazione a quella carta. Ma come? Come rappresentare la nuova società dei lavori? Quali competenze deve mettere a giorno il sindacalista? Come si prepara dunque la più grande organizzazione sindacale italiana alla sfida con l'inedito?

5. Competenze

La formazione sindacale, nella CGIL, è divisa in due filoni principali: da un lato la formazione iniziale per delegati di prima nomina, dall'altro la formazione avanzata, basata principalmente sulle competenze, per delegati più esperti.

Un primo problema è costituito dalla classificazione ISFOL (2012) delle competenze dei dirigenti sindacali, che paragona i dirigenti sindacali addirittura dei manager aziendali.

Un secondo problema lo pone Meghnagi (2005, p. 29), direttore dell'ISF e dell'IRES:

«la competenza si configura come un insieme di saperi e abilità la cui efficacia e valore sussistono in determinati tempi e società. Per questo, l'esame della nozione stessa di competenza va svolto *relativizzandone* la definizione rispetto a ogni comunità e al suo livello di sviluppo economico e sociale, all'evoluzione e alla configurazione complessiva della vita individuale, alle dinamiche di relazione interpersonale».

La tradizionale formazione alle competenze non ci sembra pertanto poter rappresentare la complessità del mestiere del sindacalista postfordista, essendo basata da una parte su una didattica alle competenze ancora ancorata alla cassetta degli attrezzi del Novecento fordista, dall'altra su competenze trasversali generiche e aziendalistiche che poco riassumono lo specifico dell'agire e del sapere sindacale, oltre ad essere esse stesse oggetto di critica (Rey, 2003).

C'è un valore oltre le competenze (Costa, 2011) che vale la pena di esplorare; c'è un sapere esperto, un'expertise che oltrepassa la competenza (Margiotta, 2011) e che merita di essere indagata.

Nella fase attuale, globale e inedita, potrebbe essere interessante esplorare un paradigma formativo differente, quale quello delle capacitazioni, i cui maggiori esponenti sono Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Ciò ci appare inoltre giustificato dal fatto che lo stesso Sen, nel 2011, partecipò a un seminario organizzato a Roma dalla CGIL sul tema della pertinenza delle capacitazioni per la prassi sindacale. Il premio Nobel per l'economia è del parere che proprio un sindacato possa esserne interessato, visto che l'azione sindacale è legata alla visione dell'uomo non solo mero produttore di beni e di servizi (misurabili econometricamente), ma anche quale detentore di costrutti di libertà, autonomia e dignità; in aggiunta, l'azione sindacale stessa è condotta dal sindacalista per favorire l'autotulela del lavoratore, rinviando quindi alla dimensione sociale del suo agire autodeterminato.

Ma cosa sono le capacitazioni?

6. Capacitazioni

Per Sen, la capacitazione è “un insieme di vettori di funzionamenti e riflette la libertà dell’individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro” (1994, p. 64).

Nussbaum (2012) ritiene che la domanda fondamentale concernente il *capability approach* consista in cosa ogni persona sia capace di fare e di essere, ponendo ogni persona kantianamente come fine e non come mezzo; esso ha come obiettivo la rimozione dell’ingiustizia sociale e dell’ineguaglianza quali impedimenti alle capacitazioni di ognuno; assegna tale urgente compito ai governi e alla *public policy* – e quindi chiama direttamente in causa l’organizzazione sindacale.

Le competenze, *soft o hard*, tecniche o trasversali che siano, ci sembrano corrispondere più ad una visione di *training to work* o di aggiornamento professionale. Le capacitazioni, invece, sembrano più vicine ad una visione di *life long learning* in quanto:

- centrate più sul soggetto che sulla sua performance;
- rispondenti più all’inedito che non all’edito;
- correlate a indicatori chiavi quali libertà, giustizia, autonomia, eguaglianza, dignità, costrutti che necessariamente implicano una visione formativa di lungo periodo e che investono – con le parole di Sen (2000, p. 90) – “la libertà di vivere vite”.

La traduzione italiana del termine *capability*, impiegato dai due autori, è alquanto rivelatrice.

In medicina, il *test di capacitazione* del liquido seminale seleziona gli spermatozoi vivi separandoli da quelli morti, rendendoli così capaci di fecondare. Il termine capacitazione indica la fecondità, ovvero la generatività del seme maschile: straordinaria metafora, nel nostro discorso, della *generatività* della formazione.

È proprio questa generatività formativa, questa capacità fecondativa di generare apprendimento, accanto alle competenze, che potrebbe diventare strategica per il sindacato postfordista.

7. Democrazia

Nell’età neoliberista in cui dominano valori quali competizione, profitto, libero mercato, risorse, capitale umano si fa impellente l’esigenza di una visione critica che sostenga valori quali solidarietà, dono, bene comune, persona, sviluppo umano.

«Il modello dell’impresa e del merito, che pure pretende in teoria di contestare ogni gerarchia sociale e di offrire a tutti le stesse chance, crea di fatto sofferenze e diseguaglianze senza fine, spezzando tutti quei legami sociali che potrebbero consentirci di vivere una vita che non sia sempre e comunque sotto esame, sotto scacco o sull’orlo del fallimento. La meritocrazia è espressione di una norma che colonizza le nostre vite imponendoci regole sempre più pervasive» (Bauman, 2003, p. 175).

La formazione dei funzionari e dei delegati assume allora un’importanza strategica: aperta a nuove ispirazioni capacitanti per i propri delegati e per i propri rappresentanti, per un’idea diversa di società e di vita. Con Habermas (1990, p. 38), “la fonte della legittimità non è il volere predeterminato di individui, ma piuttosto

sto il processo della sua formazione (...), una decisione legittimata (...) è quella che risulta dalla deliberazione di tutti. È il processo attraverso il quale la volontà di ognuno è formata, ciò che conferisce la sua legittimità sul prodotto, piuttosto che la somma di volontà già formate." La deliberazione ben si sposa con il costrutto di *agency* di Sen (1994): il benessere di un individuo – secondo Sen – non è legato esclusivamente al soddisfacimento di interessi egoistici, ma anche alla realizzazione di obiettivi, valori, ideali e aspirazioni.

Il sindacato può rispondere a questo appello, a questa nuova sfida dei tempi, memore della sua storia e consapevole della sua missione dalla parte non dei migliori, non dei vincenti, non dei meritevoli, ma di tutti, quindi anche e soprattutto dei perdenti, degli immeritevoli, degli sconfitti nel lavoro e nella vita, in una parola: dalla parte della democrazia.

Riferimenti

- Accornero, A. (2001). *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori*, in: Quaderni di Rassegna Sindacale, n.1-2001. Roma: Ediesse.
- Aglietta, M. (1976). *Régulation et crise du capitalisme*. Paris: Calmann-Lévy.
- Agostinelli, M. (1997). *Tempo e spazio nell'impresa post-fordista*. Roma: ManifestoLibri.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Torino: Paravia.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita e Pensiero.
- CEDEFOP (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Thessaloniki, GR: Pylea.
- Delors, J. (2007). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Habermas, J. (2005). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Hobsbawm, E. (2000). *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Milano: Rizzoli.
- ISFOL, Franceschetti, M. (2012). *Indagine campionaria sulle professioni ISFOL-ISTAT*, seconda edizione, 14 maggio 2012. Isfol OA: <<http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/225>> [9 febbraio 2013].
- Knowles, M. (2004). *L'apprendimento autodiretto*. In: Gian Piero Quagliano (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liotard, J-F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Margiotta, U. (2011). *Apprendimento esperto e competenze*, in: Massimiliano Costa (a cura di), *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in: M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Padoan, I. (a cura di) (2008). *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rifkin, J. (2002). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Mondadori.
- Rullani, E. (2001). *Il nuovo lavoro dell'economia post-fordista*, in: Quaderni di Rassegna Sindacale, n.1-2001. Roma: Ediesse.
- Sen, A. K. (1994). *La disegualianza*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2011). *L'azione giusta. Una giornata di studio con il Sindacato pensionati della CGIL*. Roma: Ediesse.
- Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.



Creare capacità attraverso le associazioni.
Verso nuovi modelli di sostegno al progetto di vita
The creation of capabilities through associations:
Towards new models of life-plan support

Nataschia Curto

Università degli Studi di Torino
nataschia.curto@tiscali.it

Cecilia Marchisio

Università degli Studi di Torino
cecilia.marchisio@unito.it

ABSTRACT

This article offers a literature review and some preliminary thoughts on an ongoing research project in the field of education. The focus is on the link between associations and the spreading of new models that might offer support to the life-plan of people with disabilities. The core ideas are those of a model of rights, as well as capability in Sen's terms—i.e. the capability of people in fragile and exposed conditions.

Questo articolo contiene la revisione della letteratura e le riflessioni preliminari rispetto ad un progetto di ricerca. Il tema è la connessione tra associazioni e promozione di nuovi modelli di sostegno al progetto di vita delle persone con disabilità. Le idee chiave sono il modello dei diritti e la capacità, in senso seniano, delle persone in condizioni di fragilità.

KEYWORDS

Capability approach, Participation, Associations, Support, Life-plan, Disability.

Capability approach, Partecipazione, Associazioni, Sostegno, Progetto di vita, Disability.

1. Contributi e nuovi modelli dalla letteratura internazionale

1.1. Il contributo del capability approach

La letteratura internazionale sul tema della disabilità è tutt'altro che uniforme. Accanto ad un complesso dibattito emerge la percezione delle potenzialità di alcuni modelli teorici qualora applicati alla disabilità.

Uno di questi è il capability approach, elaborato da Amartya Sen negli anni novanta (Sen, 1990; 1999).

Numerosi studiosi (Terzi, 2003; Reindal, 2009) suggeriscono che questo modello possa fornire nuove fondamentali intuizioni rispetto alla concettualizzazione della disabilità.

Anche nell'ambito di questa proposta, tuttavia, in letteratura non vi è una posizione univoca. Se da una parte infatti sono molti gli autori che hanno considerato il capability approach come una prospettiva innovativa (Reindal, 2009), dal-

l'altra l'utilizzo che ciascuno ne fa ha caratteristiche diverse nei differenti lavori (Terzi 2005; Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2011; Reindal 2009).

In termini generali, concetto chiave è il *set di capability*, con le conseguenti definizioni di libertà e di scelta in senso seniano.

Per rappresentare il set di capability si possono individuare tre aree esistenziali. Prima area, quello che una persona è in grado (sia nel senso di capacità che nel senso di possibilità) di fare ed essere (funzionamenti¹ e acquisizioni effettive). Seconda area, quello che una persona avrebbe la possibilità di fare se volesse (funzionamenti potenziali). La terza area comprende invece ciò che, a causa dell'interazione tra gli assetti sociali, le caratteristiche personali e la dimensione collettiva, una persona non può scegliere.

L'insieme dei funzionamenti effettivi e di quelli potenziali rappresenta il *capability set*.

Il capability set è dunque l'insieme delle alternative esistenziali tra cui una persona può scegliere.

Questo insieme dipende da una serie di elementi che includono la disponibilità di mezzi materiali ma anche le caratteristiche personali e gli assetti sociali (Sen, 1999). L'ampiezza del set di capability determina la libertà. Per questo motivo, deve essere uguale per tutte le persone ed i gruppi sociali. Ciascun deve avere le stesse opportunità, deve poter scegliere (anche se non è detto che lo faccia) gli stessi "funzionamenti". La libertà di scelta quindi è intesa come condizione di possibilità di condurre il tipo di vita che si desidera (*has reason to value*) (Sen 1999).

La disabilità, in quest'ottica, è definita come una *mancaza di capability* ovvero un restringimento del range di opportunità disponibili per alcune persone (quelle con disabilità appunto) in un dato contesto (Sen, 2005). Vi sono infatti elementi materiali, culturali, contestuali che influiscono sulla capacità di trasformare beni e servizi in opportunità concrete (detta differente "capacità di trasformazione") (Rosano, Mancini, Solipaca 2009).

Se l'obiettivo dello sviluppo è dunque ampliare il set di capability di una persona- o di una categoria- per far questo è necessario agire su tutto ciò che determina la sua capacità di trasformazione (Burchardt, 2004).

1.2. Elementi e temi per nuovi modelli di sostegno al progetto di vita: partecipazione e capacitazione

La capacità di trasformazione è influenzata da diversi elementi; Sen parla ad esempio di *mezzi intangibili* riferendosi al complesso di fattori di contesto, di risorse personali e sociali che determinano la possibilità di ciascuno di trasformare beni in benessere.

Questo concetto è centrale se si guarda al capability approach come base per un processo di promozione della persona. Si introducono infatti la mobilitazione delle risorse personali e l'empowerment come mezzo per raggiungere, in ultima analisi, l'uguaglianza e la libertà.

Si tratta di individuare gli elementi chiave per sperimentare nuovi modelli di sostegno al progetto di vita finalizzati ad ampliare il set di capability e a dare alle persone la possibilità di *condurre* la propria vita.

1 Il concetto di funzionamento in Sen non è del tutto sovrapponibile a come inteso nell'Icf. Si veda Welch Saleeby, 2007 per un confronto tra i due modelli.

A questo punto occorre domandarsi cos'è necessario perché una persona fragile attraversi un processo di scelta progettuale rispetto alla sua vita come un processo di empowerment.

Concetto fondamentale, ragionando su questi temi, è quello di partecipazione. A fronte di una indiscussa importanza attribuitagli sia dalla letteratura scientifica che dai documenti di policy, il concetto di partecipazione racchiude in sé numerose accezioni anche molto diverse tra di loro. Se ci atteniamo al campo della disabilità e dei servizi sociosanitari, possiamo intendere la partecipazione come sociale, nel senso della riduzione dello svantaggio sociale (WHO, 2001). Oppure possiamo parlare di partecipazione nella progettazione dei servizi, che è cosa diversa ancora dalla partecipazione nell'erogazione e nella gestione. Possiamo anche citare la compartecipazione economica, ovvero quel meccanismo per il quale l'utente di un servizio sociosanitario paga un contributo per usufruirne (il ticket).

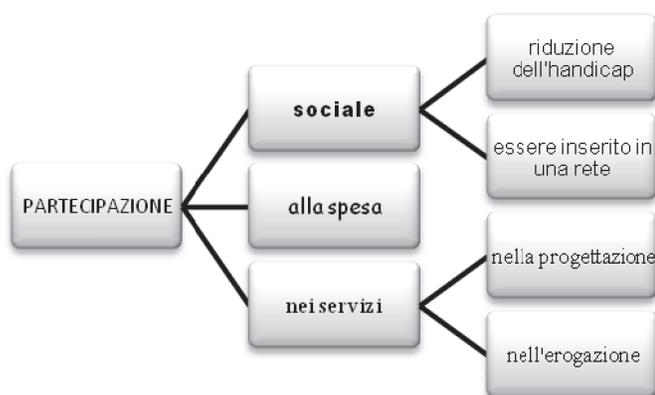


Fig. 1 - Modalità di partecipazione

Barnes (Barnes, Newmann, Sullivan 2007) analizza le diverse possibilità di partecipazione dei fruitori dei servizi nel campo della salute mentale, individuando diverse modalità di partecipazione e conseguentemente di definizione della relazione tra servizio e persona che ne fruisce². Come la stessa Barnes rileva, non tutte le accezioni della partecipazione sono connesse al concetto di empowerment. Vi sono però alcune forme di partecipazione che, a determinate condizioni, sembrano potenziare la capacità di trasformazione delle persone. L'associazionismo è una di queste.

2 Utenti *empowered*, utenti *consuming* (detti anche *consumers*), utenti *stakeholder* (ovvero che hanno una parte di interesse nel servizio che si eroga), utenti *responsible*.

2. Creare capacità attraverso le associazioni

2.1. L'universo delle associazioni

L'universo delle associazioni, delle organizzazioni e dei movimenti delle persone con disabilità e delle loro famiglie è molto eterogeneo.

Se rendere conto in toto di questa complessità risulta un lavoro molto ampio, si possono tuttavia evidenziare alcuni tratti fondamentali.

Una prima distinzione che si può operare riguarda chi sono i membri dell'associazione. Barnes (Barnes, Harrison, Mort, Shardlow, 1999) individua in questo senso *organizzazioni per*, *organizzazioni di* e *gruppi di carer*.

Le *organizzazioni per* sono quelle comunemente dette associazioni di volontariato. In questi gruppi i membri sono persone che si associano in favore di altri.

Barnes (*et al.*, 1999) nota che in questo modello di associazione spesso compaiono elementi di asimmetria. Frequentemente queste associazioni sono connotate da paternalismo e buonismo nei confronti delle persone che si propongono di supportare.

Contraltare di questa posizione è la questione complessa della motivazione che spinge una persona ad attivarsi socialmente. Ci si domanda se sia legittimo fare dell'attivismo e mobilitarsi soltanto nel campo di un problema che si ha. Questa visione non tiene conto del fatto che vi può essere un interesse diretto delle persone, anche non portatrici di uno svantaggio, nel promuoverne il superamento.

In termini generali, tuttavia, è importante considerare le riflessioni di Barnes, che, più che indicare caratteristiche statiche di questo tipo di organizzazione, mettono in guardia contro le frequenti derive a cui queste sono soggette.

Per quanto riguarda le *organizzazioni di* Barnes ne individua due con caratteristiche particolari. La prima tipologia sono i gruppi di auto-mutuo-aiuto, abbastanza diffusi anche nel nostro paese. La seconda tipologia è invece meno vicina alla nostra esperienza culturale, in quanto nasce nel contesto socioassistenziale del Regno Unito degli anni '90 un sistema molto orientato alla fruizione dei servizi socioassistenziali al termine di mercato. Si tratta di gruppi di persone "socialmente costruite come clienti" (Barnes *et al.*, 1999).

Tra le tipologie di disagio che danno luogo a realtà associative "di" Barnes ne individua tre principali. Un prima tipologia sono le persone con problemi di salute mentale. Questi gruppi mirano a influenzare natura e impostazione dei servizi, a fornire sostegno ai membri e, in generale, nascono dall'esigenza di migliorare l'esperienza del quotidiano.

Una seconda tipologia sono le associazioni di persone con disabilità fisico motoria, che, in termini molto generali, centrano la loro azione sulla promozione del modello sociale (Oliver, 1993). Questa specificazione deriva verosimilmente dalla centralità del corpo nell'esperienza di queste persone, che li ha portati ad elaborare forme di resistenza nei confronti dell'oggettivazione imposta dal modello medico.

Interessante, anche se poco diffusa nel nostro paese, è la terza tipologia: le associazioni di persone con disabilità intellettiva che reclamano ruoli di self advocacy. Questi gruppi, presenti a livello internazionale fin dagli anni '60 si basano sull'assunto che anche le persone con disabilità intellettiva debbano avere la possibilità di esprimere punti di vista e prendere decisioni sulla loro vita.

Per quanto riguarda la disabilità intellettiva nel nostro paese le associazioni più diffuse sono quelle di familiari. Le associazioni di carer sono anche la terza

tipologia individuata da Barnes. Queste associazioni si basano sui bisogni dei carer che, se da una parte sicuramente si intrecciano con quelli delle persone con disabilità, dall'altra presentano alcune specificità. In particolare, vi sono i bisogni legati al carico familiare oggettivo (entrate che coprono i costi del caring, servizi ritagliati su misura di ognuno, pause-sollievo, aiuti pratici domestici e adattamenti) e soggettivo (riconoscimento bisogni affettivi, qualcuno con cui parlare). Le associazioni carer (che sono abitualmente familiari) sono inoltre attive per vedere riconosciute opportunità di esplorare alternative ai servizi proposti, attraverso servizi progettati assieme e per fornire alle famiglie una corretta e completa informazione.

Avendo operato questa distinzione è importante precisare che non vi è un automatismo nell'ascrivere un'associazione all'una o all'altra tipologia. Ad esempio l'Associazione Italiana persone Down può essere considerata un'associazione mista tra carer e persone con disabilità intellettiva, sia per quanto riguarda gli scopi sia per gli associati.

Riprendendo in termini generali gli scopi delle associazioni nel campo della disabilità, quello che caratterizza le associazioni è una vicinanza con l'esperienza che influenza le tre aree di attività:

- offerta di servizi
- attività di lobby e advocacy
- attività di promozione culturale.

Nell'area legata all'offerta di servizi, spesso le associazioni propongono, costruiscono e gestiscono servizi alternativi a quelli esistenti, lavorando in modo diretto con le persone con disabilità. Nell'area legata all'attività di lobby e advocacy sono comprese sia campagne politiche (come è stato il caso ad esempio della campagna "raccontiamola giusta" promossa dalla FISH³) sia azione diretta (come sit in o proteste).

Nell'area culturale si colloca tutto il lavoro di ricerca, formazione e promozione dell'immagine della disabilità.

Quello che caratterizza il lavoro delle associazioni in ciascuna di queste aree è il fatto di dare voce all'esperienza (Barnes, Bowl 2003) e di proporsi di agire con finalità trasformative di quest'ultima. Il legame con l'esperienza fa delle persone che vivono- direttamente o indirettamente- la condizione dei veri e propri esperti che hanno per questo voce in capitolo fa parte tuttavia di un modello culturale ancora in costruzione che raramente diviene prassi acquisita nei servizi socio-sanitari.

2.2 Empowerment, capacità e potere

Strettamente connessa con questo modello culturale è la dimensione dell'empowerment. L'empowerment, individuale o collettivo, da alcuni anni ormai è univocamente considerato in letteratura e nel dibattito pubblico come qualcosa di desiderabile. Investito di questa desiderabilità, l'empowerment viene citato come esito degli interventi e dei modelli più disparati, senza che questo abbia sempre una corrispondenza quanto verificato empiricamente.

Se consideriamo le scale di misurazione dell'empowerment (Rogers, Cham-

3 <<http://www.fishonlus.it/iniziative/raccontiamola-giusta/>>.

berlin, Ellison, Crean, 1997) vediamo che queste considerano il senso di autoefficacia e autostima, potere o mancanza di potere, l'attivismo di comunità, la giusta indignazione, l'ottimismo e capacità di controllo sul futuro. Vi si ritrovano dunque sia la dimensione psicologica che quella politico-sociale.

Un elemento centrale quanto si ha a che fare con l'empowerment è il tema del potere. La distribuzione del potere alle categorie fragili è infatti soggetta al paradosso del paternalismo: nel momento in cui è il soggetto forte a "dare potere" al soggetto fragile, questo è un potere di "serie b", che si colloca all'interno di un meccanismo che di per sé è asimmetrico.

Per questo motivo non è automatico che l'autorganizzazione- il fatto di essere associati- porti empowerment.

Il superamento di questo paradosso implica in primo luogo una trasformazione del tipo di rapporto tra professionista e *utente*. L'esempio tipo di questa relazione è quella paziente- medico in cui il medico si propone di "dare empowerment" in un contesto di per sé contraddittorio dove il paradosso è dato dalla difficoltà di negoziare una relazione a fronte di una così marcata asimmetria.

Un modello alternativo di empowerment è invece quello connesso alla capacità di agire. In questo modello l'empowerment è inteso come un processo generativo che rinforza la capacità di agire della persona che a loro volta aiutano gli altri a fare altrettanto attraverso le forme associative. La persona fragile sviluppa (non "riceve") in questo modello *il potere di prendere decisioni, svolgere azioni, fare scelte o lavorare con altri* (Barnes, Bowl, 2003). Questo tipo di empowerment può investire sia la dimensione individuale che quella collettiva ma è nell'interazione tra più persone che trova le sue espressioni più efficaci (Barnes, Bowl 2003). Come si vede siamo concettualmente molto vicini all'allargamento del set di capability.

In questo modo infatti si creano nuove opportunità di azione e la dimensione del potere non si gioca più nell'ambito del potere su qualcuno (il potere del medico sul paziente che il paziente deve in qualche modo "erodere") ma è piuttosto il potere di fare qualcosa *con* qualcuno. Qui si vede che la simmetria del rapporto non è una conseguenza dell'empowerment, quanto piuttosto un presupposto.

Oltre alla dimensione politica (del potere) e a quella psicologico-relazionale (posizione e negoziazione nella relazione) questo modello di empowerment investe anche la dimensione culturale. Esiste infatti una forma di potere (Foucault, 1985) che sta nella conoscenza ed allo stesso tempo produce e si nutre delle rappresentazioni dominanti.

Uno dei compiti delle associazioni è proporre, sempre a partire dal legame con l'esperienza, rappresentazioni alternative rispetto a quelle dominanti. Si potrebbe dire che il compito delle associazioni nei confronti delle istituzioni è quello di *dire la verità* nel senso che Foucault attribuisce a questo discorso nel suo lavoro di analisi della tragedia greca antica.

Le associazioni possono essere in grado di proporre un altro tipo di rappresentazione e di discorso, come nello Ione di Euripide fa Ione stesso, nel dialogo con Xuto.

Xuto è il padre di Ione, ma nessuno dei due lo sa e questi è cresciuto a Delfi come sacerdote di Apollo. L'Oracolo ha appena detto a Xuto che proprio lì a Delfi incontrerà suo figlio, e i due stanno parlando di questo fatto. Ione chiede come sia possibile e Xuto dice che non lo sa, che gira la domanda al dio. Ione ci pensa un po' e poi dice "beh proviamo a fare un altro tipo di discorso" un discorso che sia più capace di dire la verità. E così i due "mettono da parte l'oracolo del dio e intraprendono un'interlocuzione fatta di domande e risposte" (Foucault,

1985, p. 29 ed. ita.). Allo stesso modo le associazioni possono essere viste come soggetti che hanno il compito di promuovere un tipo di discorso, di interlocuzione, di interazione più efficace e più vicino ai termini del problema.

3. Conclusioni

A fronte di queste riflessioni negli ultimi anni si riscontra il diffondersi in campo sociale di una filosofia neoliberal che rappresenta il fatto stesso di scegliere come associato automaticamente all'empowerment.

Questo modello utilizza la desiderabilità dell'empowerment come mezzo di promozione di una visione consumeristica (Barnes, 2003) del supporto sociale.

Se si accoglie invece la visione proposta da Sen, un set di capability non viene determinato solo attraverso un procedimento individuale, ma può risultare dall'interazione con altre persone e con l'ambiente (*social capability*).

Vi sono specifiche strutture sociali, come i gruppi di auto-mutuo-aiuto e le associazioni che si basano su specifici funzionamenti che ampliano il set di capability delle persone.

In quest'ottica il contributo delle organizzazioni di persone fragili è fondamentale nell'ampliare le possibilità di inclusione, lo sviluppo delle persone e la loro libertà.

Le politiche ed i servizi, così come i framework di spiegazione, non sono neutre rispetto al modello di persona e di fragilità. Quello che si chiede oggi alle politiche sociali non è più di assicurare il benessere, l'istruzione e l'educazione dell'individuo fragile, ma di lavorare nell'ottica dell'inclusione e della coesione sociale. Questi nuovi obiettivi implicano cambiamenti negli approcci e nei paradigmi pedagogici che possono essere esplorati nei percorsi di formazione dei formatori.

Il modello di welfare, di formazione, di società che si propone attraverso l'organizzazione di servizi e istituzioni non è neutro rispetto al modello di essere umano e di persona che si ha in mente: il capability approach contribuisce al dibattito sul welfare ponendo l'accento sulla questione di quale modello di uomo e di società si vuole formare.

Come si vede, Sen considera il benessere delle persone in termini di funzionamento e libertà, l'insieme di queste cose, come detto, costituisce il set di capability. La dimensione collettiva e associativa appare consistentemente implicata nell'ampliare il set di capability delle persone, promuovendo il loro sviluppo e la loro libertà.

È necessario per questo approfondire i termini dell'interazione tra modelli associativi, azioni collettive e sviluppo.

Riferimenti

- Barnes, M., Bowl, R. (2003). *Empowerment e salute mentale. Il potere dei movimenti sociali degli utenti*. Trento: Centro studi Erickson.
- Barnes, M., Harrison, S., Mort, M., Shardlow, P. (1999). *Unequal partners. User groups and community care*. Bristol: the policy press.
- Barnes, M., Newmann, J., Sullivan, H. C. (2007). *Power, participation and political renewal*. Bristol: The policy press.
- Bellanca, N., Biggeri, M., Marchetta, F. (2011). An extension of the capability approach: towards a theory of dis-capability. *ALTER. European Journal of Disability Research*, 5(3), 139-142.

- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capability framework and the social model of disability. *Disability and Society*, 19(7), 735-751.
- Foucault, M. (1985). *Discourse and Truth. The problematization of Parrhesia*. Evanston: Northwestern University press (ed. Ita. Donzelli 1996).
- Istat (2003). *Le organizzazioni di volontariato in Italia*. <http://www3.istat.it/dati/catalogo/20061127_02/inf_06_27_organizzazioni_volontariato_italia%202003.pdf>. [23 febbraio 2013].
- Oliver, M. (1993). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Reindal, S.M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168.
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L., Crean, T. (1997). A consumer constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric services*, 48(8), 1042-47
- Rosano, A., Mancini, F., Solipaca, A. (2009). Poverty in People with Disabilities: Indicators from the Capability Approach. *Social Indicators Research*, 94, 75-82.
- Sen A. K. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*. 6(2). 151-166.
- Terzi, L. (2003). A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs: Towards Social Justice in Education. *Paper prepared for the 3rd Conference on the Capability Approach: From Sustainable Development to Sustainable Freedom*. Pavia, Italy, 7-9 September 2003.
- Terzi, L., (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Welch Saleeby, P. (2007). Applications of a Capability Approach to disability and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in Social Work Practice. *Journal of Social Work in Disability*, 6(1-2), 217-232.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trento: Erickson.



Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano

Capability approach and education: Dialogic itineraries for human development

Francesca De Vitis
Università del Salento
francescadedvitis@inwind.it

ABSTRACT

Thanks to the Capability Approach it is possible to travel from a space characterized by goods, income, utility, to a space where the foundational elements of liveability are located. Capabilities appear as means on the basis of which it is possible to evaluate the quality of life as well as the individual and social well-being. Therefore, agency, well-being and standard of living are complex concepts that, although deriving from classical political economy, can still fertilize the specific soil of education. This affects not only the quality of life of individuals in terms of economic well-being, but also their development as subjects of learning, education, and training.

Attraverso il Capability Approach è possibile transitare dallo spazio delle merci, dei redditi, delle utilità, allo spazio degli elementi costitutivi del vivere. Le capacità si configurano come *mezzo* sulla base del quale valutare la qualità della vita e il benessere individuale e sociale. *Agency, well-being e standard of living* sono concetti complessi che sebbene risalenti alle teorie dell'economia politica classica, riescono a fertilizzare anche il terreno specificatamente educativo. Ciò incide direttamente non solo sulla qualità della vita di un individuo in termini di benessere economico, ma anche sul suo sviluppo quale soggetto di apprendimento, educazione e formazione.

KEYWORDS

Human Development, Learning, Education, Training.
Sviluppo umano, Apprendimento, Educazione, Formazione.

1. I luoghi *norma-educativi* del Capability Approach

Parlare di sviluppo, di competenze, di *capabilities* e di formazione non può, all'attuale stato delle cose, realizzarsi al di fuori di quelli che sono i documenti ufficiali attraverso i quali la questione dell'educazione e della formazione dell'uomo diventa *conditio sine qua non* per l'intero sviluppo umano.

Pertanto, per affrontare la prospettiva possibile del "Capability Approach" in ambito educativo, potrebbe risultare utile contestualizzare qualche aspetto normativo. Di notevole interesse è il riferimento al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, redatto da J. Delors, e

tra i documenti disponibili circa i nuovi orientamenti per Europa 2020, di particolare pregnanza quello di G. Allulli (2010).

Per iniziare. Nel 1996, nel Rapporto all'UNESCO della Commissione¹ Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, fin da subito, si rintracciano le prime suggestioni in riferimento alla necessità di guardare al processo educativo, quale «strumento in grado di coniugare il nuovo modello di sviluppo con un maggiore rispetto per la natura e la ristrutturazione dei tempi della persona» (Delors, 1996, p. 71).

In questo, si ritrova la spinta utopica propria dell'educazione orientata a:

- proporsi quale mezzo prezioso e indispensabile che può consentire di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale;
- svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale;
- promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano (riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra) per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni (Delors, 1996, p. 11).

L'educazione dell'uomo è collocato al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità. E questo comporta continue spinte tensivo² che ostacolano il precario equilibrio del processo educativo, dovuto alla *normale* complessità dello sviluppo umano.

Sempre nel Rapporto, si può leggere che all'educazione è affidato il compito - tra l'altro storicamente riconosciuto e sempre messo in crisi - di consentire a ciascuno di sviluppare i propri talenti, le proprie potenzialità, capacità, responsabilità per la propria vita ed altrui. Compiti che non si esauriscono in un preciso arco temporale, ma che guidano l'apprendimento per tutto l'arco della vita³ (lifelong learning, lifelong education, learning by doing). Apprendere per tutta la vita vuol dire *imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere* (Delors, 1996, p. 79-82).

Negli orientamenti di Europa 2020 si può leggere che la *crisi del welfare*, non è riduttivamente intesa come crisi economico-politica. Ma anche come crisi sociale, culturale, educativa, di valori etici e morali, etc. La nuova società designata dall'Europa del 2020, è sempre una società della conoscenza che punta il dito sulla necessità di migliorare il livello e la qualità della formazione per permettere occupabilità e prospettive di lavoro.

Giorgio Allulli⁴, in *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, scrive che:

- 1 La commissione è stata presieduta da J. Delors.
- 2 J. Delors (2005) elenca le tensioni educative del XXI secolo. Esse riguardano :la tensione tra il globale e il locale; la tensione tra l'universale e l'individuale; la tensione tra tradizione e modernità; la tensione tra considerazioni a lungo termine e a breve termine; la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione dell'uguaglianza delle opportunità; la tensione tra l'espressione straordinaria delle conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle.
- 3 Il concetto di *lifelong learning* risale agli anni '70. Secondo il Rapporto Faure pubblicato dall'UNESCO, l'obiettivo della formazione è quello di permettere all'uomo di "diventare se stesso". Pertanto venivano sottolineate le ricadute personale dell'apprendimento permanente, tanto che il Rapporto propose il *lifelong learning* come criterio guida delle successive politiche educative (Faure, 1972).
- 4 Research director presso ISFOL.

«per comprendere le motivazioni delle strategie europee per l'occupazione e la formazione che sono state adottate dall'Europa tra la fine del secolo scorso ed il presente decennio, è necessario prendere in considerazione alcuni termini chiave: società della conoscenza⁵, capitale umano⁶ e apprendimento permanente»⁷.

Ancora negli orientamenti di Europa 2020, si legge quanto sia doveroso sviluppare nuovi *centri locali di apprendimento* che promuovano l'acquisizione di competenze di base, in riferimento ai cosiddetti *gruppo bersaglio* (giovani, adulti disoccupati, persone occupate soggette al rischio di povertà).

La questione dell'apprendimento⁸, dopo circa venti anni, è ancora sentita quale nodo centrale per lo sviluppo umano. Uno sviluppo che ha a che fare con la dimensione della persona e della sua formazione, all'interno di una società della conoscenza sempre più complessa. Il nucleo dominante, come emerge anche dall'analisi dei due documenti, non è l'acquisizione riduttiva di un titolo di studio, e quindi il percorso proprio dell'apprendimento formale, scolastico, bensì l'acquisizione di competenze che derivano da contesti di apprendimento informale e non formale: non si apprende solo e solamente dietro i banchi di scuola, nell'università le proprie capacità e competenze. Gli uomini, le persone, le acquisiscono anche in contesti strutturati diversamente rispetto a quelli comunemente riconosciuti come luoghi formali di apprendimento.

Per concludere, occorre forse iniziare ad avviare una riflessione educativa su quello che oramai da trent'anni è un bisogno emergente! Ed è quello legato alla necessità di istituire sistemi di orientamento per sostenere e promuovere il *life-long learning* unitamente allo sviluppo e potenziamento delle capacità di apprendere dell'individuo mentre agisce concretamente (*learning by doing*).

2. Capability Approach: il significato di una "lettura" educativa

Il conforto del riconoscimento e della conferma di come l'apprendimento rappresenti l'unico strumento attraverso il quale l'uomo può effettivamente realiz-

- 5 Con il termine di Società della conoscenza, si fa riferimento ad una delle caratteristiche principali del sistema economico e produttivo contemporaneo, in quanto sempre di più il sapere invece del capitale materiale diventa una risorsa indispensabile per lo sviluppo economico (Allulli, 2010).
- 6 Con l'espressione "Capitale Umano" si fa riferimento all'insieme delle facoltà e delle risorse umane, in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche acquisite durante tutto l'arco della vita e che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi economici e sociali, singoli e collettivi. (Becker, 1964; Gori, 2004).
- 7 Sulla questione dell'Apprendimento Permanente, la Conferenza di Lisbona del 2000, tenendo conto di quanto già negli anni '90, l'OCSE, l'Unione Europea e l'UNESCO, avevano espresso in riferimento alla necessità di promuovere apprendimento per tutto l'arco della vita quale garanzia per uno sviluppo sia dell'economia che della società della conoscenza, si esprime affermando che apprendimento e lavoro e occupabilità e istruzione rappresentano gli argomenti centrali dell'agenda.
- 8 Nel Memorandum che nel 2000 la Commissione Europea propose a tutti gli stati membri, l'apprendimento da obbligo, si trasforma in diritto. Inoltre si sottolinea il fatto che l'apprendimento non è solo quello che avviene nei luoghi formali (la scuola) ma sono educative anche quelle esperienze di apprendimento informali (lavoro) e non formali (la vita quotidiana).

zare il pieno sviluppo delle proprie capacità, dei propri talenti, delle proprie responsabilità, delle proprie competenze, suscita sentimenti antinomici. Ed è così che da un lato provoca una sensazione di sollievo, dall'altra genera tensioni educative che invitano a considerare nuove direzioni per l'approfondimento della questione circa "le finalità dell'educazione e le finalità educative" (Baldacci, 2012, p. 312) in riferimento allo sviluppo dell'uomo, quale risorsa singolare e collettiva per il contesto socio-culturale ed economico.

Si capisce bene, come ancora una volta all'educazione viene affidato il compito di fare dialogare la multilateralità dei contesti di apprendimento e la purale complessità della rete educativa.

Da dove iniziare?

L'attuale scenario educativo è quello che richiede immediatamente un superamento della tensione tra globale e locale (Delors, 1996, p. 31-33). Una tensione che non sempre è di natura distorsiva, ma anzi si propone intellettualmente stimolante, in quanto invita ad una riflessione critica circa la possibilità di ri-leggere e ri-pensare sia i contesti classici di apprendimento (la scuola) e sia ciò che occorre all'educazione per promuovere l'armonioso sviluppo dell'uomo. Si tratta di due questioni la cui scissione risulta difficile, anzi impossibile, considerata la complementarità di obiettivi e mete da raggiungere in vista di una finalità comune, ovvero la pienezza dell'uomo in quanto tale.

Un contributo inestimabile, a proposito di ciò che potrebbe servire all'uomo per sviluppare completamente le sue potenzialità, competenze, capacità ed avere così una competizione formativa a livello planetaria, è quello proposto da Bauman. In uno dei suoi ultimissimi scritti, l'autore introducendo la questione dell'educazione, lo fa partendo da una considerazione in riferimento ai tre livelli di educazione di G. Bateson, e sostiene che

«[...] c'è anche un terzo livello : l'insegnamento delle capacità di smontare e rimontare la cornice cognitiva ancora esistente o sbarazzarsene del tutto senza rimpiazzarla. Bateson considerava questo livello come patologico, di fatto come fenomeno controeducativo [...]. E tuttavia [...] quello che Bateson trattava come un cancro, invece che come tessuto salutare, è diventato la norma nel processo di insegnamento/apprendimento» (Bauman, 2012, p. 23).

Secondo Bauman, attraverso questo livello è possibile spiegare e comprendere il significato della conoscenza e dei suoi modi di produzione, distribuzione, acquisizione, assimilazione e utilizzazione (Bauman, 2012, p. 23). Ancora, l'Autore sostiene che il cambiamento radicalmente accelerato della società richiede agli attori dell'educazione di funzionare come "missili intelligenti". Quest'ultimi, durante il loro percorso, non possono sospendere di raccogliere ed elaborare informazioni, perché il bersaglio da raggiungere non smette mai di muoversi e di modificare la direzione e velocità. In questo modo, i missili intelligenti apprendono durante tutto il percorso e ciò di cui hanno bisogno è la *capacità* di imparare ad imparare rapidamente (Bauman, 2012, p. 27).

Da quanto detto, risulta chiaro come la vorticosità del cambiamento può travolgere, ma non sconvolgere, il processo dello sviluppo umano. Sviluppo che l'uomo, per stare a quanto Bauman dice, potrebbe riuscire a fronteggiare attraverso lo sviluppo della proprie capacità ad apprendere continuamente il nuovo.

Il costruito del Capability Approach, sebbene mutuato da studi di economia e di giustizia sociale, sembra trovare fecondità in ambito educativo. Si cercherà di chiarire come.

Il Capability Approach è un'idea chiave affinché gli uomini riescano a realizzare pienamente le loro capacità di essere e fare. L'economista indiano Amartya Sen connette ai problemi dello sviluppo le grandi questioni etico-politiche della libertà e della giustizia sociale, sostenendo la complementarità⁹ fra etica, politica ed economia. Secondo Amartya Sen infatti lo sviluppo non è solo crescita economica, ma anche maggiore "capacità di fare" delle persone connessa alla libertà¹⁰ che consiste nella "capacità di funzionare", ossia di fare, essere, partecipare (Sen, 1992). In questo modo Sen mette al centro dell'analisi antropologica il «discorso sull'uomo ovvero sugli individui, donne e uomini, ognuno con storia, memoria e identità diversa e distinta da quella degli altri individui e la qualità della vita, definita sulla base della multidimensionalità individuale e della libertà degli uomini e delle donne di comporre la propria vita in funzionamenti di valore» (Corrado, 2010). In *Equality of What?*, Sen riconosce al soggetto la sua complessità, l'insieme dell'intreccio delle caratteristiche proprie per cui ognuno avrà una propria quantità e qualità di capacità per raggiungere non tanto il welfare quanto il *well-being*, ovvero la condizione dello star bene nella multidimensionalità del vivere sociale.

Accanto a Sen, un altro autorevole contributo, che riconosce al capability approach un possibile strumento per le politiche economiche e sociali a favore dello sviluppo umano, è quello della filosofa americana Martha Nussbaum. L'autrice si appropria del capability approach seniano e lo rivisita integrandolo con la visione aristotelica dell'essere umano come animale con bisogni di cui «le autorità politiche dovrebbero tener conto per rispettare la dignità umana e il cui compito principale dovrebbe essere quello di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le loro potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la loro libertà di scelta nelle diverse situazioni e di realizzarsi completamente come esseri umani» (Nussbaum, 2004). Ella propone un elenco di dieci capacità umane¹¹ che dovrebbero essere perseguite da ogni persona quale principio di capacità individualizzata, basata sul principio della persona intesa quale fine (Corrado, 2010).

Ora, sebbene con modalità diverse, sia Sen che la Nussbaum, riconoscono all'uomo il suo essere realtà baricentrica dello sviluppo dei sistemi politici, econo-

- 9 «ricorrere al principio della complementarità in educazione [...] significa sottolineare il ruolo della complementarità rispetto alla rivalità, per cui la complessità dei fatti o fenomeni educativi esige la presenza di visioni distinte ma coincidenti allo stesso tempo» (Serrano, 2010, p. 66).
- 10 Parlare di libertà in ambito educativo vuol dire fare riferimento al fatto che «l'educazione deve farsi pratica di libertà, ovvero deve creare un'attitudine generale a porre e a formulare problemi, sviluppando l'intelligenza attraverso il dubbio, uno spirito problematizzatore. Là dove si impone il consumismo in tali ambiti, l'alternativa è la produzione culturale ed educativa, non individuale ma collettiva» (Gelpi, 1969).
- 11 Le capacità, nella visione di Nussbaum, non sono un oggetto semplice e legato a mere qualità intrapersonali, di cui si possa disporre a piacimento. Il funzionamento umano è legato a complesse competenze che, da una parte, hanno bisogno di un contesto favorevole perché possano svilupparsi, dall'altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell'integrità della persona (Nussbaum, 2002, p. 73-74). L'autrice, sebbene tenta di far un elenco della capacità umane, la sua attenzione è destinata ad argomentare la differenza tra capacità interne, cioè stadi di sviluppo della persona stessa che sono condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste, e *capacità combinate*, "che si possono definire come capacità interne combinate con le condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione". (Abbate, 2002).

mici, sociali, pensato si, come *capitale umano*, ma non nel senso di “oggetto produttore di benessere”, ma in riferimento all’insieme delle facoltà e delle risorse che devono essere potenziate attraverso la conoscenza, l’istruzione, l’informazione, le capacità tecniche acquisite durante tutto l’arco della vita e che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi economici e sociali, singoli e collettivi. (Becker, 1964).

3. Il processo di insegnamento-apprendimento e il Capability Approach

L’approccio delle capability¹², in particolare nell’impostazione seniana, consente di riflettere criticamente sulla modalità di pensare sia all’apprendimento degli alunni che alla formazione dei docenti nei termini di *libertà, capacità e funzionamenti*. *Apprendere per capacità e formarsi per capacitazione*, potrebbe rappresentare la via progressiva per esplorare potenzialità formative ed educative, ma anche politiche, sociali e culturali su cui sorreggere i processi di insegnamento e apprendimento. È quanto mai evidente come l’istruzione svolga un ruolo determinante e integrante per lo sviluppo di politiche economiche e sociali. Ed allora, la figura dell’insegnante, la sua formazione, competenza e “capacitazione”, diventa policentrica nello scenario europeo 2020. Occorre agire sinergicamente per accrescere da un lato le competenze chiave degli studenti (che costituisce un fattore indicativo della qualità del servizio scolastico) e dall’altro migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti. Nel Rapporto¹³ del 2010 della Fondazione Agnelli emerge come alla scuola ed alla formazione iniziale degli insegnanti si contestano sempre le stesse critiche, in particolare riferita al disagio che l’insegnante vive quotidianamente con gli alunni. A queste critiche la scuola risponde con i propositi di sempre, overosia fa accrescere il livello di scolarità, orientare le scelte scolastiche, garantire l’uguaglianza di opportunità di successo scolastico. Ma se questa è la *historical mission of school*, oggi la scuola dov’è? Come sceglie i suoi insegnanti? Come sostiene i suoi alunni a scegliere liberamente? Come affronta le sfide educative? Come affronta la complessità della condizione umana? Si riconosce come luogo di istruzione? Di educazione? Di apprendimento? Interrogativi di sempre; come dice Bruner «è sorprendente e in una certa misura scoraggiante notare [...] che l’interesse quasi esclusivo per la prestazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti ed allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, come insegnano gli insegnanti e co-

12 L’approccio delle capacità e dei funzionamenti è una struttura normativa di pensiero che configura un modo alternativo di concettualizzazione del comportamento umano. L’esposizione originale dell’approccio delle capacità da parte di Sen risale al 1980 ed è contenuta nel saggio *Equality of What?* Il cuore della teoria delle capacità è che i raggiungimenti sociali dovrebbero avere come obiettivo l’espansione delle capacità degli individui, la libertà di raggiungere funzionamenti di fare e di essere ritenuti importanti. L’approccio delle capacità argomenta che la libertà di scelta è il parametro più adeguato per permettere alle persone di fare scelte di valore. La conseguenza di questo approccio teorico è la proposta di un cambiamento prospettico del “welfare”, nel quale capacità e funzionamenti sono gli obiettivi delle politiche pubbliche.

13 *Sapere di (non) sapere insegnare: i neoassunti giudicano la formazione ricevuta*, Rapporto Fondazione Agnelli 2010. La ricerca della Fondazione Agnelli esamina il quadro problematico offerto dalle risposte di 32mila immessi in ruolo nel 2008-10.

me imparano gli allievi» (2001, 99). In questo possiamo ravvisare l'antinomia propria del sistema educativo e scolastico. Un sistema che si configura nelle tendenze opposte di voler essere strumento sia di realizzazione individuale, generando disgregazione dell'ordine sociale, ed anche tecnica di riproduzione per il mantenimento e sviluppo di una cultura, generando egemonia e tradizionalismo (Bruner, 2001, p. 89). Di fronte a tale contraddizione non è possibile fornire una risposta che sia fuori dall'attuale sviluppo delle politiche economiche, sociali, culturali europee che riconoscono all'istruzione ed alla formazione un ruolo integrante e determinante per lo sviluppo dell'uomo. Ecco allora che fare riferimento alle capacità e funzioni del processo di insegnamento e apprendimento, piuttosto che alle condizioni del suo funzionamento, potrebbe condurre ad una visione diversa non solo del sistema scolastico, ma anche del processo di insegnamento-apprendimento, tenendo in considerazione una serie di interdipendenze che possono sfuggire ad altri approcci. L'approccio delle capability di Sen, attraverso il suo realizzarsi nei concetti di *agency*, *well-being* e *standard of living*¹⁴, permette di costruire un nesso critico intorno ai paradigmi della formazione e competenze dei docenti e al processo educativo e di apprendimento degli alunni. Ciò che si potrebbe attendere dall'utilizzo delle capabilities in ambito educativo è, una chiarificazione rispetto a : cosa effettivamente un docente e/o un alunno è in grado di fare ed essere ? E se è effettivamente capace di farlo? Sono questioni educative aperte, che possono rappresentare una opportunità importante per una discussione alternativa e innovativa all'incessante problematicismo del processo di insegnamento-apprendimento, in cui le risposte e soluzioni cercate, non si limitano ad esaminare le condizioni di funzionamento del processo stesso, bensì incitano il pensiero ad una riflessione sulla possibile trasformazione del paradigma educativo e del sistema scolastico, occasione utile per la risoluzione delle tensioni educative individuate da Delors in riferimento al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo.

Riferimenti

- Abbate, F. (2002). Capacità e normativa in Martha Nussbaum. Quando l'indagine femminile serve al progresso della globalizzazione. *Idee*, 49. Lecce: Milella.
- Allulli, G. (2010). *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*. <<http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>>. [22 febbraio 2013].
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Becker, G.S. (1964). *The Human Capital*. New York :Columbia University Press.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Comunicazione della COMMISSIONE EUROPEA (2010). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles: 3.3.2010 COM(2010).
- Corrado, F. (a cura di) (2010). *Capacità e Funzionamenti: definizioni, prospettive, strumenti e misurazioni*. <http://morgana.unimore.it/Picchio_Antonella/Storia%20del%20pen>

14 In *Standard of living* Sen, nell'ambito della valutazione del benessere e del tenore di vita, opera una distinzione tra tre diversi concetti, *agency achievement*, *personal well-being*, *standard of living*. *Standard of living* riguarda il benessere personale in riferimento alla propria vita; *Well-being* riguarda il benessere personale con i risultati che derivano dalle *sympathies*; *Agency* riguarda il benessere che deriva in riferimento all'azione compiuta, non necessariamente connesso al benessere anticipato.

- siero%20economico/Materiali%20dott.ssa%20CORRADO/Corrado%20testo%20su%20A.%20SEN%20well-being.pdf>. [22 febbraio 2013].
- Delors, J. (2005). *L'Educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo. Roma: Armando.
- Faure, F. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Gelpi, E. (a cura di) (1969). *La formazione per l'educazione degli adulti*. Roma: Formez.
- Gori, E. (2004). L'investimento in Capitale Umano attraverso l'istruzione. In G. Vittadini (a cura di). *Capitale Umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen, A. (1986). *Scelta , Benessere, Equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A.(1987). *The standard of living*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Serrano, G. P. (2010). *Pedagogia sociale educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*. Roma: Armando.

Nuove pedagogie e crisi del welfare State

New pedagogies and Welfare State crisis

Evelina De Nardis
Università agli Studi di Roma Tre
evedenardis@yahoo.it

ABSTRACT

Significant changes affect contemporary societies, thus influencing politics and economy by transforming the tools and the strategies that are regarded as useful for the training of subjects.

Within the frame of citizenship awareness, an artefact of capabilities is used to re-connect the poles of various false dichotomies: theory and practice; intuitions and inclinations of individuals with real life. Accordingly, this enterprise goes towards the overcoming of the school-labour dichotomy. This remark is consistent with the idea of capability when defined as the ability that allows the person to have the possibility of making substantial choices. The possibility of achieving the training of skills would allow people to enforce their rights and to transform them into real opportunities of life—provided freedom is regarded as the end of this process.

Le notevoli trasformazioni che riguardano le società contemporanee stanno influenzando le politiche economiche e culturali e modificando gli strumenti, il ruolo e le strategie messe in atto dai soggetti o dagli attori della formazione.

Nella cornice di senso della cittadinanza, il costrutto di capacità per il fatto di collegare il sapere con il sapere fare, le intuizioni e le propensioni degli individui con la vita reale, va nella direzione del superamento della dicotomia scuola e mondo del lavoro. Tale osservazione è coerente con l'idea di capacitazione (*capability*) intesa come condizioni particolari della persona che consentono possibilità di realizzazione sostanziale. Scegliere di finalizzare la formazione all'acquisizione di competenze significa mettere le persone nella condizione di avvalersi dei propri diritti e di trasformarli in *chances* di vita in vista della conquista della libertà.

KEYWORDS

Complexity Model, Capability, Agency, Pedagogies.
Modello della complessità, Capacità, Agentività, Pedagogia.

Introduzione

Gli attuali scenari della pedagogia in Italia e in Europa sono contrassegnati da profondi mutamenti strutturali concernenti il *Welfare state* e il passaggio dalla concezione di uno Stato assistenziale all'idea di stato sociale attivo. Da questa prospettiva, emerge il concetto di società attiva fondata sulla libera scelta e sulla responsabilità dell'individuo, l'accento è, quindi, sulla centralità del soggetto umano in quanto persona. L'idea di stato sociale attivo rimanda a una particola-

re visione del rapporto tra cittadino e stato, tra bene individuale e bene comune, tra responsabilità individuale e collettiva.

Il passaggio da un *welfare assistenziale*, centrato sul lavoro, a un *welfare attivo* che valorizza la partecipazione del cittadino ha comportato un mutamento di prospettiva: secondo questo punto di vista, l'affermazione di uno stato sociale attivo implica forme di "investimento" sul benessere individuale e sociale che fanno riferimento a strategie politiche aventi l'obiettivo di coltivare libertà di scelta di tipo sostanziale e molteplici possibilità di autorealizzazione.

Nelle società della conoscenza e dell'informazione, la cultura e l'organizzazione del lavoro, le esigenze individuali e sociali sono sempre più articolate e complesse: le interdipendenze e l'inestricabilità tra tutti questi aspetti è sottolineata anche dal rapporto di Delors, che costituisce uno sguardo molto interessante sugli scenari educativi del XXI secolo. Nel rapporto è chiaramente evidenziato il ruolo dell'educazione nelle società postmoderne: all'educazione spetta la funzione di fornire al soggetto umano sia la mappa per orientarsi in un mondo complesso ed in perenne trasformazione, sia la bussola necessaria per affrontare efficacemente il rischio e l'incertezza che caratterizzano la vita quotidiana.

Gli scenari educativi del XXI secolo sono contraddistinti dalla eterogeneità di strumenti e di spazi, dalla condivisione e la diffusione dei saperi complessi da cui possono scaturire forme di apprendimento significativo capaci di rispondere a bisogni formativi sempre più contestualizzati. Profondi cambiamenti nella società della conoscenza e dell'informazione hanno suggerito anche nuove concezioni educative e formative per l'uomo contemporaneo inserito nella società-mondo. Siamo sempre più convinti che lo sviluppo mondiale non può essere concepito come un processo di incremento di oggetti d'uso inanimati, di aumento del PIL procapite. Il valore di molte conquiste sociali è, infatti, strettamente correlato con l'effetto che esso produce sulle possibilità di vita e sulla libertà delle persone. Secondo Amartya Sen (2002), lo sviluppo consiste nell'aumento della libertà delle persone.

1. La natura rizomatica del discorso pedagogico

La metafora del rizoma è molto coerente con gli attuali riposizionamenti e contestualizzazioni della pedagogia rispetto alle altre scienze umane e tale riflessione si situa all'interno di una problematizzazione che conduce ad un nuovo ripensamento del discorso pedagogico in un universo conoscitivo indeterminato, caratterizzato dalla rottura di simmetrie, da fluttuazioni e da processi irreversibili e stocastici dove la costruzione di nuove idee generatrici consente la riduzione della complessità del reale al fine di creare un senso al mondo che ci circonda in una sorta di "impresa creativa (ludica) che inventa strutture per tutto ciò che incontra e crea una molteplicità di mondi" (Corradi Fiumara, 1998, p. 30).

Il riconoscimento e la consapevolezza dell'irriducibile complessità dei fenomeni ha messo in luce l'importanza della dimensione specifica e personale delle esperienze e della conoscenza umana.

L'immagine delle scienze contemporanee, riconducibile alla metafora del rizoma (Deleuze, Guattari, 1987), è molto utile per capire il funzionamento di sistemi complessi privi di una struttura centrale di controllo dalla quale l'informazione si propaga e si espande attraverso vari livelli secondo una modalità non lineare che conduce sempre a nuove connessioni. Uno sguardo sulle interconnessioni semiotiche evidenzia che le diverse azioni non hanno solo una natura linguistica

stica, ma sono anche di tipo percettivo e motorio implicando il superamento della concezione dualistica basata sull'uno-molti, sul singolare-plurale. La natura rizomatica della pedagogia contemporanea può essere adeguatamente compresa all'interno del paradigma della complessità che concerne, quindi, strutture del sapere dinamiche, non lineari e caratterizzate da componenti di auto-organizzazione e di emergenza. All'interno di un contesto problematico, il modello della complessità costituisce un efficace tentativo utile per capire ed esplorare come le molteplici componenti del sistema possano auto-organizzarsi in quanto capaci di emergere e di evolversi coerentemente con totalità del mondo.

La natura rizomatica delle conoscenze considera la dimensione dello spazio e del tempo in costante trasformazione e riorganizzazione, implicando la mancanza di un punto di riferimento sempre uguale a se stesso dove le interconnessioni tra le molteplici esperienze e prospettive crescono e si espandono all'interno del sistema seguendo una direzione fluida di tipo multimodale e ricorsivo.

Il discorso sulla formazione, da questo punto di vista, potrebbe essere ripensato in termini di comportamenti adattivi che scaturiscono dall'interazione di una molteplicità di agenti: fenomeni come l'adattamento e l'emergenza costituiscono, infatti, caratteristiche essenziali di un sistema che apprende in quanto l'adattamento riguarda tutte le possibilità che ha un sistema complesso nel regolarsi costantemente all'ambiente seguendo differenti direzioni di sviluppo al fine di adeguarsi efficacemente alle necessità sopraggiunte per costruire nuovi contesti conoscitivi contraddistinti da una molteplicità di agenti e di condizioni ambientali.

La riflessione sui comportamenti adattivi avvicina il discorso pedagogico alle scienze umane coerenti con l'epistemologia sistematica che considera il tutto come qualcosa che è al di sopra della somma delle parti in quanto comprende anche le relazioni tra i diversi agenti (Bateson, 1994). La centratura del sistema richiede sempre una nuova organizzazione conseguente all'emergere di un nuovo e temporaneo centro.

2. Capability e ruolo del formatore

L'introduzione del concetto di *capability* implica il riferimento alle teorie dello sviluppo umano. Gli obiettivi fondamentali di molte teorie sullo sviluppo umano sono inerenti alla comprensione di come persone siano capaci di prendere delle scelte responsabili all'interno delle comunità umane.

Come afferma Deneulin et Shahani (2009) "in development activities, the people have been seen as being actively involved in shaping their own destiny. From this perspective, development relies on people's freedom to make decisions and advance key objectives" (p. 5).

Se inserito all'interno delle teorie dello sviluppo umano, il concetto di *capability* costituisce un punto di riferimento teorico molto utile per la valutazione del benessere individuale e collettivo e per la programmazione di scelte politiche molto attente al carattere mutevole ed imprevedibile dei fenomeni sociali.

Seguendo gli sviluppi teorici più recenti, un approccio di ricerca imperniato sulla *capability* consente di concettualizzare e valutare i fenomeni sociali al fine di giungere a teorie esplicative circa la società (Nussbaum, 2002; 2003, Sen, 1999; 2002).

Il concetto di *capability* è nato negli anni '80 nell'area dell'Economia del Benessere ed è stato proposto da Amartya Sen (Sen, 1999; 2002; 2005). Secondo Sen, l'obiettivo etico della distribuzione delle risorse economiche deve essere rag-

giunto attraverso la massimizzazione della *capability*, ossia attraverso le possibili libertà di scelta da parte dell'individuo che concernono le opportunità di essere o fare. Le teorie sulla *capability* si caratterizzano per una concezione dello sviluppo umano come molteplice e multidimensionale

Secondo il punto di vista di Amartya Sen (1999), che introduce il concetto di *capability*, la valutazione di molte politiche sociali dovrebbe avere come oggetto la qualità della vita e il grado di benessere individuale e collettivo. Lo sviluppo umano e la giustizia, ad esempio, sono considerati in modo comprensivo ed integrato rispetto a tutti gli aspetti della vita umana includendo anche le dimensioni materiali e immateriali.

Secondo questo punto è necessaria una distinzione tra i termini *funzionamento effettivo* e *capacità*, cioè tra ciò che è realizzabile e possibile e tra ciò che è reale: l'approccio fondato sulla *capability* può essere considerato un modello di pensiero su questioni normative riguardanti l'economia e la giustizia. Queste considerazioni conducono a una profonda riflessione sul tema dell'operatività riflessiva del formatore in un periodo storico caratterizzato dalla crisi del *Welfare State*. Infatti, in contesti sociali contrassegnati dall'incertezza, dall'ambivalenza e dall'indeterminatezza, il formatore è chiamato ad adottare un atteggiamento orientato alla razionalità riflessiva capace di elaborare possibili linee d'azione e di scelta. Lo schema della razionalità tecnica, che fa riferimento all'applicazione di tecniche utili alla soluzione di particolari problemi si contrappone alla razionalità riflessiva: mentre nel modello della razionalità tecnica, le tecniche si basano sulla conoscenza scientifica del dominio della pratica professionale attraverso le quali il formatore è impegnato principalmente nella soluzioni di problemi strumentali relativi al raggiungimento di obiettivi, nel modello della razionalità riflessiva, il formatore utilizza nella risoluzione di problemi pratici processi di sviluppo (*problem setting*) utili per affrontare e gestire la natura caotica e magmatica dei fatti esperienziali (Schön, 2006; Sen, 2003). Lo schema della razionalità tecnica incontra dei limiti in situazioni caratterizzate da complessità ed incertezza in quanto al formatore è richiesto di attingere dalle sue capacità intuitive, dalle conoscenze tacite e dal bagaglio conoscitivo. Si assiste così al ripensamento del ruolo e delle funzioni del formatore riflessivo lette attraverso la lente delle teorie della *capability* in un periodo, quale quello che stiamo vivendo, contrassegnato dalla complessità.

Questo aspetto apre ad una nuova interessante riflessione sul concetto di competenza professionale come abilità per mezzo della quale i formatori attribuiscono significati originali a situazioni incerte grazie alla continua ristrutturazione delle proprie strategie d'azione. Tale attitudine, orientata all'agire pratico, favorisce una circolarità tra il saper fare e il saper essere: attivare processi di riflessività, volti alla continua crescita professionale ed umana, costituisce uno degli aspetti pedagogici, inerenti al ruolo del formatore in grado di affrontare le sfide emergenti provenienti da contesti operativi in continuo divenire e caratterizzati dall'incertezza.

A questo proposito, mi sembra molto interessante accostare il concetto di razionalità riflessiva a quello di *capability*, proposto da Sen: alla razionalità tecnica, basata sul principio dell'utilitarismo, si contrappone il concetto di libertà sostanziale o di capacitazione. L'uomo è concepito come soggetto attivo capace di scegliere tra più alternative per realizzare progetti di vita. L'autore suggerisce il superamento di una prospettiva economica del capitale umano per abbracciare una visione più ampia che riconosce il valore della persona nel sostenere e nel promuovere processi di sviluppo senza dimenticare, però, i modi personali dell'agire nella relazione con l'altro. Molto interessante è la rivisitazione dell'ap-

proccio sulla *capability* di Sen ad opera dello stesso Nussbaum (2002; 2004) che amplia il concetto di *capabilities* considerando fondamentali l'integrità fisica, i sensi, il pensiero, i sentimenti, l'interesse per l'ambiente e la partecipazione politica.

3. Agency e capabilities

L'approccio basato sulle *capability* considera tre principi come fondamentali:

- il *principio di funzionamento* cioè le qualità auspicabili dell'essere e del fare di una persona in particolari contesti di vita che sottintendono un ad nuovo concetto di capacità intesa come libertà di scelta. Il concetto di funzionamento riguarda, infatti, ciò che una persona può desiderare in quanto attribuisce valore. Il 2funzionamenti sono legate alle condizioni di vita mentre le capacità sono nozione di libertà ossia di opportunità di scelta reali.
- il *principio di capacità a funzionare* cioè ciò che il soggetto considera importante dipende dalle opportunità economiche, politiche e sociali, così come dall'essere in buona salute, dall'aver una buona istruzione di base. Queste opportunità sono complementari e tendono a rinforzare l'una il valore e l'utilità dell'altra;
- il *principio di agency*, cioè la realizzazione degli obiettivi e dei valori che fanno riferimento al benessere individuale e collettivo.

Il costrutto di *agency* è strettamente collegato ad approcci conoscitivi che valorizzano l'autodeterminazione, l'autenticità, processi di auto-direzione basati sull'autonomia e sull'*empowerment* personale. Tali aspetti suggeriscono che i processi di sviluppo umano possono favorire la partecipazione e l'impegno pubblico. Da questo punto di vista l'*agency*, se riferita agli obiettivi che il soggetto stabilisce per la realizzazione di un particolare progetto di vita rimanda al costrutto di *capacitazione (capability)* inteso come l'insieme delle combinazioni alternative di scelta che la persona è in grado di realizzare a livello sostanziale.

4. Oltre il costrutto di competenza

Nella società post-moderne, il costrutto di competenza assume delle connotazioni particolari che sono necessarie per distinguerlo da costrutti diversi, ma attinenti allo stesso campo semantico. Tale distinzione è necessaria per coglierne le peculiarità e le caratterizzazioni e a tal proposito, mi sembra molto utile considerare il costrutto dal punto di vista della pedagogia problematicista.

Nel costrutto di competenza, assunta come categoria logica si supera la dicotomia tra il saper essere e il saper fare, tra cognizione ed affettività, tra sapere dichiarativo e sapere dichiarativo. Considerare la competenza ad un diverso livello, quello logico appunto, implica una nuova riflessione sulla formazione nei contesti caratterizzati dalla complessità.

È possibile anche ripensare il concetto di competenza alla luce dei tre paradigmi che concernono le:

- teorie dello sviluppo umano;
- teorie del capitale umano;
- teorie della *capability* (capacitazione).

Dal punto di vista del paradigma del capitale umano, le competenze costituiscono una forma di capitale molto utile da valorizzare se incorporate all'interno di un piano d'impresa, dove il valore economico della competenza si caratterizza come capitale variabile.

Il paradigma dello sviluppo umano, molto vicino alla visione gramsciana della storia e della società, asserisce che le competenze comportano un incremento, un'innovazione delle conoscenze già possedute. Da questo punto di vista, è possibile attribuire alle nuove competenze un valore aggiunto.

Il modello della *capability* si rifà al valore delle competenze così come ci è stato proposto da Nussbaum (2004) e da Dahrendorf (2003), secondo i quali è necessario recuperare la dimensione etica della competenza basandosi sui concetti di giustizia distributiva e di equità. Afferma, infatti, Sen (2002) "lo sviluppo di un'etica economica è una delle sfide più importanti che i paesi in via di sviluppo si trovano ad affrontare nelle prime fasi dell'industrializzazione. In effetti, il sistema capitalista non avrebbe potuto prosperare basandosi solo sulla ricerca del profitto" (p.120). Da questo punto di vista, la *capability* costituisce la capacità dell'individuo che si esprime come emancipazione umana.

Mi sembra necessario, quindi, andare oltre il concetto di capitale umano per spiegare lo sviluppo economico per abbracciare un approccio più ampio, quello delle capacitazioni che tiene conto del rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani, del ruolo indiretto dei fattori che influenzano il cambiamento sociale e del rapporto indiretto, cioè dei fattori che influenzano la crescita della produzione economica. Nella competenza è presente sia un aspetto esterno che riguarda una prestazione adeguata, sia un aspetto interno che fa riferimento alla padronanza mentale dei processi educativi.

La complessità del costrutto di competenza risiede nel continuo dialogo tra realtà esterna e la realtà interna che coinvolge situazioni concrete.

Afferma Baldacci (2010) "penso sia necessario ricomporre efficacemente i paradigmi conoscitivi in vista di un superamento della visione economica del capitale umano, tuttora dominante, per aprirsi ad una prospettiva altra capace di reindirizzare lo sviluppo umano attento ai bisogni e ai valori della persona" (p.20).

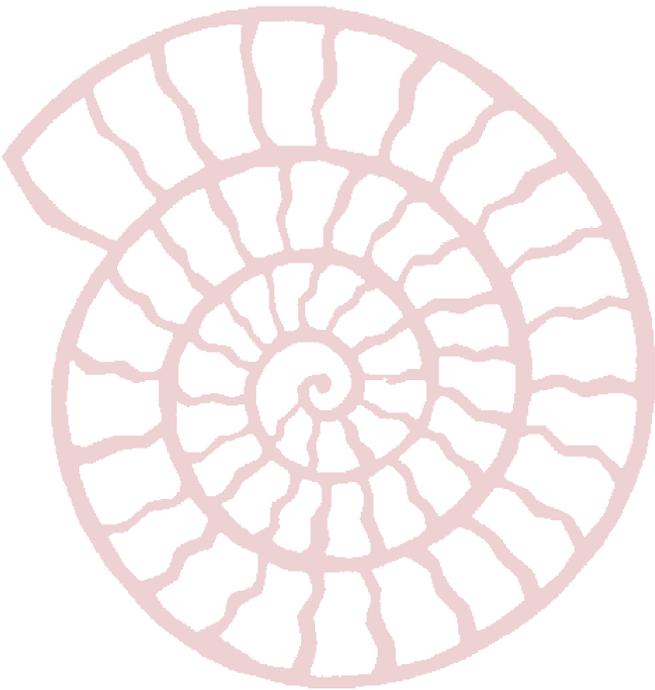
Considerazioni finali

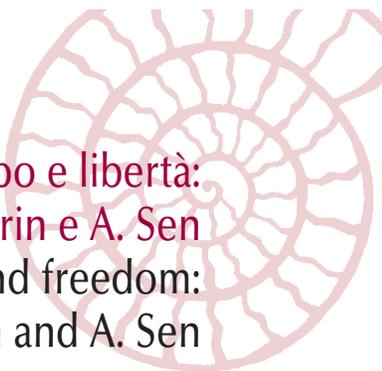
L'integrazione tra i diversi ambiti del sapere segna una trasformazione radicale del modo di concepire la competenza in vista di un ripensamento dei paradigmi della formazione tradizionale, caratterizzati da una visione fordista della società e dell'organizzazione del lavoro. Secondo il nuovo punto di vista, quello della complessità, il soggetto che apprende è considerato sia il fruitore di saperi e di esperienze, sia il costruttore di nuove conoscenze grazie al riconoscimento del valore poliedrico e multi prospettico dell'esperienza e della natura umana. Il mercato globale, che caratterizza le società della complessità, necessita di persone capaci di risolvere problemi inediti e complessi per i quali occorrono inventiva e creatività.

Mi sembra necessario ripartire da questi aspetti per ripensare il ruolo del formatore come professionista riflessivo nelle società della conoscenza e dell'informazione.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bateson, G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Corradi Fiumara, G. (1998). *Il processo metaforico: connessioni tra vita e linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Dahrendorf, E. (2003). *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*. Roma: Laterza.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Minuit (trad. it. Millepiani, Castelvechi, Roma, 2000).
- Delors, J. (2005). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Deneulin, S., Shahani, L. (2009). *An introduction to the human development and capability approach. Freedom and agency*. London: Human Development and Capability Association.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Sen, A. K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2003). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza.
- Sen, A. K. (2005). *Razionalità e libertà*. Bologna: il Mulino.





Sviluppo e libertà: un confronto tra E. Morin e A. Sen

Development and freedom: Comparison between E. Morin and A. Sen

Emanuela Fiorentino

Università del Salento
emanuela.fiorentino@unisalento.it

ABSTRACT

The process of globalization is powered by four non-controllable engines: science, technology, economy and profit. The sudden social, political, economic and cultural transformations open to the idea of development meant as *the way of salvation for humankind*. E. Morin and A. Sen, in their respective fields of study and research, ponder these planetary phenomena. In this context, they proposed a new concept of development as a process of expansion of the person. The authors' key-words are, respectively: *development/un-development* and *development/freedom/capability*. School is the suitable environment that could provide support to the aforementioned process of personal expansion. It represents the educational environment that encourages the *un-development* as a return to a poetic quality of life. Furthermore, it is in charge of promoting the process of *capability*, as an opportunity for people to become aware and active citizens.

Il processo di globalizzazione muove spinto da quattro motori incontrollabili: la scienza, la tecnica, l'economia e il profitto. Le rapide trasformazioni sociali, politiche, economiche e culturali aprono nuovi scenari rispetto ad un'idea di sviluppo inteso come la *via di salvezza per l'umanità*. Gli studiosi E. Morin ed A. Sen, nei rispettivi campi di studio e di ricerca, riflettono intorno a tali fenomeni planetari. Essi propongono una nuova idea di sviluppo che può essere inteso come processo di espansione della persona. I concetti chiave delineati dagli autori sono rispettivamente quelli di *sviluppo/inviluppo* e di *sviluppo/libertà/capability*.

L'ambiente idoneo a favorire uno sviluppo come processo di espansione della persona, viene rappresentato dalla scuola. Essa si propone come l'ambiente educativo in grado di favorire un *inviluppo*, come ritorno ad una qualità poetica della vita e rappresenta il luogo in grado di promuovere il processo di *capability*, come opportunità per l'uomo di divenire cittadino attivo e consapevole.

KEYWORDS

Development, Freedom, Capability, Relevant knowledge.
Sviluppo, Libertà, Capability, Conoscenza pertinente.

1. Cenni introduttivi. Lo sviluppo: via di salvezza per l'umanità

Espressioni come quelle di *società dell'incertezza*, di *società del rischio* e di *società complessa* sono state coniate rispettivamente dagli studiosi Z. Bauman, U. Beck ed E. Morin, al fine di descrivere le molteplici dinamiche sociali, economiche, culturali e politiche che caratterizzano l'attuale contesto planetario (Bauman, 1999; Beck, 2000; 2008; Morin, 2012a).

L'accezione di *società dell'incertezza* rimanda alla forte condizione di precarietà economica, politica e lavorativa dell'attuale contesto sociale (Bauman, 1999); il costrutto di *società del rischio*, viene coniato da U. Beck, al fine di descrivere la condizione di individualismo dell'uomo post moderno, il quale *conduce una propria vita*. Tale condizione di chiusura su di sé, rappresenta un rischio per l'uomo, in quanto egli annulla e oltrepassa la presenza dell'altro, considerato un ostacolo all'adempimento dei propri obiettivi (2008); infine, E. Morin utilizza l'espressione di *società complessa*, al fine di descrivere le conseguenze, umane e sociali, legate ai rapidi fenomeni di mondializzazione e di globalizzazione che investono l'era planetaria (Morin, 2000; 2001; 2012a; 2012b).

Le espressioni utilizzate dagli studiosi Z. Bauman, U. Beck ed E. Morin, racchiudono all'interno le forti criticità connesse ad uno sviluppo irrefrenabile che ha generato numerosi cambiamenti per l'intero sistema sociale: l'aumento dei processi di comunicazione e di planetarizzazione culturale, la promozione di una cultura unicamente globale, la crescita di intossicazioni consumistiche, lo sguardo unico verso una prospettiva futura (oltrepassando passato e presente) e l'annullamento delle pratiche ereditate dal passato. Tali cambiamenti sono strettamente legati all'insaziabile sete di progresso, di possesso e di ricchezza che ha condotto l'umanità intera verso l'abisso (Morin, 2012a).

Alla luce di tali dinamiche sociali, politiche, economiche e culturali, gli studiosi E. Morin e A. Sen, nei rispettivi campi di studio, hanno approfondito ed analizzato a fondo tali processi di sviluppo, legati ad un incessante fenomeno di mondializzazione e di globalizzazione planetaria, proponendo una definizione di tale costrutto slegata da riferimenti unicamente economici, per avvicinarsi alla prospettiva della persona: lo sviluppo diventa un impegno di natura sociale che richiede un intervento di carattere educativo. Esso viene concepito, dai due studiosi, in termini, rispettivamente, di *involuppo* e di *capability* (Morin, 2012a; Sen, 1992; 2001).

In questa sede, l'attenzione viene posta su questi due autori che, seppur in ambiti diversi, hanno avviato delle interessanti riflessioni rispetto ad una nuova idea di sviluppo, rintracciando i risvolti positivi di tale processo, al punto da poterlo definire come la *via di salvezza per l'umanità*.

2. E. Morin e A. Sen: verso una nuova concezione di sviluppo

I rapidi processi di globalizzazione e di mondializzazione che investono l'attuale contesto sociale, determinano numerosi cambiamenti economici, politici e culturali che si riflettono a livello planetario. Il motore che muove tale rivoluzione planetaria, risiede nell'insaziabile sete di sviluppo, che porta l'umanità intera a vivere in funzione dell'efficienza, dell'efficacia, della redditività, della calcolabilità, del progresso e del perseguimento di beni materiali.

Il processo stesso di mondializzazione muove spinto da quattro motori incontrollabili: la scienza, la tecnica, il profitto e l'economia (Morin, 2012a).

All'interno di tale cornice sociale, prende forma una nuova economia planetaria, nascono reti multiple di comunicazione e vengono messe a punto nuove riforme lavorative; tali cambiamenti sociali, politici, economici e culturali aprono nuovi scenari rispetto ad un'idea di sviluppo come progresso tecnologico, aumento della produttività e nuove forme di specializzazione. Alla luce di tale prospettiva, lo sviluppo viene considerato come la *via di salvezza per l'umanità*, in quanto garantisce progresso economico, sociale e culturale.

Lo studioso E. Morin ha analizzato a fondo le dinamiche legate ai processi di mondializzazione e di globalizzazione individuando i punti di forza e di debolezza rispetto ad un'idea di sviluppo come *via di salvezza per l'umanità*. Egli sottolinea la necessità di una riformulazione dell'idea stessa di sviluppo, concepito tanto in termini di redditività, di produttività e di calcolabilità, quanto in termini di benessere, di riduzione delle disuguaglianze, di pace sociale e di democrazia (2012a).

Nella prospettiva dello studioso della complessità sociale, lo sviluppo è un fenomeno complesso e ambivalente, in quanto è nel contempo positivo e negativo: tale processo ha condotto l'umanità intera verso nuove e significative trasformazioni sociali ed economiche, nello stesso tempo l'insaziabile sete di progresso, di possesso e di ricchezza ha incentivato nell'uomo la spinta individualistica e utilitaristica, conducendolo verso l'abisso¹.

Per far fronte a tale scenario complesso, E. Morin associa al fenomeno dello *sviluppo*, il processo di *inviluppo*, inteso come ritorno dell'uomo ad una qualità poetica della vita e come attitudine a comprendere l'altro; lo studioso conia un'espressione significativa e utile a comprendere il significato del binomio *sviluppo – inviluppo*, egli afferma: "lo sviluppo favorisce l'individualismo, l'inviluppo favorisce la comunità" (2012a, p. 23)².

Tale affermazione sottolinea la necessità di promuovere, accanto ad un processo di *sviluppo* inteso come progresso economico, scientifico, culturale e politico, un percorso di *inviluppo* concepito come pace sociale, democrazia e spinta solidale. Al riguardo, E. Morin avvia una riflessione rispetto alla necessità di attuare una autentica riforma dell'umanità ed individua le vie per promuovere il processo di *sviluppo/inviluppo*; tali vie vengono così enunciate: *mondializzazione/de mondializzazione*; *crescita/decrescita*; *trasformazione/conservazione*. Nello specifico, promuovere l'orientamento alla *mondializzazione/de mondializzazione* vuol dire moltiplicare i processi di comunicazione e di planetarizzazione culturale, promuovendo una cultura del locale nel globale; incentivare l'orientamento *crescita/decrescita* significa far crescere i servizi e l'economia sociale e solidale, facendo nello stesso tempo decrescere le intossicazioni consumistiche; promuovere l'orientamento *conservazione/trasformazione* significa guardare alle prospettive del futuro legate alle pratiche ereditate dal passato (Morin, 2012a).

- 1 La condizione di abisso, prodotta da una spinta irrefrenabile verso uno sviluppo incesante, viene spiegata da E. Morin in questi termini: aumento della componente immaginaria dei desideri, ricerca esasperata di bisogni sempre nuovi, egocentrismo, auto giustificazione, sete di profitto (2012a).
- 2 Il risvolto positivo dello sviluppo viene individuato da E. Morin nell'*inviluppo*. In tal senso, egli afferma che "l'obiettivo non è più fondamentalmente lo sviluppo dei beni materiali, dell'efficacia, della redditività, del calcolabile; è anche il ritorno di ciascuno ai suoi bisogni interiori, la stimolazione delle attitudini a comprendere l'altro (vicino e lontano) il ritorno al tempo lungo del proprio ritmo interiore, non spezzettato e non strettamente cronometrato" (2012a, 23).

Le vie individuate da E. Morin promuovono una autentica riforma di vita e favoriscono il processo di *sviluppo/inviluppo*, inteso come progresso e profitto e come democrazia e solidarietà.

L'idea di *inviluppo* prospettata da E. Morin, trova un punto di ancoraggio nella definizione delineata, in altra sede, da A. Sen, di uno *sviluppo come processo di libertà* della persona. All'interno di tale prospettiva, lo sviluppo non viene circoscritto esclusivamente ad una crescita economica, ad un aumento del reddito e ad una produzione di beni materiali, bensì alla possibilità della persona di *esser libera di fare e di essere* (Sen, 2001). Lo studioso A. Sen critica fortemente l'utilitarismo sociale dell'era planetaria e da questo punto di vista tale posizione si avvicina alla critica moreniana del processo di sviluppo come ricerca esasperata del progresso, della ricchezza e dell'affermazione di sé (Sen, 2001; Morin, 2012a). Le posizioni espresse dai due studiosi delineano una nuova concezione di sviluppo intesa come *atto di liberazione* della persona³.

Nello specifico, A. Sen definisce lo sviluppo come la libertà per la persona *di essere e di fare*; il costrutto "libertà" viene associato a quello di *capability*, che rappresenta la capacità concreta del soggetto di *esser libero e responsabile*, tanto da attuare decisioni consapevoli per sé e per il contesto sociale (2001, pp. 19-39).

Nella prospettiva di E. Morin, lo sviluppo diviene possibile nella misura in cui, accanto al progresso economico e sociale, viene sollecitato il ritorno di ciascuno al proprio ritmo interiore, in uno spirito di natura intersoggettiva e comunitaria (2012a).

Di fronte ad uno scenario sociale altamente complesso che ingloba in sé una serie di eccessi, diventa necessario prospettare nuove vie utili al fine di ridimensionare tali fenomeni planetari⁴; E. Morin e A. Sen, nei rispettivi campi di studio e di ricerca, propongono tale evoluzione sociale, economica, politica e culturale, attraverso una riformulazione del costrutto stesso di sviluppo, inteso come *inviluppo* (riflessione critica e ritorno ad una poetica della vita) e come *libertà e capability* (consapevolezza delle decisioni e delle azioni).

Le molteplici forme di eccesso, favorite da un progresso incessante e illimitato, conducono l'uomo a vivere una *propria vita*, in funzione di uno sviluppo inteso come sovrabbondanza di beni materiali, aumento incessante dei tempi di lavoro e liquidità delle relazioni interpersonali (Beck, 2008; Bauman, 2008).

Di fronte a tale prospettiva, il processo di sviluppo oltrepassa le concezioni di E. Morin (*sviluppo/inviluppo*) e di A. Sen (*sviluppo/libertà/capability*); gli eccessi di tempo, di spazio e di ego hanno rafforzato un'idea di sviluppo come progresso economico e politico, promuovendo una concezione di libertà come conquista esasperata di autonomia.

- 3 E. Mounier, padre del personalismo comunitario, sottolinea la differenza terminologica tra *libertà* come chiusura e ripiegamento del soggetto su di sé e *liberazione* come atto di personalizzazione e di adesione consapevole alla realtà (2004). Il concetto di sviluppo, elaborato da E. Morin e da A. Sen, rispettivamente in termini di *inviluppo* e di *capability*, rimanda ad un percorso di *liberazione*, inteso come processo di espansione della persona; un processo di natura essenzialmente educativa.
- 4 M. Augé, etnologo e antropologo francese, delinea tre tipologie di eccesso che caratterizzano la complessità sociale: *eccesso di tempo* (sovrabbondanza di eventi e fatti che si susseguono rapidamente senza un ordine), *eccesso di spazio* (presenza della doppia realtà reale e virtuale), *eccesso di ego* (affermazione del soggetto come mondo a sé) (2009).

Lo sviluppo diviene atto libero e garantisce il processo di liberazione, nella misura in cui ad esso viene posto un limite, inteso non come divieto, privazione e rinuncia, bensì come cambio di prospettiva da un bisogno esasperato di affermazione di sé, che conduce l'uomo a bisogni insaziabili e senza limiti, ad un miglioramento di vita in uno spirito relazionale⁵.

Il processo di *sviluppo/inviluppo/libertà/liberazione/capability* si configura come un processo strettamente educativo; nelle prospettive di A. Sen e di E. Morin, l'acquisizione della libertà e la capacitazione della persona diventano un impegno di natura sociale (Sen, 1992; 1997; 2001; Morin, 2000; 2001; 2012a).

3. Conoscenza pertinente e capability

Le riflessioni riportate dagli studiosi E. Morin e A. Sen, rispetto ai processi di *inviluppo* e di *capability*, aprono nuovi e significativi scenari planetari e promuovono un cambio di prospettiva da un'idea di sviluppo inteso come produttività e affermazione della libertà del soggetto (individualizzazione) ad un'idea di sviluppo come processo di liberazione e di espansione della persona, la quale diviene capace di attuare delle decisioni e di agire consapevolmente all'interno di un contesto sociale altamente complesso (personalizzazione).

All'interno di tale scenario sociale, la scuola rappresenta l'ambiente educativo idoneo a sollecitare tale cambio di prospettiva e a promuovere nella persona la dinamica *sviluppo/inviluppo/libertà/liberazione/capability*. Tale ambiente ha in sé una missione educativa di fondamentale importanza e cioè quella di insegnare all'allievo a vivere, al riguardo E. Morin afferma che "imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita" (Morin, 2000, p. 45).

La scuola promuove i processi di sviluppo della persona, nella misura in cui permette al soggetto di acquisire conoscenze utili ad affrontare i problemi connessi alla sua vita personale e sociale (Morin, 2012a); essa si configura come realtà educativa idonea a promuovere il processo di rinnovamento dell'idea di sviluppo, inteso come *capacitazione* del soggetto di assumere decisioni autonome e responsabili in un clima di reciprocità e di comprensione dell'altro.

La scuola garantisce un cambio di prospettiva da un'idea di sviluppo inteso come progresso, profitto e produttività, ad un'idea di sviluppo come ritorno a sé stessi (inviluppo) e come processo di capacitazione (capacità di attuare decisioni consapevoli e di agire nella complessità sociale); tale cambio di prospettiva diventa possibile, nella misura in cui la scuola promuove nell'allievo quella che E. Morin definisce *l'ecologia dell'azione*, ossia la capacità (capability) di agire intenzionalmente; egli afferma: "l'ecologia dell'azione insegnerebbe quindi come ogni decisione, nel mondo incerto, comporti una scommessa e richieda una strategia, cioè capacità di modificare l'azione in funzione dei rischi incontrati o delle informazioni ricevute durante il percorso" (Morin, 2012a, p. 141).

La concezione di sviluppo, descritta da E. Morin e da A. Sen, come processo di liberazione della persona, consente di ridefinire l'istituzione scolastica, consi-

5 Il concetto di sviluppo è strettamente correlato ai costrutti *libertà* e *limite*, quest'ultimo viene inteso non come divieto, il suo principio generativo risiede nella relazionalità.

derandola come il luogo all'interno del quale il soggetto diviene capace di assumere decisioni e di attuare azioni in vista di uno sviluppo di sé come cittadino attivo. Tale percorso di liberazione trova riscontro nelle teorizzazioni elaborate da E. Morin e da A. Sen rispetto all'acquisizione, rispettivamente, di una *conoscenza pertinente* e di una *capability*, come capacità del soggetto di assumere decisioni e di attuare azioni in vista di uno sviluppo di sé e del contesto sociale (cittadinanza attiva).

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). Utilizzando l'espressione di J. Bruner, essa racchiude in sé una doppia dimensione: strutturale e di significato; la prima dimensione rimanda alla struttura concettuale di un contenuto disciplinare (che cosa è), mentre la seconda dimensione rinvia alla connotazione axiologica di tale contenuto (che valore assume per l'uomo tale conoscenza) (1997).

La promozione di una *conoscenza pertinente*, permette al soggetto di accedere ad un universo planetario complesso, di comprendere i molteplici fenomeni culturali, economici, politici e di intervenire attivamente e consapevolmente all'interno di tale cornice sociale; in altre parole, tale conoscenza, promossa all'interno dell'ambiente scolastico, favorisce nell'uomo l'acquisizione di competenza e di capacità di azione (*capability*) di fronte ad uno scenario sociale, culturale, politico ed economico altamente complesso.

Il costrutto *capability*, introdotto da A. Sen, viene inteso come *l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che una persona è in grado di realizzare*; A. Sen accanto al concetto di *capability* introduce, infatti, quello di *funzionamento*, esso riguarda ciò che una persona può desiderare di fare e di essere: i *funzionamenti* a cui viene riconosciuto un valore possono essere elementari (esser nutriti) e complessi (essere in grado di partecipare attivamente alla vita di comunità) (2001, p. 79). La *capability* rappresenta "una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti" (Sen, 2001, p. 79).

Il costrutto di *capability* rimanda 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 si discosta dal semplice *saper fare* e viene intesa come la *capacità di agire*: un'azione che deriva da un'intenzione, da una scelta e da una decisione del soggetto (in questo senso i costrutti *capability* e *competenza* possono esser considerati come interconnessi); al riguardo, la riflessione di M. Pellerey risulta significativa quando egli afferma che "per parlare di competenza occorre che la persona abbia un'intenzione di agire, un fine da raggiungere. Non si tratta soltanto di agire ad uno stimolo con un comportamento a esso coerente, bensì di decidere di rispondere alle richieste di un compito o di una situazione, scegliendo consapevolmente il proprio comportamento" (2004, p. 48).

I costrutti di *conoscenza pertinente* e di *capability*, elaborati rispettivamente da E. Morin e da A. Sen, sono strettamente connessi l'uno con l'altro e rappresentano la possibilità di promuovere il processo di *sviluppo/inviluppo/libertà/liberazione/capability*, configurandolo come processo prettamente educativo.

Nello specifico, la scuola consente al soggetto di acquisire una conoscenza pertinente, utile ad affrontare i problemi connessi alla vita personale e sociale; attraverso l'acquisizione di una conoscenza pertinente, il soggetto diventa capace di agire (*capability*) consapevolmente e responsabilmente all'interno di un contesto sociale in continua evoluzione.

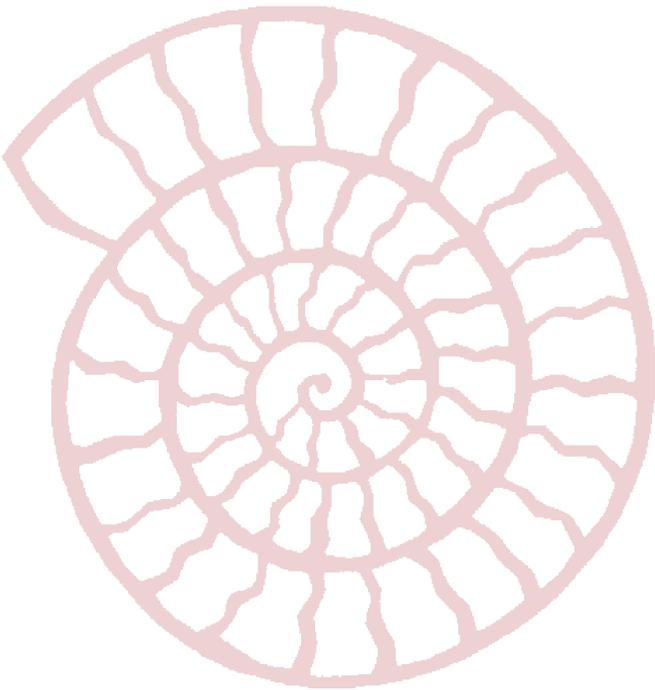
Le riflessioni intorno ai concetti chiave di *conoscenza pertinente* e di *capabi-*

lity, consentono di comprendere a fondo il cambio di prospettiva pensato, nelle rispettive sedi, dagli studiosi E. Morin e A. Sen, rispetto ad uno sviluppo inteso non soltanto in termini di profitto e di progresso economico, bensì inteso come processo di liberazione della persona, la quale diventa capace di muovere autonomamente all'interno dello scenario planetario, diventando essa protagonista di un cambiamento sociale, economico, politico e culturale.

Le sollecitazioni proposte degli studiosi E. Morin e A. Sen consentono di prospettare una nuova idea di sviluppo, inteso come processo che permette alla persona di essere *libera di fare e di essere*; la possibilità per il soggetto di acquisire tale libertà diventa un impegno di natura sociale.

Riferimenti

- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012a). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012b). *Dove va il mondo?*. Roma: Armando.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sen, A. K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen, A. K. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.





La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva

Educational relation at school: Conveying the value of gender difference as means to promote an inclusive society

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze

valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

This article aims to offer a reflection regarding the fundamental role of school—starting from primary instruction's level—as far as the education of young generations is concerned. Such education bears on the importance of cultural, linguistic, ethnic, religious, and gender difference, in order to form conscious, open minded, critical and reflective citizens.

In particular, attention is paid to gender difference in regards to knowledge, language and teaching in primary school, underlining the fundamental role of teachers.

This reflection is the result of the issue of educational segregation, in particular when lower numbers of girls undertake scientific and technological subjects and courses, when compared with their male counterparts

The application of Sen's capability approach in the field of education allows to regard school as a strategic component with respect to the promotion of equal opportunities, of everyone's right to learn, of an elimination of sexist stereotypes and of the development of space where continuous personal development may take place—i.e. a space in which the possibility to educate people to new forms of cognitive democracy is still viable.

L'articolo cerca di offrire una riflessione sul ruolo fondamentale della scuola, sin dai primi gradi dell'istruzione, nell'educare le giovani generazioni al valore della differenza (culturale, linguistica, etnica, religiosa, di genere) al fine di formare cittadini/e consapevoli, aperti, critici e riflessivi. In particolare, l'attenzione è centrata sulla differenza di genere con riferimento ai saperi, al linguaggio e alla didattica nella scuola primaria, sottolineando il ruolo fondamentale degli/le insegnanti.

Il problema da cui nasce la riflessione è quello della segregazione formativa, in particolare della minore presenza delle ragazze rispetto ai ragazzi nei percorsi di studio scientifici e tecnologici.

L'applicazione dell'approccio delle capacità di Sen, in ambito educativo, permette di considerare la scuola come un elemento strategico nella promozione delle pari opportunità, del diritto all'apprendimento per tutti e per tutte, dell'eliminazione di stereotipi sessisti e diventare così uno spazio di sviluppo personale continuo in cui educare a forme di democrazia cognitiva.

KEYWORDS

Educational relations, Value, Difference, Gender, Inclusive society.
Relazioni educative, Valore, Differenza, Genere, Società inclusiva.

Introduzione

La riflessione che segue deriva dalla ricerca che sto svolgendo per la tesi di Dottorato in Scienze della Formazione dal titolo "Genere e discipline scientifiche nei contesti educativi e professionali. Motivazioni, aspettative e strategie didattiche per promuovere le pari opportunità". Il progetto prevede una ricerca empirica volta ad indagare la percezione delle professioni, in particolare quelle scientifiche, nelle classi quarte e quinte della scuola primaria di alcuni Istituti Comprensivi dell'area fiorentina attraverso dei questionari composti da domande aperte e chiuse. La ricerca prevede anche la somministrazione di un questionario alle/ai docenti della scuola primaria, volto ad indagare la loro percezione della differenza di genere in classe ed i loro bisogni formativi riguardo alle questioni di genere.

1. La segregazione formativa

La presenza nettamente inferiore delle ragazze rispetto ai ragazzi, nei percorsi di studio scientifici e tecnologici, in alcuni settori professionali, è causa di "uno spreco di risorse e di capitale umano". I dati dimostrano un'evidente differenza nelle scelte scolastiche dei giovani nella scuola secondaria: la presenza femminile nelle scuole secondarie superiori è dell'85% negli indirizzi socio pedagogici, del 65% negli indirizzi artistici e del 44% negli istituti tecnici¹. Lo stesso andamento del fenomeno permane nella scelta della Facoltà universitaria². Infine, dai risultati dell'indagine OCSE PISA (2009) emerge che esistono ancora stereotipi nell'istruzione e condizionamenti familiari. - Infatti, il 72% dei ragazzi ritiene di essere dotato in matematica rispetto al 62% delle ragazze, i docenti dedicano ai ragazzi il 20% del tempo in più; il 70% dei genitori auspica una carriera scientifica per i ragazzi contro il 45% per le ragazze. A questi si aggiungono i condizionamenti sociali e culturali che contribuiscono ad incrementare questo fenomeno, come la carenza di donne scienziate fisiche e matematiche, la visione androcentrica della scienza e il dominio maschile nei comitati scientifici e in quelli editoriali delle riviste scientifiche (Lolli, 2003).

Assumendo i postulati di Sen (1999, 2009) e Nussbaum (2012), il valore attribuibile allo sviluppo professionale non è quello dell'utilità funzionalistica né quello dell'accumulo di beni, bensì quello della libertà o capacità di scegliere una vita professionale cui dare valore. Per fare questo è necessario che il soggetto trovi le condizioni ambientali adeguate e che sia in condizione di potersi ascoltare, libero da condizionamenti e sostenuto da una relazione educativa empatica e accogliente che lo aiuti a far emergere le proprie potenzialità.

Il fenomeno della segregazione orizzontale, letto secondo l'approccio delle capacità di Sen, diviene sia un problema sociale perché rappresenta un limite allo sviluppo di capitale umano, escludendo la metà dell'umanità da un settore

- 1 *Commissione Europea, Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, Bruxelles, 2010. La ricerca si basa sui dati raccolti da Eurydice, la rete informativa sulle politiche educative istituita dalla Commissione nel 1980 ed analizza i sistemi di 29 Paesi prendendo in considerazione le modalità attraverso le quali i Paesi europei affrontano le disuguaglianze tra i sessi
- 2 Dai dati MIUR sugli immatricolati nell'A.A. 2009/10 emerge che la percentuale femminile è: 90,7% area insegnamento, 81,8% area linguistica, 77,9% area psicologica, 21,3% ingegneria, 30,9% area scientifica.

professionale ed economico produttivo com'è la scienza e la tecnologia; sia un problema individuale, poiché rappresenta un freno alla libertà personale di essere e fare ciò che si vuole veramente, se condizionata nelle scelte scolastiche e professionali.

Nell'accezione di Sen, le *capabilities* sono intese come opportunità o libertà di scelta che l'individuo ha per realizzare modalità diverse di essere e di fare (chiamati *funzionamenti*) quindi promuovere capacità significa educare alla libertà.

Compito fondamentale della scuola, oltre a quello di insegnare ad apprendere è quello di "insegnare ad essere", che significa saper capire le proprie inclinazioni per realizzare il proprio progetto di vita. La scuola riesce a promuovere *capabilities*?

2. Scuola e promozione di *capabilities*

La scuola attuale, che pone sempre più il valore dell'inclusione sociale come principio-guida e obiettivo cui tendere, dovrebbe educare al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze (culturale, linguistica, etnica, di genere) per una completa accettazione di sé e degli altri e mettere i soggetti in condizione di vivere la libertà e le opportunità di essere e fare ciò che veramente vogliono essere e fare, liberi da stereotipi e da pregiudizi.

Che cosa significa applicare l'approccio delle capacità nell'ambito educativo-scolastico? Innanzitutto si tratta di concepire kantianamente la persona, ossia come fine di tutti gli interventi educativi e tendere alla realizzazione esistenziale come diritto di tutti. Nella relazione educativa si tratta di riconoscere e valorizzare la molteplicità e questo è possibile formando insegnanti che diano valore alla relazione umana.

L'organizzazione dell'istituzione scolastica dovrebbe operare sulle opportunità disponibili per ciascuno affinché "ognuno sia in grado di fare e essere" (Nussbaum, 2012, p. 8).

Le *capabilities* nell'accezione di Sen, rappresentano l'insieme delle combinazioni alternative possibili di funzionamenti, che corrispondono alle varie cose che la persona riesce a fare o essere nel corso della vita e per manifestarsi pienamente richiedono un'azione sinergica tra le risorse esterne e quelle individuali. La necessità dell'interazione tra ambiente esterno e interno è sostenuta anche da Nussbaum (2002): "Per garantire una capacità a una certa persona non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità ad agire. È almeno altrettanto necessario predisporre l'ambiente materiale e istituzionale in modo che le persone siano effettivamente in grado di funzionare" (p.82).

La scuola attraverso la formazione e l'istruzione dovrebbe contribuire a trasformare le capacità potenziali delle persone in capacità interne vere e proprie, in stretto rapporto con l'ambiente esterno. Già Dewey sosteneva l'importanza del legame della scuola con la società e il valore dell'educazione come fattore di crescita dell'umanità.

Nella scuola attuale si progetta per competenze, termine assai complesso che fa riferimento a vari aspetti: sapere, saper fare, consapevolezza e trasferibilità degli apprendimenti (Cambi, 2004). La sfida della scuola di oggi potrebbe essere quella di pensarsi come agente promotrice di *capabilities* per realizzare forme di democrazia cognitiva. Il concetto di *capability* va oltre quello di competenza, si contraddistingue dalla competenza poiché la prima è più personalizzata, non può essere valutata come la competenza ma soprattutto per l'aspetto di libertà

che guida le scelte dei soggetti. Libertà da intendersi in senso negativo e positivo, ossia libertà da costrizioni altrui e libertà di scegliere e di fare, legata alla realizzazione della pienezza delle potenzialità umane, ed è proprio questa da sviluppare, poiché rappresenta le possibilità reali che si hanno per quanto riguarda il tenore di vita che si può condurre (Sen, 1999; Berlin, 2000).

Come può la scuola mettere i soggetti in condizione di vivere pienamente queste libertà? Quali strumenti ha a disposizione? La relazione educativa tra insegnanti e alunni/e rappresenta un'enorme potenzialità per attuare forme di educazione al genere e promuovere *capabilities*.

Gli/le insegnanti, tuttavia, trasmettono dei saperi attraverso i libri di testo e il linguaggio che possono essere elementi facilitanti o al contrario ostacolanti nella promozione delle pari opportunità. La cultura scolastica apparentemente neutra, in realtà è fortemente connotata al maschile sia nei contenuti che nelle modalità di trasmissione. La marginalizzazione e la sottovalutazione dei contributi delle donne attuata nei libri di testo e nei percorsi scolastici, non riguardano solo l'ambito scientifico ma si estende a tutte le discipline. Per questo, il progetto PO.LI.TE. (Pari opportunità nei libri di testo), nato sulla scia della piattaforma di Pechino del 1995, aveva elaborato un Codice di Autoregolamentazione per gli editori, affinché la prospettiva di genere diventasse criterio orientativo nella stesura dei libri di testo, ma attualmente non sembra essere attuato³. Questo sta a significare la scarsa attenzione che viene prestata a livello legislativo e progettuale verso le questioni di genere. Certamente il progetto PO.LI.TE non avrebbe risolto interamente le questioni relative alle discriminazioni di genere ma avrebbe contribuito ad una maggiore diffusione della cultura di genere nel corpo docente, premessa indispensabile per realizzare percorsi di educazione e valorizzazione delle differenze in una prospettiva di uguaglianza delle opportunità.

Come dimostra una ricerca di Biemmi (2010), analizzando i libri di testo per la scuola primaria di dieci note case editrici italiane, essi risultano ancora intrisi di immagini stereotipate di bambini e bambine, di modelli di mascolinità e femminilità rigidi ed anacronistici.

Anche la questione del linguaggio non è un elemento da sottovalutare nella relazione educativa in classe poiché la lingua ha il potere di creare e produrre la realtà sociale oltre che rifletterla ed è nel linguaggio che il soggetto prende forma. Le forme più eclatanti di sessismo linguistico stanno nelle dissimmetrie grammaticali e in quelle semantiche⁴.

Già dalla fine degli anni Ottanta, Sabatini (1986, 1987) proponeva delle Raccomandazioni molto precise per un uso non sessista della nostra lingua, ma poiché non è possibile programmare a priori dei cambiamenti linguistici, sarebbe intanto opportuno che tutti, in particolare coloro che lavorano nel settore della formazione, avessero consapevolezza dei limiti esistenti nella nostra lingua.

Occorrono quindi grande attenzione e sensibilità verso le tematiche relative

- 3 PO.LI.TE si inserisce nel Quarto Programma d'Azione per la promozione delle Pari Opportunità (1996-2000) che tende a sostenere esperienze e politiche che valorizzino le differenze e la cultura di entrambi i generi.
- 4 Le prime relative all'uso del maschile non marcato, degli agentivi (nomi che indicano professioni, mestieri, cariche) e dell'uso di nomi, cognomi, titoli e appellativi. In classe, ad esempio, le insegnanti usano molto spesso il maschile per rivolgersi indistintamente a maschi e femmine. Le dissimmetrie semantiche si riferiscono all'uso di aggettivi, sostantivi, forme alterate, metafore ed eufemismi che svalorizzano il genere femminile.

alla differenza di genere da parte degli insegnanti, anche perché mancano riferimenti ministeriali specifici per quanto riguarda l'educazione di genere. La promozione di politiche di genere nell'ambito dell'istruzione rimane obiettivo subordinato rispetto al fine di incentivare l'occupazione femminile ed è considerata un mezzo per superare la segregazione orizzontale del mercato del lavoro (Paoloan, Sangiuliano, 2008).

La legge 169/2008 prevede l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione in tutte le scuole di ogni ordine e grado, essa ribadisce il ruolo della scuola nell'educare alla legalità, ai diritti umani, alle pari opportunità, al pluralismo, al rispetto delle diversità. Non vengono date indicazioni specifiche riguardo al genere. Più recentemente, nel giugno 2011 è stato sottoscritto il "Documento di indirizzo sulla diversità di genere" tra il Ministro delle Pari Opportunità e il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca⁵ che prevede il potenziamento di proposte educative volte a introdurre tematiche di genere nei programmi scolastici nonché iniziative di formazione per le insegnanti. Attualmente, tale iniziativa è rimasta disattesa nei fatti, privata delle risorse necessarie è rimasta ferma sui tavoli dei dirigenti scolastici.

Quindi, per una scuola promotrice di pari opportunità occorre:

- rivisitare i programmi scolastici, i libri di testo e le discipline in un'ottica di genere. Occorre prendere in considerazione il genere in tutte le discipline, affinché da categoria descrittiva divenga categoria analitica (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).
- l'educazione al genere dovrebbe essere realizzata come modalità trasversale di fare didattica, che non si limita a un progetto extracurricolare, magari affidato ad esperti esterni.
- combattere gli stereotipi sessisti che hanno un effetto limitante nell'indirizzare i percorsi formativi di ragazzi e ragazze. È questo forse il piano più complesso su cui operare poiché gli stereotipi si sedimentano in maniera subdola e nascosta.
- investire nella formazione dei docenti sia rispetto a un'elaborazione critica della cultura trasmessa sia per quanto riguarda le modalità d'interazione in classe.

3. Ruolo dei docenti

Usando le parole di Olivieri, "Le insegnanti hanno una colpa storica, poiché invece di utilizzare la propria alterità ed estraneità rispetto a un sapere sessista, in termini innovativi e di apertura rispetto alla differenza di genere, hanno accettato il ruolo di mere trasmettitrici di quel sapere" (2001, p. 28). Per questo, sarebbe auspicabile ipotizzare percorsi di formazione per le e gli insegnanti a partire dalle proposte e dagli studi elaborati nell'ambito della pedagogia di genere, che

5 *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, Roma, 15 giugno 2011. Il documento riconosce si fini di una società "che voglia definirsi libera" ed in cui ciascun individuo abbia la reale opportunità di "maturare ed evolvere la propria personalissima identità", la differenza di genere come "la prima e la più immediata delle differenze in quanto dalla capacità di rapportarsi positivamente valorizzando i ruoli distinti propri del mondo maschile e femminile si misura anche la capacità di sviluppo della società stessa".

mettano al centro la portata innovatrice e le potenzialità operative di un approccio di genere (Ulivieri, 1996).

L'educazione al genere non può prescindere dalla profonda consapevolezza che muove docenti, formatori e formatrici: i/le docenti stessi/e sono soggettività incarnate portatori/trici di storie, di biografie, di vissuti segnati dalle differenze del genere che la pratica didattica di educazione al genere non può ignorare. Poiché non si può insegnare ad altri un rapporto libero e costruttivo con la realtà, se non dopo averne sperimentati in prima persona le possibilità e i limiti, le insegnanti dovrebbero utilizzare tutta la ricchezza dell'esperienza di ricerca su di sé per lavorare in questa direzione.

Occorre, da parte del corpo docente, un'attitudine trasformativa, la disponibilità a rileggere le proprie esperienze avendo preso confidenza con la propria biografia, le proprie emozioni e i saperi della vita (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001).

Fare educazione al genere ha senso solo in una prospettiva di trasformazione, in un progetto di mutamento della realtà e la consapevolezza della propria esperienza aiuta a comprendere quelle degli altri e ad avviare la consapevolezza altrui. Questo implica anche insegnare a trasgredire nella cultura, a scombinare le caselle ordinate, in nome della libertà e della conquista della creatività, sviluppando il pensiero divergente necessario al progresso scientifico e culturale.

Educare al genere significa quindi educare alla libertà intesa come possibilità di essere e fare, riuscendo a comprendere e gestire la complessità contemporanea. Significa formare menti aperte, critiche e riflessive che s'interrogano costantemente sulla realtà attraverso la curiosità che la scuola dovrebbe risvegliare o stimolare (Morin, 2000). Una delle competenze chiave per un'educazione permanente cui la scuola dovrebbe mirare, è quella di saper legare le conoscenze separate in una conoscenza complessa. (Morin, 2011) "L'insegnamento deve promuovere una conoscenza allo stesso tempo analitica e sintetica, che leghi le parti al tutto e il tutto alle parti" (p.144).

La scuola deve insegnare i metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni, le reciproche influenze e le interconnessioni tra i saperi. Questo faciliterebbe l'eliminazione gli stereotipi disciplinari legati al genere.

Nella didattica quotidiana significa operare in un'ottica *inter* e *trans* disciplinare, e l'ottica della differenza di genere attraverso le discipline rappresenta una modalità originale e personale del partire da sé per l'incontro con i saperi, col metodo di guardare al passato, alla ricerca di indizi e di tracce utili al percorso da intraprendere, in una prospettiva di valorizzazione delle differenze e dei diversi contributi disciplinari (Cariati *et al.*, 2000).

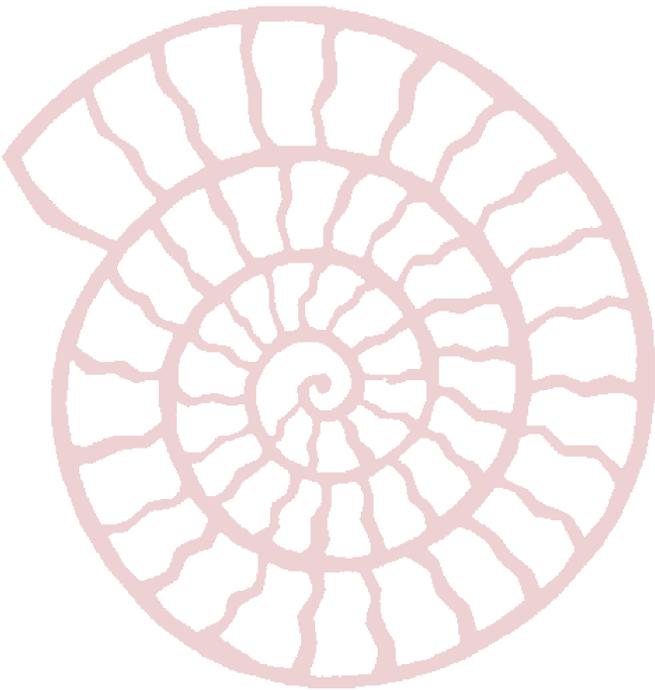
Conclusioni

L'obiettivo dell'educazione al valore della differenza di genere nella scuola primaria è quello di offrire alle giovani generazioni strumenti che gli permettano di comprendere criticamente la realtà, compresi quei condizionamenti culturali che limitando le scelte scolastiche e professionali, impediscono la realizzazione del loro progetto di vita. Mettere i soggetti in condizione di esercitare la loro libertà di scelta, di essere e di fare richiama al concetto di *capability*, che applicato in campo educativo, lancia un paradigma innovativo. La nuova sfida sta nel pensare all'approccio delle capacità sia nel processo di insegnamento-apprendimento che nella formazione degli insegnanti, poiché sono i primi "artefici e re-

gisti” del processo di apprendimento delle giovani generazioni. Una società democratica, che cerca di garantire a tutti il raggiungimento di competenze di cittadinanza per l'intero arco della vita, deve investire sulla formazione di nuovi docenti affinché siano in grado di costruire una relazione educativa autentica, maieutica, che riconosca il valore della differenza e che miri a far raggiungere a ogni soggetto il massimo grado di consapevolezza e libertà di realizzazione.

Riferimenti

- Berlin, I. (1958). *Two concepts of liberty*. Trad. it. (2000). *Due concetti di libertà*. Milano: Feltrinelli
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg-Sellier.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cariati, L., Colella, P., De Giorgi, S., De Notaristefani, B., Mangia, C., Merico, A. R., Panareo, C. et al. (2000). *Per una didattica della differenza di genere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gamberi, C., Maio, M. A., Selmi, G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Lolli, G. (2003). *La crisalide e la farfalla. Donne e matematica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mapelli, B., Bozzi Tarizzo, G., De Marchi, D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- MIUR, *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*. Roma, 15 giugno 2011.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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.
- Padoan, I., Sangiuliano, M. (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg-Sellier.
- Sabatini, A. (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. Per la scuola e per l'editoria scolastica*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo linguistico*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sen, A. K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2009). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri, S. (2001). *Genere e formazione scolastica dell'Italia del Novecento in A.a.V.v. Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (1996, a cura di). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino: Rosenberg-Sellier.





Le tecniche visuali in ambito educativo: riferimenti ad alcune ricerche attuali per indagare le relazioni educative

Visual techniques in education: A literary review of recent researches and an inquiry on educational relation

Sabina Leoncini

Università degli Studi di Firenze
sabinaleoncini@virgilio.it

ABSTRACT

Given the current welfare crisis, pedagogical research is required to make use of ground-breaking techniques in order to analyse the educational relation that takes place in schools between children and adults—either teachers or researchers. Accordingly, visual techniques make the adult world closer to that of children, thanks to a mutual collaboration aimed at the enhancement of the learning environment—where the first social and relational networks are built. By creating pictures, drawings, videos with the help of children, it is possible to construct individual and collective narratives that boost different pedagogical approaches. There are many examples of how metaphors, stories and narratives about children's experiences are made clearer by making use of visual techniques within an educational environment—especially when conflicts oppose resilience to other courses of actions. Therefore, a comparison is made between various cases found in the educational literature, with particular focus on Italy, Northern Ireland, Australia, and Israel/Palestine. The aim is that of reflecting on the utility and the limitations of this methodology, as well as reflecting on the best way to inquire its effectiveness when minorities are concerned.

Nel momento di crisi del welfare che stiamo vivendo, analizzare attraverso tecniche innovative la relazione educativa che intercorre in ambiti scolastici tra bambini e adulti, siano essi insegnanti o ricercatori è un "must" che la ricerca pedagogica non può rimandare. Le tecniche visuali in questo senso avvicinano il mondo adulto e il mondo bambino in una collaborazione reciproca per il miglioramento dell'ambiente in cui si apprende, in cui si costruiscono le prime reti di rapporti sociali e affettivi. La realizzazione di disegni, foto, video, in collaborazione con i bambini, permette di raggiungere narrative individuali e collettive che alimentano diversi approcci di ricerca pedagogica. Numerosi sono gli esempi che dimostrano come le metafore, le storie e le narrative delle esperienze dei bambini sono rese più leggibili dall'utilizzo di immagini rispetto ai metodi verbali. In questo breve contributo si cerca di riflettere sull'utilizzo di tecniche visuali all'interno di ricerche in ambito educativo, in particolare in contesti di conflitto in cui s'incontrano situazioni di resilienza. Si mettono quindi a confronto vari casi presenti nella letteratura che riguarda questo argomento, in particolare in Italia, Irlanda del Nord, Australia e Israele/Palestina per riflettere sull'utilità e sui limiti di questa metodologia soprattutto come metodo d'indagine nell'ambito delle minoranze.

KEYWORDS

Participation, Children, Representation, Visual techniques.
Partecipazione, Bambini, Rappresentazione, Tecniche visuali.

Introduzione

L'utilizzo di tecniche visuali in ambito educativo, quali ad esempio la realizzazione di disegni, foto, video, in collaborazione con i bambini permette di raggiungere narrative individuali e collettive che alimentano diversi approcci di ricerca pedagogica. Numerosi sono gli esempi che dimostrano come le metafore, le storie e le narrative delle esperienze dei bambini sono rese più leggibili dall'utilizzo di immagini rispetto ai metodi verbali. In un momento di crisi del welfare come quello che a livello globale stiamo vivendo, indagare sulla relazione educativa e su come essa sia percepita dai bambini attraverso tecniche innovative è una priorità che non possiamo ignorare.

Le mie esperienze di ricerca attuali e pregresse mi vedono coinvolta in contesti di conflitto, in particolare nel conflitto arabo/israelo/palestinese. In tali contesti il disegno e le altre tecniche visuali che vengono qui dibattute sono state spesso utilizzate a livello di ricerca, anche di tipo accademico per capire ciò che i bambini sentono, come vedono se stessi in una situazione conflittuale e/o di resilienza, come si rapportano all'altro, alla propria comunità di appartenenza, alla propria identità. In particolare nel contesto nel quale in questo momento sto studiando il concetto di minoranza, ha una particolare valenza storica e culturale e assume particolari conseguenze in ambito educativo e scolastico richiedendo quindi metodologie di studio adeguate. Le tecniche visuali possono quindi essere considerate attualmente non più come mero sussidio alla ricerca scientifica nei più diversi campi ma come una vera e propria metodologia di ricerca e di ricerca-azione da sviluppare attraverso la collaborazione degli insegnanti e dei bambini in un'ottica partecipativa e democratica in cui attraverso una metariflessione i bambini possono a loro modo sentirsi ricercatori di loro stessi. Uno dei risultati attesi attraverso l'utilizzo di tali tecniche potrebbe essere quello che scaturisce dall'analisi di come attraverso il disegno i soggetti costruiscono l'immagine di sé e dell'altro, e in quale misura influiscono in tale costruzione le immagini stereotipe trasmesse dalla cultura nella quale essi sono immersi. In questo senso l'altro inteso come insegnante, compagno di scuola, appartenente alla propria comunità, potrebbe essere inteso ad esempio come alter-ego, come modello ideale, o come diverso. Naturalmente tali interpretazioni potrebbero essere integrate da osservazioni e dati emersi da interviste rimanendo nell'ambito qualitativo.

1. Tecniche visuali, minoranze e contesti di conflitto

Una minoranza come tale, ha una particolare valenza storica e culturale e ha particolari esigenze in ambito educativo e scolastico richiedendo quindi metodologie di studio adeguate. Diventa quindi di fondamentale importanza capire ciò che i bambini sentono, come vedono se stessi in una situazione conflittuale e/o di resilienza, come si rapportano all'altro, alla propria comunità di appartenenza, alla propria identità. Nelle ricerche svolte da R. Leitch in Irlanda del Nord si dimostra come la creazione di immagini e narrative attraverso tecniche visuali svolga un importante compito in maniera dinamica nell'aiuto dei bambini ad inquadrare le loro esperienze sociali e assicurare che le loro voci siano ascoltate. L'interpretazione dei disegni storicamente è stata utilizzata dalla psicologia e dalla psicoterapia, ma molte sono oggi le discipline che utilizzano il disegno come un modo alternativo e innovativo per capire la conoscenza e l'esperienza dei bambini e coinvolgerli direttamente come co-interpreti delle loro immagini rappre-

sentative. Di seguito alcune testimonianze di bambini rilevate da Ruth Leitch nelle sue ricerche.

“Get rid of the yellow custard bus; it’s embarrassing.” (Boy, aged fifteen)

“We don’t come home at the right time, it’s too slow the banana bus...we’re embarrassed on that bus. We hide under the seats”. (Girl, aged fourteen) (Leitch, 2008, p. 42)

K. Johnson, direttrice di una scuola elementare statale frequentata da 450 bambini, situata in una periferia di Adelaide, (Sud Australia) ha svolto una ricerca significativa all’interno della quale sono state utilizzate tecniche visuali.

«[...] Children experience places differently from adults, and that adults do not ask children about their perceptions of places. My observations have been confirmed by researchers who have shown that adults often do not recognize children’s places, nor do they enquire into students’ perspectives, especially those of primary school age children.» (Thompson, 2008, p.77).

La ricerca di Johnson si è divisa in tre fasi con i seguenti obiettivi:

- Rappresentare attraverso lavori artistici e fotografia i luoghi della scuola che ai bambini piacciono e dei quali vogliono parlare;
- Interpretare, a piccoli gruppi, le loro rappresentazioni fotografiche del primo progetto;
- Invitare i bambini a identificare i luoghi a scuola che vorrebbero cambiare.

L’approccio pedagogico utilizzato era il seguente:

- Scoprire le conoscenze pregresse rispetto alla ricerca e fare connessioni con le esperienze dei bambini e con conoscenze attuali;
- Esplorare con i bambini tecniche etnografiche per la raccolta dei dati: creazione di rappresentazioni visuali di aspetti della loro vita quotidiana;
- Fornire informazioni rispetto agli interessi di ricerca, i motivi della ricerca proposta e abbattere problemi etnici di confidenza, responsabilità e diritti dei co ricercatori.

2. Limiti di questo approccio: etnografia visuale e multi-vocale

Per quanto riguarda le criticità del metodo, gli interrogativi sono sicuramente molteplici e una buona ricerca, a mio avviso, deve esplicitarli, tenerne conto e riflettervi continuamente. Sommarariamente potremmo individuare tre principali insidie. La distinzione tra emico ed etico, il fenomeno della distorsione e la rappresentatività dei contesti presi in analisi. In contesti di conflitto è inoltre fondamentale riflettere sul ruolo che le immagini “giocano” nella costruzione dell’immaginario collettivo che riguarda l’altro, il “nemico”. Per quanto riguarda la distinzione tra emico ed etico, possiamo innanzitutto cercare di definire questi due termini. Per etico s’intende il punto di vista dell’osservatore, del ricercatore. Per emico s’intende il punto di vista degli osservati, degli attori sociali ovvero dei “nativi”. All’interno di una ricerca dovrebbero essere presenti entrambe queste due dimensioni. Per quanto riguarda invece la distorsione, ci si riferisce a come la presenza di una attrezzatura foto-video comunque distorce il comportamento dei soggetti osservati. A questo l’antropologia risponde (Chiozzi, 2011) attraverso

so la presa d'atto che una modificazione esiste nel momento in cui un ricercatore è un soggetto estraneo alla cultura che osserva e in un certo senso è proprio questa modificazione che il ricercatore osserva. Questo, che viene definito "principio di Heisenberg", quindi può essere semplificato così dicendo: osservare significa trasformare. Un altro dei problemi metodologici che potrebbe emergere è quello della tipicità, ovvero del livello di rappresentatività della scuola scelta come contesto dove condurre l'osservazione (Bove, 2009, p. 67). Quali risultati si possono ottenere attraverso l'utilizzo di tecniche visuali?

- analisi di come attraverso il disegno i soggetti costruiscono l'immagine di sé e dell'altro,
- in quale misura influiscono in tale costruzione le immagini stereotipe trasmesse dalla cultura nella quale essi sono immersi.

In questo senso l'altro inteso come insegnante, compagno di scuola, appartenente alla propria comunità, potrebbe essere inteso ad esempio come alter ego, come modello ideale, o come diverso. Quanto possiamo quindi ritenere delle scuole prese in analisi come rappresentative e tipiche delle minoranze prese in considerazione?

Nel caso delle ricerche svolte ad esempio da Tabin-Wu-Davidson nel 1989 venne utilizzata la tecnica dell'etnografia visuale e multi-vocale; in essa i protagonisti che osservano il film realizzato attraverso le video riprese a scuola si esprimono in base a quanto le indagini che vedono siano rappresentative o meno. Per etnografia visuale e multi-vocale s'intende la videoregistrazione di una giornata in un contesto educativo, il montaggio di un film e il suo utilizzo come stimolo per la discussione delle pratiche e dei comportamenti educativi in focus group con i protagonisti delle immagini e di altri spettatori di contesti educativi e culturali diversi. (Bove, 2009, p. 66). Il film viene quindi presentato come "reattivo" in quanto rappresenta ma (ri) presenta anche la realtà, anche se rimane sul piano suggestivo ed evotivo tipico del film. Questo metodo è stato applicato a contesti interculturali all'interno del progetto internazionale Children Crossing Borders. L'auto rappresentazione che si ottiene attraverso il bio-documentario, o il socio-documentario diviene quindi un modo attraverso il quale si può rappresentare se stessi e il proprio mondo in maniera analoga rispetto all'autobiografia o all'autoritratto.

3. Disegno e contesti di conflitto: alcuni esempi

Il disegno è un modo di espressione, e come tale equivale al discorso, anche se con forme e modalità diverse dal linguaggio verbale, fornisce al bambino l'opportunità di raccontarsi e raccontare le proprie esperienze. Quando i bambini superano i due anni di età, le loro rappresentazioni iniziano ad avere un significato simbolico e i loro disegni possono diventare utili strumenti di accesso al loro mondo. A livello psicologico l'interpretazione dei disegni, trova un suo spessore accanto al concetto di resilienza inteso come la capacità dell'individuo di affrontare le difficoltà della vita, di superarle e di uscirne rafforzato o addirittura trasformato in maniera positiva. In contesti di conflitto il disegno è stato spesso utilizzato a livello di ricerca, per capire ciò che i bambini sentono e come vedono se stessi in una situazione conflittuale.

Nello studio di Elbedour, Bastein e Center, (1997) si riporta l'analisi dei contenuti simbolici di disegni spontanei di 469 ragazzi tra 13 e 17 anni provenienti da

tre diverse realtà: tre scuole beduine in Israele, tre scuole palestinesi della Cisgiordania e tre scuole di Gaza. L'obiettivo della ricerca era quello di riuscire ad ottenere informazioni rispetto alla formazione sui processi che formano l'identità dei bambini che vivono la guerra. I tre valutatori selezionati hanno identificato le categorie tematiche; poi hanno negoziato un insieme comune di categorie, poi hanno codificato gli aspetti dei disegni in maniera indipendente. L'ipotesi di partenza riteneva che i bambini vissuti in ambienti conflittuali sviluppassero un'identità che rispecchiasse il conflitto, mentre i bambini cresciuti in situazioni di pace rappresentassero un'identità personale individuale. Per quanto riguarda i risultati è emerso che una piccola parte del campione ha riprodotto indicatori che si riferiscono all'identità individuale, e si rispecchia invece in tutti e tre i gruppi una elevata identità di gruppo. I disegni fanno chiaramente emergere una sorta di manifesto identitario. I bambini della Cisgiordania e della striscia di Gaza si sono completamente identificati con la Palestina e con il conflitto civile, mentre i bambini beduini lottano di più per trovare una propria identità individuale e per le preoccupazioni riguardo il proprio futuro.

Un altro studio interessante è quello condotto da Mc Leron e Cairns sul concetto di "guerra" attraverso l'interpretazione dei disegni dei bambini. I due studiosi hanno esaminato i disegni di 181 bambini di tre diverse scuole in Irlanda del Nord e in Inghilterra in diverse aree dove episodi di violenza sono presenti ad un grado più o meno elevato. Ai bambini è stato chiesto di rappresentare la pace e la guerra cercando di verificare tre ipotesi:

- I bambini dell'Irlanda del Nord hanno la tendenza a sottolineare che il concetto di pace è strettamente connesso al concetto di assenza guerra.
- I bambini della zona ad alta violenza dell'Irlanda del Nord sono più propensi ad enfatizzare gli aspetti più concreti della guerra con le armi, i soldati, le battaglie.
- I ragazzi dimostrano una maggior conoscenza della guerra rispetto alle ragazze.

Dall'analisi dei disegni sono state confermate soltanto le prime due ipotesi (McLernon, Cairns, 2009). Una ricerca più vicina al nostro territorio è stata invece condotta qualche anno fa nel territorio fiorentino, in particolare in alcune scuole elementari e medie di Firenze. L'obiettivo era la qualità dei rapporti dei singoli soggetti con i compagni di scuola, in particolare gli stranieri. Alla base di questo lavoro c'è l'ipotesi che la comunicazione visuale può costituire uno strumento utile ad implementare lo sviluppo di una conoscenza reciproca (Chiozzi, 1997). Nelle classi prescelte in base alla loro composizione multi-etnica sono stati fatti realizzare due disegni:

- Il ritratto di sé;
- Il ritratto dell'altro (amico, sconosciuto ecc.)

I ricercatori in questo caso si sono chiesti come attraverso il disegno i soggetti costruiscono l'immagine di sé e dell'altro, e in quale misura influiscono in tale costruzione le immagini stereotipe trasmesse dalla cultura nella quale essi sono immersi (Chiozzi, 1997). Alla creazione dei disegni sono seguiti degli incontri in cui sono stati discussi e commentati insieme agli autori, in maniera analoga a come si farebbe attraverso la tecnica della elicitazione di foto. La ricerca è stata affiancata dall'osservazione in classe, soprattutto mirata a comprendere le dinamiche di integrazione.

La rappresentazione dell'altro è avvenuta attraverso tre categorie:

- L'altro come alter-ego (immagine speculare, simile alla propria che incarna l'amico/a del cuore);
- L'altro come modello ideale (soprattutto nel caso delle ragazze una "diva" una "top model", esprimendo ciò che si vorrebbe essere, un'immagine che in definitiva racchiude le aspettative per il futuro);
- L'altro come "diverso" (i disegni in cui l'altro rappresenta una minaccia, quindi si presenta in maniera negativa sono rari; nelle classi in cui ci sono stranieri, l'altro incarna a livello fisionomico le caratteristiche dello straniero).

Conclusioni

Nonostante il lavoro minorile e lo sfruttamento dei bambini siano realtà superate nel mondo occidentale, i bambini e i giovani adolescenti rimangono categorie inascoltate che di fronte al mondo adulto non vengono presi seriamente, le cui opinioni sono considerate immature. Chi ha affrontato la riflessione in questo breve contributo concorda con studiosi come Pat Thomson, che si è occupata a lungo di ricerche visuali con i bambini, che essi sono capaci di fornire testimonianze esatte e precise delle loro esperienze, del loro stile di vita, delle loro relazioni. Per chi scrive e per gli studiosi presi in analisi in questo contributo essi non sono quindi dei "quasi adulti" ma degli esseri umani completi che possono offrire alla cultura adulta e in particolare al mondo della ricerca visioni inesplorate e autentiche della propria vita quotidiana a scuola, in famiglia, delle speranze per il futuro. D'altra parte è un diritto civile e politico dei bambini avere la possibilità di esprimersi su quello che li riguarda, come viene evidenziato anche dalla convenzione sui diritti del bambino (UN, 1990). Hanno il diritto di partecipare alle decisioni e discussioni che riguardano l'ambiente scolastico in cui passano gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza. Il diritto di esprimersi e la capacità di farlo diventano quindi la voce stessa dei bambini che non necessariamente attraverso un mezzo verbale possono farsi ascoltare dal ricercatore. Le tecniche visuali accolgono questa voce attraverso il disegno e la realizzazione di foto e video che interpretano il vissuto dei bambini, che sono espressione libera del loro stato d'animo, delle loro preoccupazioni, delle loro perplessità, delle loro scoperte.

Riferimenti

- Chiozzi, P. (1997). *Frontiere del bambino*. Firenze: Angelo Pontecorboli.
- Chiozzi, P. (2011). *Etica e metodo. Considerazioni sull'antropologia visuale*. Acireale: Bionanno.
- Elbedour S, Bastien DT, Center BA. (1997). Identity formation in the shadow of conflict: Projective drawings by Palestinian and Israeli Arab children, from the West Bank and Gaza. *Journal of Peace Research*, 34, 217-231.
- Leitch, R (2008). Researching Children's Narratives Creatively through Drawings. In P. Thompson (ed.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. New York-London: Routledge. pp.37-59.
- Mc Leron, F. & Cairns, E. (2009). Impact of political violence on images of war and peace in the drawings of primary school children. *Peace and Conflict: Journal of peace Psychology*, 7(1), 45-57.



Bisogno di valori A need for values

Immacolata Brunetti

Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari

Imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

Background: Professional commitment on behalf of teachers requires more than contractual compliance as personal and professional values appear intrinsic to teaching practice. Teachers are expected to act as role models and demonstrate positive attributes and attitudes in an evolving educational context. Little is known about how they understand and interpret their own values, or realise the shared values that lie at the heart of a school community.

Purpose: The purpose of this review is to summarise the literature about the values held by teachers. The review is concerned with theoretical and empirical studies in which such values are considered, as well as studies in which tensions are identified between the personal values of teachers and the organizational values of the school—especially when they are reflected in professional practice.

Design and methods: An extensive literature review was undertaken concerning the values held by school professionals. The investigation was conducted using the Electronic Journal Service, which is a database that covers a wide range of subjects; moreover, general search engines have been used (e.g. Google.it, .co.uk, .fr). *Conclusion:* This review highlights the integral part values continue to play in education. Studies in the context of values and professionalism stress the need for dialogue and reflection so that implicit values that teachers hold become explicit, and refined through practice.

Premessa: L'impegno professionale da parte del docente richiede molto più della soddisfazione di termini contrattuali, in quanto i valori personali e professionali si rivelano essere elementi integranti della pratica di insegnamento. Ai docenti si richiede di agire in qualità di modelli e di dimostrare attributi e comportamenti positivi in un contesto educativo in continua evoluzione. Poco è noto circa la loro comprensione e interpretazione di tali valori, così come non si sa molto del modo con cui costoro realizzano i valori condivisi che costituiscono il cuore della comunità scolastica. *Scopo:* Lo scopo di questo studio è quello di sintetizzare la letteratura del settore riguardante i valori detenuti dagli insegnanti. Si descrive uno studio teorico ed empirico riguardante quali valori debbano essere considerati, così come quali tensioni siano identificabili nella relazione tra valori personali del docente e valori organizzativi della scuola – riflessi nella pratica professionale. *Progettazione e metodi:* si è proceduto ad effettuare un'ampia revisione della letteratura del settore in relazione ai valori condivisi dai professionisti della scuola. La ricerca è stata condotta utilizzando un database di riviste elettroniche (*Electronic Journal Service*) che copre varie discipline e utilizzando i principali motori di ricerca (es.: Google.it, Google.co.uk e Google.fr) alla ricerca di ulteriori pubblicazioni accademiche sul tema. *Conclusioni:* la *literature review* evidenzia il ruolo integrale assunto dai valori in ambito educativo. Gli studi nell'ambito dei valori e della professione docente accentuano la necessità di dialogo e riflessione, così da consentire ai valori impliciti perseguiti dai docenti di divenire espliciti e raffinati attraverso la pratica.

KEYWORDS

Teoria personalistica, Responsabilità, Valori, Insegnanti.
Theory of personhood, Responsibility, Values, Teachers.

1. Quadro teorico

La pedagogia si configura come sapere pratico, finalizzato ad elaborare indicazioni su cosa e come fare per favorire la formazione individuale e sociale. La dimensione umana trova la sua realizzazione esistenziale nella configurazione dell'esercizio alla vita. Riprendere il tema dei valori, tema oggi più che mai necessario, costituisce la risposta ad esigenze come queste, ancor di più in un'epoca in cui risultano messi in discussione regole e principi che hanno costituito le basi fondamentali per la sicurezza individuale e di gruppo. Le analisi relative alle problematiche dell'uomo della società, della famiglia, della scuola, delle istituzioni politiche portano a sottolineare l'importanza dell'educazione ai valori.

La Teoria personalistica che è alla base di tutta la riflessione, poggia sulla valorizzazione della persona in duplice prospettiva: da un lato come rifiuto o come lotta verso qualsiasi forma di alienazione; dall'altro come necessità di riguadagnare il terreno della responsabilità esistenziale e quindi etica, sociale, politica e pedagogica. Nel sostenere ciò non si può non prendere in considerazione la realtà esperienziale husserliana che relaziona il soggetto o meglio la soggettività e l'oggetto da intendersi come realtà esterna. Una relazione che offre al soggetto di esprimersi e di agire e consente all'oggetto di essere qualcosa di significativo nella misura in cui il soggetto gli attribuisce un senso. È proprio da questa relazione che il soggetto attribuisce senso e valore, ovvero "intenziona", a ciò che gli sta intorno, trasformandolo e l'oggetto si manifesta per il valore attribuitogli da quel soggetto. D'altronde, in virtù dei contributi forniti dalle altre scienze, la conoscenza non è qualcosa di già pre-esistente ma viene costruita in virtù della sua significatività e molteplicità dei significati. L'intreccio che gradualmente si è svelato, vede il piano ontologico, esistenziale e assiologico dare senso all'esistere dell'essere.

Dewey sostiene che dare valore a qualcosa non indica solo l'espressione di un apprezzamento, ma l'assumere direzioni specifiche nelle quali avvengono queste valutazioni; consiste nell'atto di giudicare sia la natura che la quantità del suo valore rispetto a qualche altra cosa. La distinzione equivale a quella di valori intrinseci e valori strumentali. I valori intrinseci non sono oggetto di giudizio, non possono essere confrontati o considerati come maggiori o minori; ma si possono presentare occasioni in cui bisognerebbe decidere in ordine di preferenza rispetto ad una terza cosa. In questo caso diventano mezzi o valori strumentali (Cfr. Dewey, 1961, p. 320).

2. Valori: cenni storici

Valore è tutto ciò cui l'uomo conferisce importanza tale da costituire forza ordinativa del suo comportamento. Esso corrisponde alla necessità dell'uomo di poter fare riferimento, nelle sue decisioni a entità in base alle quali dare ordine e giustificazione alle proprie scelte. Occupano una posizione centrale nella concezione di sé, agendo da criterio di giudizio o valutazione di oggetti e azioni. Milton Rokeach, psicologo americano, nel suo *Understanding Human values. Individual and societal* ha offerto un'ampia trattazione sui valori individuali e sociali sostenendo che offrono principi personali ed interpersonali in grado di guidare le nostre scelte, le nostre decisioni, le nostre azioni tali da giocare un ruolo molto importante nei diversi contesti istituzionali. La loro funzione è quella di fornirci un set di standard che ci guidano in tutti i nostri sforzi per soddisfare i nostri bisogni e al tempo stesso mantenere o migliorare l'auto-stima.

Nei primi decenni del Novecento il tema dei valori incontrò vasta risonanza

in quasi tutti i campi disciplinari, da quello sociologico a quello filosofico. Dopo il 1930 la nascita delle vaste critiche finì per determinarne il declino. In campo sociologico fu Weber a parlare di politeismo dei valori poiché secondo il suo parere l'uomo come essere culturale è libero di scegliere e decidere quali valori seguire. Ciò produce una varietà di valori anche tra loro antagonisti che entrano in conflitto, per cui non sono incondizionatamente validi.

Ci sono stati studiosi della teoria critica della società, appartenenti alla scuola di Francoforte, come Horkheimer, Adorno, Marcuse, i quali sostengono i valori come forma tautologica di adeguamento allo stato delle cose. In una società autoritaria andrebbero negati e combattuti; solo verso il loro superamento e annullamento si porrebbero le condizioni di libertà per l'uomo e dunque il rifiuto di una interiorizzazione della costrizione. Secondo gli studiosi il fine più importante da seguire è l'emancipazione dalle regole imposte dalla cultura dominante.

Sul piano filosofico importante è il pensiero di Heidegger che ricondusse il valore all'autoposizione della soggettività che considera buono e valido tutto ciò che è in accordo con la sua volontà di affermazione, autoconservazione, accrescimento della propria sfera di potenza e dominio. Il valore avrebbe smarrito il suo originario significato di rivelazione di ciò che è originario, a favore invece dell'adeguamento dell'intelletto alle cose.

Ci sono state nel corso della storia diverse classificazioni che hanno voluto chiarire il vasto panorama del mondo dei valori. In campo pedagogico e in ambito formativo ci sono stati autori come Lévinas, Ricoeur, Jonas che hanno fornito analisi etiche; autori come Brezinka, Galli, Houssaye, Pellerey, Reboul che hanno offerto le loro riflessioni squisitamente pedagogiche.

Ci sono autori che insistono sulla dimensione personale dei valori perché soltanto nella persona si radicano e si sviluppano valutazioni, giudizi e voleri; l'accento cade più sull'esperienza di valore ovvero sull'esperienza di quanto reputa meritevole di apprezzamento. Altre analisi guardano ai valori secondo prospettive più oggettive che li considerano come norme oggettivamente definite. Questa dimensione sollecita atteggiamenti di partecipazione e condivisione rispetto a qualcosa di dato. Esse, non sono due realtà separate, bensì due modalità interagenti di uno stesso problema: il soggetto esplora, riflette, attiva processi interattivi con la realtà degli oggetti e delle relazioni colti nel loro contesto ed i valori sono esigenze che emergono di volta in volta in contesti specifici.

Pellerey (2007) sostiene che i valori che entrano a far parte della concezione di sé di ciascuno hanno certamente un'origine soggettiva, nel senso che implicano l'attivazione di funzioni cognitive del soggetto, ma non sono arbitrari, cioè hanno un fondamento oggettivo nella realtà esterna o interna al soggetto.

3. I valori degli insegnanti

Dalle premesse risulta che i valori si trovano alle fondamenta della pedagogia. D'altra parte la pratica didattica è ora assediata da modelli di competenza che incorpora i valori come procedura corretta da seguire con poca conoscenza sulle motivazioni o sui comportamenti umani. Una linea di congruenza si sta rivelando tra i valori e la professionalità dell'insegnante, tanto sul piano deontologico, quanto su quello delle competenze poiché sempre più si sposta verso la sua capacità di *libertà di* e *libertà da*. A tal proposito la terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana ha rilevato come la professione dell'insegnante gode di un basso prestigio sociale dettato da diversi fattori socio-politici. Nonostante ciò gli insegnanti hanno ruoli chiave nel modellare i valori in un

mondo globale in cambiamento dove il relativismo morale e le diversità etniche e culturali hanno messo in discussione certezze nazionali. Considerarli, quindi, come modelli valoriali per le giovani generazioni vuol dire pensarli in grado di capire e riflettere sui propri valori. Tale opportunità potrebbe contribuire allo sviluppo professionale come percorso personale verso una maggiore integrità professionale e di crescita umana. Gli insegnanti sono tenuti a modellare valori che la società e le loro scuole ritengono opportuno. Si crea uno scambio che vede da una parte la scuola come nodo delle trasformazioni che una società subisce per i cambiamenti nei valori in genere, ma a sua volta è in grado di influenzarli sensibilmente. Una prima funzione che la scuola deve svolgere nei confronti della società è di carattere critico rispetto ad un insieme di costumi (pluralismo morale e religioso, concezioni di vita, diversità culturali, desiderabilità di prodotti culturali di immediato consumo) che pongono un insieme di problemi e da cui poi ne viene la possibilità di svolgere un'azione educativa. A queste problematiche la scuola deve rispondere sia riaffermando alcuni valori morali di base necessari per le giovani generazioni, sia individuare anche quei valori morali come la socialità e le realizzazioni personali verso i quali la società complessa si apre. Proprio di questi valori, i giovani avvertono una necessaria esigenza e la scuola è chiamata a dare il suo contributo verso la loro interpretazione e rafforzamento. Quali sono i valori di base che la scuola è chiamata a promuovere? Sono quelli che appaiono indispensabili per far sì che ci sia l'educazione intellettuale: tolleranza; senso della storia e valore "dell'autorità", onestà intellettuale, responsabilità. D'altronde in una società complessa e mutevole come la nostra, la scuola deve creare nuova cultura con nuovi valori morali ed un nuovo umanesimo. Per dirla con Carlo Tullio-Altan si tratta di *valori difficili* poiché comprendono in sé tutti gli aspetti dell'umano in comunione fra loro (Cfr. Tullio-Altan 1974, pp.78-79), per esempio la realizzazione della persona ed una diversa apertura sul mondo basata sulla solidarietà e sull'amore. È chiaro come il peso della bilancia viene spostato dall'essere al piano prettamente pragmatico del dover-essere. Una cultura dei valori passa attraverso un'educazione basata sui valori. È impensabile una vita umana senza la presenza di significati valoriali che orientano le scelte morali: la questione di fondo è da intendersi sul valore attribuibile all'essere-uomo. Se da una parte quindi è importante considerare la promozione della persona, dall'altra si finisce per slittare verso la considerazione del solo comportamento e verso cioè quei modelli meccanicisti.

Conclusioni

Husu (Husu, Tirri, 2007) ha condotto uno studio empirico sui valori degli insegnanti. Intrapresa in una scuola elementare urbana finlandese con ventiquattro insegnanti attraverso conversazioni open group che mira a rendere espliciti i valori scolastici che gli insegnanti erano disposti ad assumersi. In una successiva rianalisi dello stesso studio, l'autore concluse che solo attraverso il dialogo e la riflessione i valori impliciti che gli insegnanti posseggono, possono diventare espliciti e rifiniti attraverso la pratica.

Ciò vuol dire comprendere questi impliciti ascrivibili nella conoscenza *non-cognitive*¹ il cui "tacito" viene reso "esplicito" attraverso la riflessività e la trasmis-

1 M. van Manen sostiene che ci sono forme di conoscenza che risiedono nelle azioni, nel corpo, nelle relazioni e negli universi di senso.

sione professionale. Si pensi all'influenza della storia di vita del docente che è frutto dell'educazione ricevuta, della cultura a cui siamo legati, ma anche della cultura della Scuola costituita da valori fondanti che influenzano i docenti stessi a loro insaputa e contribuiscono alla formazione dell'identità professionale.

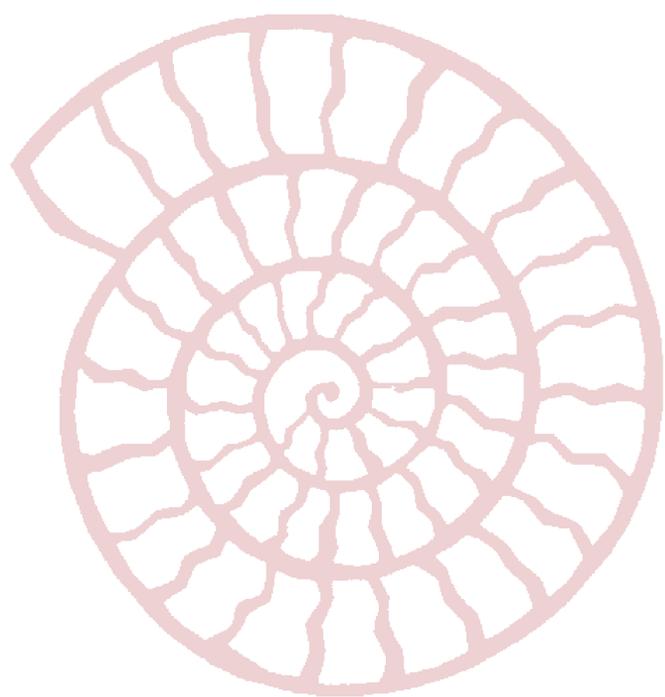
Ogni Scuola è una comunità di pratica (Cfr. Wenger 2006). che finisce col mettere in primo piano l'intreccio simbolico e materiale tra gli insegnanti e gli studenti. Veugelers sostiene che i valori personali e professionali degli insegnanti giocano un ruolo importante nel rapporto con gli alunni proprio perché gli insegnanti sono per loro modelli di ruolo, e nella pratica didattica poiché sono legati al processo decisionale delle persone, alla percezione individuale della realtà, al processo di comprensione del mondo esterno ma anche alle emozioni (Veugelers, 2000). Tutto ciò viene riflesso nella pratica dell'insegnamento che ne connota la qualità secondo tre dimensioni fondamentali: "intellectual-depht", competenza comunicativa e competenza auto-riflessiva.

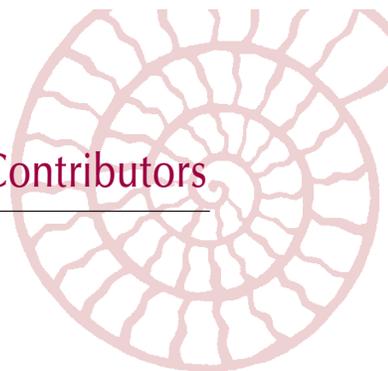
L'importanza di tali questioni ha sollecitato la discussione internazionale sull'inserimento dell'educazione ai valori, nel curriculum della formazione dell'insegnante, nella gestione della classe e nella cultura organizzativa della scuola dove si lavora.

Il presupposto da cui si parte esprime l'importanza dell'intreccio tra vita personale e vita professionale ossia tra il suo essere nel mondo e il suo "fare scuola". La riflessività risulta un approccio adatto a de-costruire e ri-costruire i diversi significati che ognuno possiede proprio perché l'invisibile si rivela a certe condizioni (Merleau-Ponty, 1980). Esso viene solo dalle molte discussioni, dall'esercizio dell'intelligenza, dalla tensione morale verso i valori e dalla disponibilità a solidarizzare in un impegno comune.

Riferimenti

- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey, J. (1961). *Democrazia ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galli, N. (a cura di) (1982). *Educazione ai valori nella scuola di Stato* Milano: Vita e Pensiero.
- Husu, J., Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values: A case of going through the ethos of 'good schooling'. *Teaching and Teacher Education*, 23, 4, 390-401.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Pellerey, M. (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*. Roma: Cnos-Fap.
- Santelli Beccegato, L. (1991). Educazione, valori e felicità: quale rapporto? In L. Santelli Beccegato (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Tullio-Altan, C. (1974). *I valori difficili*. Milano: Bompiani.
- Van Manen, M. (1977). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1.
- Van Manen, M. (1999). The Practice of Practice. In M. Lange, J. Olson, Henning, Bÿnder, Wolfgang (Eds.), *Changing schools/changing practices, perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52, 1.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.





BARBARA BASCHIERA

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione (Università Ca' Foscari), Cultore di Materia in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). La formazione di nuove memorie nella reciprocità intergenerazionale. In Dozza L., (A cura di) *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente dei differenti contesi ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli, 135-147. (2011). La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale. *Studium Educationis*, 1, 103-115.

LAURA BELLOMO

PhD in Progettazione e valutazione dei processi formativi, Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) La scuola: il processo di valutazione come strumento per ri-orientare le pratiche e i percorsi formativi, *MeTis*, II, 1; (2010) Attività culturali, ricreative e sportive. Il ruolo del volontariato: il trattamento- In Calaprice S., *Si può ri-educare in carcere? una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Rpm-Bari: Laterza, 217-225

IMMACOLATA BRUNETTI

Dottoranda presso l'Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) con Baldassarre, M., Brunetti, M., *Tell a story. Become a lifelong learner*. Conference Proceeding ATEE, Genova: 7-9 Marzo. (2013) *Quali valori per quale politica partecipata*, Quaderno di dottorato, 4, Bari: Progedit.

CRISTIANO CHIUSO

Formatore e counsellor presso l'Esu di Venezia; dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari, Venezia. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Dare forma all'azione: la formazione tra ricerca e sindacato*, Quaderni di Rassegna Sindacale 3, Roma: Ediesse. (2011) Il cambiamento reciproco: la relazione empowerment-oriented, *Formazione & Insegnamento*, 3, Lecce: Pensa MultiMedia.

ALESSIA CINOTTI

Dottoranda in Pedagogia Speciale presso l'Università di Bologna. Fra le ultime pubblicazioni: (2011) con Caldin R., *Être frères. Vivre le handicap*. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia/ Education familiale et services pour l'enfance*. XIII Congresso Internazionale, Firenze: University Press, 165-169. (2013) con Caldin R., *Different mirrors. Sibship, disability and life phases*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 95-114.

LUANA COLLACCHIONI

PhD in in Qualità della Formazione: sviluppo della conoscenza e saperi delle differenze presso l'Università degli Studi di Firenze, dove svolge funzioni di Docenza e Cultrice della materia in discipline pedagogiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Come tessere di un mosaico infinito. Dalla didattica delle emozioni alla cultura dell'inclusione attraverso relazioni significative*. Roma: Aracne; (2012) *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, agire l'integrazione scolastica e sociale*. Roma: Aracne.

NATASCIA CURTO

Dottoranda in Antropologia, Psicologia ed Educazione presso la Scuola di dottorato in Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Torino, dove è stata Cultore della materia in Pedagogia Speciale e ha collaborato a progetti di ricerca in promozione sociale e didattica integrativa. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Regolarizzare l'immigrazione: leggere correttamente i dati per trovare soluzioni. Promozione Salute*, 18(2); (2012) *Persone fragili e servizi a bassa soglia*. Roma: Aracne.

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.

NADIA DARIO

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratrice di ricerca del gruppo RED (Ricerca Educativa e Didattica). Fra le ultime pubblicazioni: (2010). *Stili attentivi, stima del tempo e memoria: implicazioni formative*. In Minello R. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching. La ricerca educativa e formativa. Frontiere e orientamenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

EVELINA DE NARDIS

Dottore di ricerca in pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università agli Studi di Roma Tre e insegnante nella scuola secondaria superiore. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). *The role of digital storytelling in pedagogical research*. Proceedings 2nd Global Conference Storytelling. Salzburg, November 2012; (2011) *Uno sguardo sulle epistemologie contemporanee della conoscenza*. In Rubinacci, F, Rega, A., & Lettieri, N., *Le scienze cognitive in Italia*. Napoli: Università agli Studi di Napoli.

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.

ALESSIA FARINELLA

Docente a contratto di Pedagogia Speciale presso la Scuola Interfacoltà in Scienze Motorie (SUISM) e presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. Fra le ultime pubblicazioni: (agosto 2013), *La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*. Roma: Aracne.

CONSUELO FILIPPI

Dottoranda di Scienze della Formazione con indirizzo Qualità della conoscenza e saperi delle differenze, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia- Università degli Studi di Firenze. Fra le ultime pubblicazioni: (2010) con Canevaro, A., *Due scienze, un unico obiettivo. Social News*, 7(9); (2008) con Bortolotti, A., *Pedagogy of Body and Education of the Disabled Persons: Some Speculations. Revista tiin a Sportului. Revist teoretico-metodic*, 1 (68)/2008, Bucarest.

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: Uni-Salento Press.

(2011). La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente, in *Formazione&Insegnamento*, IX, 3. Lecce: Pensa MultiMedia.

VALENTINA FONTE

Dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari, Venezia. Fra le ultime pubblicazioni: (2011). L'ospite inquietante. Recensione. *Formazione & Insegnamento* IX(2). Lecce: Pensa MultiMedia; (2012). Malattia e destino. Il valore e il messaggio della malattia. Recensione. *Formazione & Insegnamento* IX(1). Lecce: Pensa MultiMedia.

VALERIA FRISO

PhD in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione e Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Padova. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). *Lavoro e formazione. Una prospettiva inclusiva*. Padova: Cleup; (2012). *Quale formazione per i lavoratori. Verso un superamento della concezione delle Risorse Umane*. Padova: Cleup.

CHIARA GASPERINI

Dottoranda di Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, docente di scuola superiore e mediatrice metodo Feuerstein I livello.

VALENTINA GIOVANNINI

Dottoranda di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Università degli Studi di Bologna. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). Ambienti di apprendimento efficaci. *Rivista dell'Istruzione* 6/2012.

VALENTINA GUERRINI

Dottoranda in Qualità della Formazione presso l'Università degli Studi di Firenze, Cultrice della materia di Pedagogia di genere e delle pari opportunità. Ultime pubblicazioni: (2012) *Bambine e bambini a scuola: educare alla differenza di genere per una società inclusiva*. In M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Atti del Convegno Siped, Firenze. Pisa: ETS, 679-690; (2012). *Bibliografia ragionata*. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria oggi. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa: ETS, 463-474.

SABINA LEONCINI

Dottoranda in scienze della formazione presso l'Università di Firenze, attualmente visiting student presso l'European University Institute di Fiesole (FI). Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Al di là e al di qua del muro: de-costruzione di una barriera fisica, politica, simbolica tra Palestina e Israele*. In Dei, F. (a cura di) *Etnografie della violenza*. Pisa: Pacini; (2012) *Progetto natura: un'esperienza di sviluppo sostenibile in ambito educativo*. In *Giovani ricercatori e ricercatrici a confronto su democrazia, convivenza e sviluppo*, 89, Quaderno allegato a di R. Franzini Tibaldeo (a cura di) *Scelte Pubbliche*. Pisa: Scuola Superiore Sant'Anna.

ERICA MANCINI

Dottoranda di ricerca in Ambiente Medicina e Salute presso l'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le scienze della salute e le politiche di integrazione socio-sanitaria. Ultime pubblicazioni: (2012) *Orientamento e*

Consultori Familiari. *MeTis*, II(1); (2011) Adolescenza e salute: uno sguardo pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, IX(3).

CECILIA MARCHISIO

Ricercatrice in Pedagogia Speciale presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) A math learning program for primary school children with Down syndrome: Fenix dido. *Educational, Cultural and Psychological studies*, 6(7), 63-83; (2013) *Senza Muri: attivare il territorio per promuovere i diritti*. Roma: Aracne.

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: (2012) La ricerca educativa e formativa nel contesto internazionale. La prospettiva italiana. in Binanti L., *La formazione alla ricerca attraverso la ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia, 59-107; (2010). *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

FRANCESCO MELCHIORI

PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicometria presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

ROBERTO MELCHIORI

Professore straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma: Nuova Cultura – EDICUSANO.

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.

LAURA PASINI

Dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"-EDU dell'Università di Bologna. Ultima pubblicazione: Recensione del volume: Pironi T. (2011), *Femminismo ed educazione in età giolittiana: conflitti e sfide della modernità*. In *Nuovo Bollettino C.I.R.S.E.*, 1-2/2011. Pisa: ETS.

NICOLINA PASTENA

Dottore di Ricerca in Metodologia della Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi di Salerno e Docente a contratto presso l'Università degli Studi della Basilicata e l'Università degli Studi di Macerata. Fra le ultime pubblicazioni: (2011). *Giochi di parole per giochi di pensiero nel labirinto dell'Integrazione*. Napoli: De Nicola; (2012). *Il Giano Bifronte della Pedagogia contemporanea*. Napoli: De Nicola.

FABIANA QUATRANO

PhD in Processi Pedagogico-Didattici e dell'Analisi Politico-Sociale presso Università degli Studi di Salerno. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Diversità e differenze: opportunità costruttive di personalità* in *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud; (2013). A "scuola" d'intercultura. In *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.

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*.

NUNZIA SCHIAVONE

PhD in Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi presso l'Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) La scrittura della documentazione didattica. In (a cura di) L. Perla, *La scrittura professionale. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit; (2012) Documentare la conoscenza pratica degli insegnanti: una via per lo sviluppo professionale. In (a cura di) G. Alessandrini, C. Pignalbetti, *La sfida dell'educazione oggi: come formare Cittadini dell'apprendimento. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Pensa MultiMedia, 127-142.

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.

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.