

STUDIUM EDUCATIONIS

Rivista
quadrimestrale
per le
professioni
educative

2

Anno XXI n. 2
Giugno 2020

Direttore responsabile
Mino Conte



Pensa
MULTIMEDIA

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XXI – numero 2 – giugno 2020



Studium Educationis – Anno XXI – n. 2 – GIUGNO 2020

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchietti
Gino Dalle Fratte

Comitato Scientifico

Giuseppe Milan (*Università di Padova*)
Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingreri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale. Nel 2008 la Rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Giugno 2020

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Segreteria Editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Federico Rovea

Comitato Editoriale

Marco Ius (*Università di Padova*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tio (*Universitat de Lleida, Spagna*)

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **abbonamenti@edipressrl.it**

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito **www.pensamultimedia.it**

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

Editoriale

- 7 **Mino Conte**
Una nuova Direzione tra continuità e prospettive

Nota dei curatori

- 9 **Luca Agostinetto, Marco Ius**

STUDI E RICERCHE

- 11 **Janina Kostkiewicz**
Philosophy of values as the basis of the directions in the development of educational science in Poland (1918-1939)
Filosofia dei valori come base delle direzioni di sviluppo nelle scienze dell'educazione in Polonia (1918-1939)
- 25 **Luca Decembrotto, Valeria Friso**
Independent living and development of personal and social skills for independence. A path of awareness towards adult life for persons with disabilities
Vita indipendente e sviluppo di abilità personali e sociali per l'indipendenza. Un percorso di consapevolezza verso la vita adulta per persone con disabilità
- 39 **Rossana Sicurello**
Ricerca e analisi dei dati nell'Educazione Comparata
Research and data analysis in Comparative Education

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 50 **Andrea Ciani**
Quale progettazione educativo-didattica per promuovere l'Educazione alla cittadinanza? Riflessioni critiche a partire da una ricerca valutativa sull'esperienza dei Consigli Comunali dei ragazzi
What educational and didactic planning to promote citizenship education? Critical reflections starting from an evaluation research on the experience of the Municipal Youth Councils
- 66 **Marta Milani**
Possibilità e limiti nella valutazione della competenza interculturale
Possibilities and limitations of intercultural competence assessment
- 77 **Chiara Dalledonne Vandini, Davide Cino**
Managing knowledge in parent-teacher conferences: participants' resources to pursue different assessment trajectories
La gestione della conoscenza nei colloqui genitori-insegnanti: risorse comunicative e traiettorie valutative

FOCUS: Pedagogia del lavoro di cura

(a cura di **Natascia Bobbo** e **Marco Ius**)

- 90 **Daniele Bruzzone**
L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione
The soul of care: the emotional life of health care professionals as a challenge for education and training
- 101 **Lucia Zannini, Katia Daniele**
Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva
Frailty, compassion fatigue and burnout in mental health professionals. The importance of educating to care for the emotional life
- 113 **Natascia Bobbo**
Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati
A training-research experience with the coordinators of child care and protection services in Emilia-Romagna Region: analysis of results
- 126 **Marco Ius**
Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie
A story caring for those who care: training and research on wellbeing of professionals working with children and families

LESSICO PEDAGOGICO

- 139 **Andrea Petrella, Marco Ius, Paola Milani**
SMART WELFARE

L'OPINIONE

- 149 **Simonetta Polenghi**
Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica

NOTE CRITICHE E RECENSIONI

- 151 **Lisa Bugno**
A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione
(vol. di Davide Zoletto)
- 153 **Stefano D'Ambrosio**
I mixed methods nella ricerca educativa
(vol. di Roberto Trincherò e Daniela Robasto)
- 154 **Margherita Giombi**
Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia
(vol. di Maurizio Fabbri)
- 156 **Giordana Merlo**
Bambini per un anno. Immagini d'infanzia a Cremona fra Ottocento
e Novecento
(vol. di Matteo Morandi)
- 157 **Chiara Passerini**
Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento
(vol. di Francesca Oggionni)



Mino Conte

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mino.conte@unipd.it

Una nuova Direzione tra continuità e prospettive

Il primo pensiero e le prime parole sono rivolte, con gratitudine, a chi ha dato vita con felice e lungimirante intuizione, nel 1996, alla Rivista *Studium Educationis*. Diega Orlando ha diretto questa inedita impresa editoriale con indiscussa autorevolezza e con la sapienza pedagogica che ha sempre caratterizzato il suo magistero. In questi anni, grazie alla sua Direzione, la rivista ha tenuto fede ai suoi principi fondativi, tutti legati all'idea centrale di costruire e diffondere una cultura pedagogica – chiara e distinta – nel nostro Paese, rivolgendo la propria attenzione scientifica *in primis* alle professioni educative. La ricerca continua e cangiante del punto d'equilibrio più avanzato e produttivo tra teoria e pratica, pensiero e azione, tradizione e innovazione, quelle “opposte polarità” che guardinatamente sempre si richiamano senza mai confondersi o elidersi, hanno costituito e costituiscono tuttora traccia inconfondibile del suo insegnamento che nella Rivista ha potuto trovare concreta testimonianza e operatività. Nel tempo, le intenzioni generatrici hanno saputo aprirsi via via alle nuove emergenze educative, alle sfide che sempre attraversano i mondi vitali dell'educazione e della formazione, le istituzioni scolastiche, i servizi alla persona, e che richiedono intelletto pedagogico, capacità interpretativa e ingegno operativo per assumere una linea prospettica e progettuale all'insegna della trasformazione, umanizzante ed emancipatrice. Diega Orlando ha saputo tenere la barra del timone editoriale sulla rotta tracciata con la maestria che tutti noi, allievi e collaboratori, le abbiamo sempre riconosciuto, e con la sua capacità di cogliere rapidamente e con precisione il punto centrale delle questioni, scientifiche o tecniche che fossero, con poche parole capaci di dire molte cose. “Scriva!”, mi disse una volta, al termine di un vano fiume di parole uscito dalla mia bocca.

Ho accolto, onorato per averlo ricevuto e con inevitabile timore e tremità, l'invito rivoltomi da Diega Orlando ad assumere la Direzione di *Studium Educationis*, consapevole delle responsabilità che mi attendono e con la speranza di essere in grado di rispondere alle attese e alla fiducia nel migliore dei modi. Non da solo, evidentemente, ma con l'aiuto fattivo di tutti coloro che operano nella Rivista sin dai primi tempi e di chi vi collabora da tempi più recenti, dando vita ad un lavoro editoriale collettivo e intergenerazionale.

Non sono pochi e di lieve entità i problemi che attraversano il mondo editoriale in generale, e quello delle Riviste scientifiche in particolare. Problemi di senso innanzitutto, che investono il significato medesimo di un progetto scientifico come quello incarnato da un periodico pedagogico. Ritengo doveroso, convintamente, ripartire dalla storia di *Studium Educationis* come patrimonio da salvaguardare, per rilanciarne e riprogettarne la specificità all'interno del panorama pedagogico e sociale attuale. E, nel contempo, penso sia necessario aprire un laboratorio di idee, nazionale-europeo e internazionale, per pensarne il futuro a partire dal presente. Uno spazio-tempo di immaginazione culturale in grado di delineare i contorni e i contenuti possibili di un assetto editoriale capace di rispondere ai problemi del proprio tempo senza diventarne prigionieri. Una Rivista dovrebbe sempre poter pensare e concretamente realizzare la propria differenza specifica, la propria eccedenza irriducibile ad ogni cattura cognitiva omologante. Sempre vigile nei confronti degli slogan *prêt à penser*, così come nei riguardi delle invasioni e delle restrizioni di campo. Non certo per il gusto dell'eccentrico o dell'incommensurabile fine a se stesso ma per una questione di libertà e di democrazia, di salvaguardia del pluralismo delle forme e dei contenuti, di tutela, custodia e valorizzazione del molteplice di fronte ad ogni tentativo di *reductio ad unum*. Libertà, democrazia, scienza di cui essa stessa sappia farsi testimone e promotrice. Assegnando il primato all'esercizio paziente, colto, scientificamente avveduto e gravido di esperienza, della ragione che, nel nostro caso, è anche una ragione pedagogica. Un esercizio critico e propositivo dinanzi ai problemi vecchi e nuovi che l'educazione-istruzione-formazione è chiamata ad affrontare. Con la capacità di mettere in questione gli stessi problemi dati se ad un attento esame si rivelassero falsi problemi. Con la capacità di identificare e mettere in luce nuovi problemi. *Problem questioning* e *problem posing*, potremmo dire, non solo *problem solving*.

Stiamo attraversando un periodo senza precedenti per chi non ha ancora viva nella memoria l'immane tragedia del secondo conflitto mondiale, come i nostri amati anziani. Stiamo coniugando le nostre vite all'insegna di un tempo verbale e di vita prima sconosciuto, il "presente remoto", distante, non surrogabile da altro che dalla presenza. Con rispettosa e responsabile astinenza sociale e col pensiero rivolto a chi ha combattuto e combatte in prima linea con immensa generosità, alle sofferenze, alle perdite, alle tante disuguaglianze, abbiamo altrimenti svolto, noi delle retrovie, i compiti didattici che ci competevano e ci competono, e tutte le attività istituzionali (e non) che caratterizzano la vita d'insegnamento, studio e ricerca. Quello che abbiamo fatto e facciamo, incluso questo numero di *Studium Educationis* in uscita, nel nostro piccolo, "segna la resistenza d'un umanesimo consapevole dei suoi doveri, discreto sulle sue virtù", come assai meglio di me ha saputo scrivere René Char nei suoi Fogli del '43-'44.

Note dei curatori

Luca Agostinetti

Associate professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | luca.agostinetti@unipd.it

Marco Ius

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | marco.ius@unipd.it

Come è noto, nel lavoro di una rivista scientifica l'uscita di ogni numero è frutto di un percorso, spesso piuttosto lungo: vi è il tempo della raccolta dei contributi e della loro revisione, ma ancor prima vi è il tempo della loro elaborazione, nonché dei passaggi riflessivi e di ricerca per poter dar seguito al loro compimento. In sostanza, la pubblicazione di un numero è solo l'ultimo passaggio di un cammino che richiede molti mesi.

Come curatori, ci ritroviamo così ad aver percorso quest'ultimo tratto di strada nel pieno di un'imprevedibile emergenza sanitaria che ha visto in tutto il mondo le persone, nei loro diversi ruoli, attivarsi con passi più o meno sicuri, movimenti cadenzati o vorticosi, alla ricerca degli spazi di nuove possibilità, o stare immobili, spesso nella paura o nel senso di impossibilità, in attesa di capire che cosa fare o nella comprensibile illusione di poter tornare presto al "com'era prima".

La comunità pedagogica è stata sin da subito sollecitata alla responsabilità riflessiva e operativa verso la scuola, l'università e i servizi educativi e alla persona. Una responsabilità che, pur guardando con rispetto all'illusione sopracitata, non può e non deve permettersi di farla propria in quanto il divenire è la cifra essenziale dell'educazione e di chi ha cuore quest'ultima. Nell'attualità che stiamo fronteggiando, il sapere e saper fare sono stati messi in crisi e rinnovati, permettendo di cogliere limiti e nuove possibilità, e il sapere essere ha permesso di mostrare quel sostegno necessario in una situazione di crisi. Quali le riflessioni sul saper divenire?

Nel turbinio degli eventi, siamo stati colti – lo ammettiamo – dalla sensazione "d'essere superati" dall'attualità, e dal bisogno quindi di fermarci, per ridisegnare il tutto. Ma è stato solo un breve cedimento, che ha presto lasciato il posto alla consapevolezza che il movimento necessario è un altro, quello dell'apertura. In apertura del presente numero della rivista, non vogliamo procedere "facendo finta di nulla", e sentiamo l'esigenza di questa breve sosta introduttiva come responsabilità verso il lettore odierno e ancor più nei confronti di quello futuro. Al medesimo tempo, proprio perché impegnati nello "*studium educationis*", ci ricordiamo che la ricerca pedagogica è indissolubil-

mente legata al profondo della condizione umana e della sua vita, e pertanto anche di quanto sta accadendo.

Il numero raccoglie contributi pervenuti e revisionati in epoca precedente all'emergenza sanitaria e ne include due elaborati proprio a partire da essa. Sull'intrinseca attualità di ogni autentica riflessione pedagogica, ci pare emblematico il tema assunto parecchio tempo addietro per il focus "Pedagogia del lavoro di cura", il quale propone lavori incentrati sulla cura dei professionisti che lavorano con persone in situazione di malattia o di vulnerabilità. Altra luce sul lavoro degli operatori dei servizi sanitari e sociali, in fondo sempre in prima linea, benché la diffusione del Coronavirus ne abbia svelato ai più un'inedita gravidanza.

In attesa di poter leggere contributi futuri composti specificamente a partire dall'inaspettata situazione di emergenza, ci sembra stimolante invitare i lettori alla sfida di cogliere in ogni contributo proposto in questo numero un messaggio, un tema, un'intuizione o un interrogativo che possano esserci pedagogicamente d'aiuto anche in questo particolare momento. Rinnoviamo, soprattutto in questo momento, l'augurio che leggere con gli occhi di oggi quanto scritto ieri sia forza propulsiva ad ogni umano divenire, compreso quello dello studio del divenire stesso.

Philosophy of values as the basis of the directions in the development of educational science in Poland (1918–1939)

Filosofia dei valori come base delle direzioni di sviluppo nelle scienze dell'educazione in Polonia (1918-1939)

Janina Kostkiewicz

Full Professor of Education | Department of Higher Education and Polish Pedagogical Thought | Jagiellonian University in Kraków (Poland) | janina.kostkiewicz@uj.edu.pl

Pedagogy of culture in Poland has experienced a broad, diverse and multi-threaded kind of development. A personal-creative role of values in the process of education lies at its core, while the pluralism of its directions stems from the different philosophical bases (along with religions affiliated with them) that became the constituents of its concepts. The article presents the classification of the selected directions in the development of educational science. It brings out both their individuality and specificities. The core aim is to present the panorama of directions within the 'pedagogy of culture' in Poland in 1918-1939 with their philosophical and educational foundations, also characteristic of the rest of Central Europe at the time.

Keywords

pedagogy of culture, polish pedagogy, philosophy of values, pedagogy of values

La “pedagogia della cultura” in Polonia ha conosciuto uno sviluppo esteso, complesso e multiforme. Al cuore di tale sviluppo si trova il ruolo creativo e personale dei valori nel processo educativo, mentre il pluralismo delle direzioni intraprese si radica in diverse ispirazioni filosofiche (e religiose ad esse affiliate) che ne ispirano i concetti. L'articolo presenta la classificazione di alcune direzioni di sviluppo delle scienze dell'educazione, sottolineandone le specificità e particolarità. L'obiettivo è presentare il panorama di correnti nella “pedagogia della cultura” in Polonia nel periodo 1918-1939 con attenzione ai fondamenti filosofici e pedagogici, comuni alla cultura dell'Europa Centrale nello stesso periodo.

Parole chiave

pedagogia della cultura, pedagogia in Polonia, filosofia dei valori, pedagogia dei valori

1. Introduction

It is widely acknowledged that the anti-naturalist turn in the humanities (also known as the “new humanities”), which took place in the early 20th century under the influence of German idealism, the Baden neo-Kantians (Windelband, Rickert) and the phenomenologists (Scheler, Niemeyer), contributed to the development of educational science. The direction of development in educational science was inspired by different concepts of the philosophy of values and was described in Polish science as the “pedagogy of culture” or, less often, the “pedagogy of spiritual life” (and I propose such a translation of this Polish term in this paper). In German literature, it was referred to as *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Tröhler, 2003, pp. 759–778). The aforementioned *spirituality* was based on an extended understanding of the Hegelian objective Spirit as the subject and content of history (Hegel referred to Spirit as “all morality, law, art, religion and philosophy that is a historical normative implementation of general values in cultural assets” (Suchodolski, 1993, p. 548)). Wilhelm Dilthey’s concept and notions of: spirit, values and the “understanding” of mental and spiritual worlds (the understanding of people and senses), which were contrasted with the positivist “explanation”, were direct and methodologically the most inspiring ideas for the pedagogy of culture. Understanding the spiritual reality (along with its methodological scheme) became the leading thesis of the new humanities and, at the same time, the pedagogy of culture, offering a type of cognition that was oriented on values and cultural assets.

This interpretation of the sources and development of the pedagogy of culture [Germ. *geisteswissenschaftliche Pädagogik*] is based on actual phenomena, yet it ignores the contribution of the philosophy of realism and theistic realism (Thomism and neo-Thomism) to the pedagogy of culture and, as such, must be regarded as one-sided. The opposite direction of the development of the pedagogy of culture rooted in theistic realism did not have such a spectacular founding moment as the “anti-naturalistic turn” (due to its permanent distance to it), but it was continued immediately after St. Thomas’s work. In the inter-war period, concepts of the pedagogy of culture focused on values and cultural assets were significantly developed with the participation of theistic realism. As has been already mentioned, the development was stopped by the ideological terror in Poland after World War II.

In addition to these tendencies in the Polish pedagogy of culture between 1918 and 1939, there was a humanistic and pedagogical thought that preferred neither idealism nor theistic realism. It was Florian Znaniecki’s culturalism and socialist concepts sympathetic to Marxism that set down its leftist direction of development.

This situation, pluralistic as it was, gave rise to three directions of the development of the pedagogy of culture in Poland between 1918 and 1939:

- 1) the secular and idealistic direction – referring to the philosophy of German idealism, Hegel’s objective Spirit, the Baden neo-Kantians and the

- phenomenologists. In Poland, it was represented primarily by Bogdan Nawroczyński and Sergiusz Hessen;
- 2) the Catholic and realistic direction – based on the philosophy of theistic realism (Thomism and neo-Thomism), critical of the philosophy of German idealism (particularly the Hegelian objective Spirit) and neo-Kantianism; strongly striving to preserve Polish cultural and national identity. In Poland, it was represented by Fr. Jan Cierniewski, Fr. Zygmunt Bielawski, Sr. Barbara Żulińska, C.R., Fr. Henryk Weryński, Lucjan Zarzecki and Stefan Szuman;
 - 3) the leftist and culturalistic direction – rooted in leftist Polish philosophy and culture (Edward Abramowski, Stanisław Brzozowski) and Marxist ideology, represented by Zygmunt Mysłakowski and Bogdan Suchodolski; there was also Florian Znaniecki's culturalism which was inspired by various philosophical and ideological sources.

As Catholicism was the dominant religion in Poland, the Catholic and realistic direction left the greatest legacy in the form of a wide range of pedagogical concepts. The openness of Poland also led to the development of other directions as shown by the country's pluralistic traditions.

2. Contexts of the philosophical and religious sources of the pedagogy of culture

The philosophy of values played a significant role in the interwar period. Within theistic realism and Catholic pedagogy, it was noticed that there was a struggle between Christian and non-Christian world views. The philosophy of life was considered the leading type of the philosophy of values. In the non-Christian version, life was opposed to the spirit, with which Christian realists disagreed, claiming that spiritual functions also belonged to life. The representatives of the non-Christian version (F. Nietzsche, W. Dilthey, T. Lessing) included conscious, rational cognition and rational will in the scope of the spirit; life was supposed to include the irrational sphere of the soul, i.e. drives, feelings, emotional and intuitive cognition, and subconscious experiences (Sawicki, 1936, pp. 8-19). The philosophy of life embedded in the nineteenth-century German idealism, and Hegel's philosophy in particular, was to replace traditional religion (the concepts of objective Spirit and Idea replaced the concept of God). The belief in culture – understood as values (assets) developed throughout history – was to be opposed to “non-historical religious metaphysics and, at the same time, discipline man and master his individuality by pointing to objective developmental necessities” (Suchodolski, 1947/1948, pp. 315-316). The new religion, the “religion of culture”, became a demanding tool of the historical spirit. The Hegelian heritage affected the further development of the pedagogy of culture which aimed – as Suchodolski writes – at enclosing man in the historical and social world, rejec-

ting religion and superhistorical metaphysics in addition to subordinating them to the interests of groups. In times of nascent Nazism, this idea directed the pedagogy of culture towards the ideas of state and totalism. This was reflected primarily in the pedagogy of G. Gentili, P. Petersen and E. Krieck. In Poland, it is believed that these people discredited the pedagogy of culture (Ivi, p. 316), making it Nazi.

In response to these philosophical foundations of pedagogy, the realists (neo-Thomists) pointed to other sources of the philosophy of values adopted on Catholic grounds; they indicated their origins in Plato, Aristotle and scholasticism. While the theory of values was not yet an independent and separate theory, the concept of value was included in the concept of good in “perennial philosophy”. A value was believed to be that which is honourable and respectful because it is useful, pleasant and beautiful (Sawicki, 1936, p.18).

In opposition to the approach of the value theory and *geisteswissenschaftliche Pädagogik* based on the German idealistic philosophy (including neo-Kantianism), Franciszek Sawicki created its realistic and neo-Thomist variant. It was outlined in his work entitled *Filozofia Życia [The Philosophy of Life]* (1936). He entered into a polemic with idealists, proposing a Catholic understanding of values and the philosophy of life. In this way, he questioned the fact that the philosophy of values was first introduced by the Neo-Kantian-Baden School and the phenomenologists (M. Scheler). By unveiling the presence of values in Thomism, he confirmed the existence of Catholic sources of this variety of the philosophy of culture and pedagogy.

Sawicki adopted a negative approach to theories according to which values are deprived of objective meaning and made dependent on a human being. Consequently, subjectivism and relativism become cognitive, moral and aesthetic attitudes, and the world of values cannot become a higher order for a human being (Sawicki, 1938). In this way, man is deprived of faith in the world of divine ideas of truth, goodness and beauty. Here, Sawicki agreed with Jaspers (1933, p.13) that man deprived of faith faces nothingness (Sawicki, 1936, p. 32). When distinguishing two basic groups of values, sensual and spiritual, Sawicki gave precedence to spiritual values – which is a constant feature of this philosophy. According to him, the latter include logical, aesthetic, moral and religious values, while the former include sensual pleasures, useful (economic) values and vital values (health, physical strength). Values are independent of man and he should recognise them. Spiritual values are valid for all people at all times, regardless of class, nationality, and other differences including, inter alia, truth, justice, faithfulness and honesty. They are the reflection of the highest value which is God. They are manifested in natural laws, and all norms and principles of the practice of life originate in the sphere of the spirit (Sawicki, 1936, p. 34). Sawicki’s concept shows the distance between the spirit of Catholic realism (Thomism) and the spirit of the idealistic (Protestant) philosophy of values.

Sawicki notices that philosophers of values include thinkers who are close to Christianity. He accepts the statements of Windelbank, Rickert and Scheler in which they acknowledge the existence in the world of “the eternal

values of truth, goodness and beauty, similar to the Platonic world of divine ideas” (Sawicki, 1936, p. 19), but he questions the antecedence of their views. He claims that this thought refers to the philosophy of Saint Augustine, who said that “all truth and all goodness is a reflection of the eternal truth and absolute goodness which is God” [Ibidem, as quoted in Minrath (1927)]. He adds that Thomas Aquinas also took account of the value of earthly cultural assets, respecting the supremacy of supernatural assets.

3. The secular and idealistic direction

The pre-1939 chronological origin of the secular and idealistic thought should be associated with the beginning of the Reformation, through Hegel’s works, through the Baden neo-Kantianists. Bogdan Nawroczyński is the most outstanding representative of the Polish pedagogy of culture originating in the German idealistic philosophy.

The concept of Bogdan Nawroczyński (1882-1974). As an avowed representative of the pedagogy of culture, Nawroczyński stressed his intellectual relations with the aforementioned group of German humanists. On the other hand, he also had scholarly connections with the Lvov-Warsaw School. Declaring his support for the slogans of the French Revolution, he also emphasised his attachment to his national culture and his own patriotism, stressed the importance of the nation and Polish affairs, and even took up fight for the country (Nawroczyński, 1932). His national and patriotic views clashed with his secular sympathies and references to the French Revolution.

Nawroczyński’s pedagogy and philosophy of culture is particularly expressed in his research subject, which is spiritual life. Its internal dimension could have inclined him to focus on the individual, but Nawroczyński concentrated on a group, humankind (Nawroczyński, 1947, p. 45)¹. In his opinion, in the development of culture people aspire to increasingly ambitious goals and finally to absolute values. This is, he stated, the ultimate goal of both the individual and humankind. He reached for absolute values which humanise our species and expressed the hope that they would contribute to the creation of the idea of humankind. For him, this idea replaces the Absolute as something that is above everything; something that “has never been and is not. However, it is also something ... that should be” (Nawroczyński, 1947, p. 223). Is this humankind ideal? As Nawroczyński wrote, this ideal is now possible in small groups of friends. Ultimately, in reference to Edward Abramowski, he saw the future organisation of humankind in economic and cultural communities (Ivi, p. 116).

1 I include this work in the legacy of 1918–1939, because the author wrote it during the German occupation (1939–1945).

In Nawroczyński's concept, and therefore his pedagogy of culture, spiritual life is associated with pursuing a goal; this long-term perspective builds up tension – the more distant the target is, the more intense the tension becomes. It occurs

between being (that which exists) and the world of values (that which does not, but should exist). Being, however, is immune to the world of values. It takes a lot of effort to adjust it to human purposes. This is also hindered by the objectivisation of cultural assets. Decomposition of moral life is the most dangerous as it sooner or later leads to the decomposition of the entire culture (Ivi, p. 115).

The rescue lies in man and the strength of his character. Weak people cannot advance culture and fail to bear its message. Therefore, spiritual life – and thus education – is not an idyll; it becomes a “fight” and sometimes a drama (Jedynak, 2004, p. 115). Man should take this effort – with the help of education – for “future humankind” and the wealth of their own spiritual life.

4. The Catholic and realistic direction

The Catholic and realistic direction is characterised by a different understanding of values, spirit, and spirituality than the idealistic and Protestant ones. Its conclusions on the grounds of the philosophy of culture, the philosophy of religion, the sociology of culture and the sociology of religion are positive towards religion. The Catholic and realistic direction states that the presence of God does not close man to the reality of culture and to creativity within this culture. The basic condition for the existence and meaning of the pedagogy of culture is preserved here: relations between culture and the personality structures of a pupil are subject to development as the mutual interaction becomes deeper – and this fact is the main axis of educational processes in any concept aspiring to the pedagogy of culture. This echoes the realistic tradition originating in Aristotelean thought that is still valid today (Tröhler, 2003).

It is worth pointing out which of the idealistic and Protestant assumptions could not gain acceptance in the realist and Catholic thought. Selected anthropological assumptions are important for pedagogy. “In Protestantism (M. Luther), it was assumed that human nature is completely marred by the original sin” (Jaroszyński, 2005, p. 139) and that man is unable to repair it. On the other hand, God helps only those who he wants to help. Already this one element shows how much Protestantism differs from the Catholic approach, according to which human nature is good and only has a flaw (like “a crack on the glass”). The grace of Providence strengthens human aspiration for self-improvement, which encourages self-education. A pupil's bad behaviour is not corrected through “condemnation” (as in Victorian morality), but by promoting good behaviour. Moreover, the Hegelian concept of objective

Spirit cannot be accepted in the Thomist conceptions of the philosophers of culture because:

[Hegel] incorporated the nature-culture opposition into his philosophical system. Nature is shown as ... something alien to Spirit. On the other hand, Spirit contains culture (art, philosophy, religion) which manifests the return of the Absolute to itself. Culture is not a complement to nature, but its opposition, and can only function in the domain of Spirit (Ivi, p. 139).

Meanwhile, in Thomistic philosophy and its continuations in personalism: “Culture must be open to religion because human nature is oriented on goals (the values of truth, goodness and beauty), which cannot be achieved only thanks to nature ... or thanks to culture alone” (Ivi, p. 139). Religion makes the spiritual development of personality dependent on experiencing and creating values and relationships to God more consistently than, for example, art.

The concept of Jan Ciemniewski (1866-1947)². This author presented the framework of his concept in his work entitled *Nauka szkolna w zastosowaniu do psychiki i kultury polskiej* [School Education as Applied to the Polish Psyche and Culture] (1919), which can be called his programme manifesto. He addressed it to the future creators of the Polish schooling system in November 1919 in connection with the regaining of independence by Poland. He claimed that in order to maintain Polish statehood – which would best be done by the Polish home and school – it is necessary to bring up a free, independent and energetic man and woman who, at the same time, thinks and feels as a Pole. The school should arouse the self-preservation instinct and teach living in freedom and self-direction under new political conditions. Ciemniewski based his programme manifesto on his outline of Polish culture.

He began its reconstruction from the fifteenth and sixteenth centuries. At that time, the Polish nation “based itself on the moral principle of humanity and not only discovered it as something permanent and unremitting, but even opposed this principle to the Christian-German Europe already in the Middle Ages” (Ciemniewski, 1919, p. 13). The quality of Polish culture made itself known on the battlefields of Varna, Vienna and Cecora. It is based on the fact that:

Poland was a precursor of human rights and man’s self-governance. By the fifteenth century, it introduced the principle of the people’s self-government and implemented it at home in the sixteenth century. The laws of *Nihil novi* and *Neminem captivabimus* place Poland ahead

2 I reconstruct this concept in more detail in [J. Kostkiewicz (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce* [Directions and concepts of Catholic pedagogy in Poland] 1918-1939. Kraków: Impuls: pp. 207–234].

of other European countries. The king in Poland was only a guardian of the law and nothing more, and the state was not the goal but the means to realise the noble type of man, a free citizen of the country and the world. Poland was the only state in central Europe that was based on free and voluntary membership of citizens. Only Poland expanded its territories through unions (Ciemniewski, 1919, p. 14) while other countries did so through partitions.

In Polish culture, the tendency for the supremacy of moral power over established law and the glorious absence of “the cult of law” guarded the country against phenomena that affected the West (including religious persecution). Ciemniewski repeats Artur Górski’s words: “Poland killed the ghost of statehood. It replaced the concept of the state with the notion of homeland ... it encompasses a religious approach to man’s attitude to the world; religious, that is, connected with the whole of being” (Górski, 1919, p. 13). Polish culture of the fifteenth and sixteenth centuries was the leader among nations fighting for freedom and human rights.

Moreover, Poland often defended Christian principles to the detriment of its own interest. Western Europe was notorious for fanaticism, religious intolerance (the Inquisition) and religious wars. Poland did not know these phenomena and rather was characterised by religious tolerance. Ciemniewski recalls Brückner’s statement that, during the Thirty Years’ War, Poland was the only country in Europe to have a different – “human and noble” – position. At the Council of Constance, held from 1414 to 1418 in the Bishopric of Constance in present-day Germany, Poland was the first to speak out against forced conversion; it preached respect for freedom in the sphere of religious beliefs before any other nation did. Earlier than other nations, it developed political freedoms and civil liberties. Poland came up with the idea that the world is trying to achieve today: the idea of the union of nations based on the principles of freedom, equality and mutual aid, without exploitation (Ciemniewski, 1917, pp. 10–11) – one example in the history of Poland was the Polish-Lithuanian Union (initiated in 1385, strengthened in 1569, and existing until 1795).

Against the background of these revived ideas, Ciemniewski strives to raise the value of work in education, emphasising economic skills, management and agriculture. He believes that education focused on aestheticism and shallow literature pushes it down the wrong path – the loss of economic skills limits the development of culture and undermines the basis of being (Ibidem, pp. 25–30). He perceives aesthetic culture as a harmony of beauty and form, linking its development with people’s emotions and creative imagination.

Ciemniewski defines intellectual culture as the flourishing of the nation’s creative abilities. He places knowledge and philosophy at the top and reliable education at the base. According to him, a “moral sense”, which takes the form of a sense of duty indicated by conscience and reason (Ciemniewski, 1919, p. 18, p. 31), is the most important factor in the ethical sphere. It is not

beneficial when we let “foreign strangers infiltrate our land, and we force our compatriots to emigrate overseas to find a shelter and bread – is it healthy patriotism?” (Ivi, p. 31). Where is humanitarianism and equality before the law?, he asks. School is a place where the social dimension of religion is fulfilled and it is to be the foundation of education. Education without religion becomes only a drill or training because education is primarily spiritualisation; the spiritual sphere should be able to rule our senses to make us live beautifully and nobly and to serve God and our homeland. Educational influence consists of combining divine and human elements.

Ciemniewski writes that religiousness is a feeling of admiration, worship, gratitude and adoration of God. This feeling precedes the knowledge of God. In his view, modernism opens up a path for subjectivism, relativism and, ultimately, extreme individualism. This will lead to complete anarchy on matters of faith.

Feeling is always subjective and individual views are sometimes mutually exclusive, so objective cognition is impossible under such conditions. Even internal experience will not help here because we do not examine the subject anymore, but our personal, subjective impressions that are different in every human being (Ivi, p. 68).

Like most pedagogues of culture, Ciemniewski is interested in character training. In the moral sense, to have character means:

to bring a certain ethical order to one’s conduct, a certain harmony and compliance with the law, and not to be guided by the changing impressions of the moment in relations with people, but to follow the voice of conscience and reason (*Ibidem*).

Therefore, character finds its meaning in social life. Ciemniewski agrees with Lucjan Zarzecki’s approach (1924, p. 191) that character is a constant and visible organisation of all forces given to man (characterised by a comprehensive ability to learn, the power of will and growing self-knowledge) in order to actively participate, together with one’s nation, in the life of the people, and to serve the nation and humankind. He refers to people with character as the conscience of the nation (Ciemniewski, 1927, vol. 1, pp. 29–31). In Ciemniewski’s concept the axis of education is the relationship between personality structures and culture as well as the current needs of the nation.

5. Leftist culturalism

The leftist profile of educational concepts is also present in the history of Polish pedagogical thought and is represented by Z. Mysłakowski and B. Suchodolski. Their concepts are the subject of many studies and interpretations

of Znaniecki's output from 1918 to 1939 can still be of interest today. Thus, when adopting the perspective of the pedagogy of culture (i.e. the relationship between personality structures and culture), we should answer the question of how the desired vision of a new civilisation can be achieved.

The concept of Florian Znaniecki (1882–1958). Znaniecki called his philosophy of social sciences *culturalism* (a philosophy of cultural sciences). Its meaning boils down to the thesis that the humanities and social sciences require a philosophical legitimacy. At this stage Znaniecki rejected naturalism and idealism as views on the living foundations of reality, just as he also rejected epistemological fundamentalism and positivism. Znaniecki's culturalism combined four concepts: (i) the theory of "concrete reality" (the way in which the subject of cultural sciences exists); (ii) the concept of the humanistic coefficient regarding the way in which this subject is examined (subjects of research are "always someone's, never anyone else's"); (iii) the theory of action being a culturalistic concept of subjectivity – action is directed at values, it reveals the subjective aspect of a concrete reality and allows recognising the presence of consciousness in the empirical world; and (iv) the concept of the sociology of knowledge regarded as a sub-discipline of sociology (but not a meta-theoretical reflection on cognition), and the knowledge of groups created by people. His project of the sociology of knowledge concerned the scientific community (Kuszyk-Bytniewska, 2008, pp. 957–961).

In his work entitled *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* [Contemporary People and the Future Civilisation] (1934), Znaniecki develops a concept of a new civilisation which is regarded to be a humanistic utopia. Irena Wojnar points to its relationship with H. Bergson's work *L'évolution créatrice* [Creative Evolution] (1907), which she includes – referring to V. Cappalletti – in the trend of utopian tendencies that appeared in Europe in the 1930s. Moreover, she emphasises that the "new future civilisation" is the educational instantiation of an "open society" (Wojnar, 2001, pp. 34–47).³

What is this new civilisation supposed to be? Znaniecki answers that it will be all-human and different from national civilisations. It will also be a humanistic civilisation with a predominance of spiritual culture. Its other features include social harmony (no conflicts) and liquidity, meaning a dynamic balance containing free creativity as a normal function of individuals and groups. Moreover, it will be free from crises and created by new cultural systems. Only a humanistic, harmonious and liquid civilisation combining all these three features will be all-human (Znaniecki, 1974, p. 23).

Znaniecki also asks what is needed for the emergence of the new civilisation, the deepest essence of which is human creativity. In his view it can be originated by the creative efforts of people still belonging to this existing civilisation. However, it cannot be developed at its own pace and its forma-

3 Wojnar acknowledges the possible influence of Bergson's dichotomy: closed society–open society (Ibidem).

tion must be consistent with its future essence. The new civilisation requires conscious development of cultural forces which are essential for its existence. Therefore, there is an urgent need to form people who are to become the people of the future (Ivi, pp. 96-98).

To create a new civilisation a new man is needed, and to create him the present man must be known. In this creation, both present and future people have their roles, and the circles of life (educational environments) are instructed who they should shape: Znaniecki asks neither parents nor educators about it. Those who want the new civilisation know the answer – they will say how they should act. The new civilisation cannot be created without the support of science and the resulting practice.

Evolution management is to be based on the ideals of culture, humanistic values and moral principles, and for this to happen they must be inscribed in the ideal of education.

Thus, the vision of the new civilisation is the criterion for what makes up the ideal of education. Znaniecki tries to indicate the means to build it. He is creative, choosing values and developing a strategy. He acts like a pedagogue of culture, the means of which are the following:

1. Personality. This is how he formulates the concept of a cultural personality:

The cultural personality of an ordinary man, who lives from the cradle to the grave as a member of a cultural group and a participant in the civilisation of society, which is subordinated to this civilisation, is extremely rich and complex, even at the level of folk civilisations. It [civilisation] consists of all the activities that this person performs and all the data that they encounter in their lifetime, taking a significant part in cultural systems (Ivi, p. 101).

Cultural systems are the food and the grounds for and the content of personality. This fact is the principal factor for understanding the educational process as it happens in culture. However, science lacks a cultural personality theory, so Znaniecki attempts to develop it through creative exploration of psychology and the theory of culture. For this purpose, he looks for external inspirations and refers to E. Spranger (*Lebensformen*, Halle (1927)), thus entering the main direction of development of cultural educational science in Europe.

2. The teacher. According to Znaniecki, a pedagogue is not a guide to the world of values:

It is not possible to entrust the education of a young generation only to “pedagogues”, the well-mannered people, or leave their social organisation to “activists” ... even the wisest ones ... Only supernormal perverts, who have the necessary initiative and creative vigour, can prevail in joint action (Ivi, pp. 358-359).

Further, he writes about the need to create a new type of normality – creating himself, the new man should not start with himself but with this new civilisation, on the development of which all his interests will focus.

3. Environment. In this concept, the social circle receives the right to exert pressure that inhibits or inspires creativity to push the exuberant individuality in the most desirable direction and to make it a co-creator and companion for others. Admittedly, Znaniecki adds elsewhere, every group should be influenced by an individual, but again he precedes this statement with the following: an individual must be influenced by a group that expects specific creativity from them. He describes the properties of social circles that should surround an individual in childhood and youth. The most important issue is that the social and cultural functions of the circles should undergo significant modifications (Ivi, pp. 365–367). For example, the family circle, while maintaining the functions of a physical care provider, should be only a circle of entertainment for an adolescent:

[This should be] socialising, rather than political or fighting entertainment, without a fight for power and without discipline. This is the only way to neutralise the cultural impact of the family [emphasised by the author] ... Let parents forget their full responsibility for the future of their children and leave the matter of their upbringing to other circles (Ivi, pp. 368–369).

22

4. Context. Znaniecki made a “suggestive attempt to categorise various types of ‘contemporary people’ to show that they cannot be the creators of the ideal new civilisation outlined” (Wojnar, 2001, p. 45). He attributed a special role to the social personality, and not to the cognitive personality, and dedicated his theory to it. The social personality will determine man’s readiness for the new civilisation. To create his theory he also used the “margins” of the old theory and its category of supernormality (and subnormality). He reached for the phenomenon of supernormality, for people who deviate from the accepted norms, because the supernormal were always the creators of new qualities who went beyond existing boundaries. Now the supernormal “perverts” must gain their creative vigour and independence without rebellion against the new order and without breaking the norms. Znaniecki did not say that he expected change from them; they are to be pillars and the force that will sustain the new civilisation (Znaniecki, 1974, p. 346). According to him, the duration of its spiritual system will depend on the cultural fertility of its people.

Znaniecki considered the matter of directing change to be a burning issue. According to him, a group that realises that the next generations would have to be able to consciously manage social evolution was the team from the Teachers College at Columbia University: Dewey, Kilpatrick, Russell, Bagley, Brunner, and others (Ivi, p. 5). Not touching upon the deeper aspects of the proposed civilisation, he wrote, “we have to think about cultural ideals

for the implementation of which we want to prepare the new generations” (Ivi, pp. 5-6). Not only this but also the previous thoughts put an individual in the background, making them subordinate. The comprehensive framework of the concept shows that Znaniecki’s vision results from his belief in social engineering, and its implementation is to be preceded by great educational engineering. Znaniecki joined the humanists who wanted to form a new, “better” world by “creating” a new man. He did not avoid utopia and he was not the only one to deal with this subject (the phenomenon of utopias was later debunked and criticised in George Orwell’s works).

Conclusion

The withdrawal from subjectivism in educational theory and practice is characteristic of the pedagogy of culture [Germ. *geisteswissenschaftliche Pädagogik*]. The goals of education and their sources are external to pupils and constitute an objective reality they are meant to grow up in. This cultural “material” does not necessarily have to reflect the individuality of the pupils, yet this kind of pedagogy wants to leave them with the maximum amount of freedom (which individual concepts do not always respect) to allow the internal development of their personalities and enable them to achieve autonomy. Both freedom and coercion appear on the path of this development, and both of these educational measures are considered to be necessary. Getting to know culture and accepting its values (experiencing their related states), including them in one’s own axionormative system (with the postulate of autonomy), crowned with creativity in all areas of activity are the goals and the most general essence of the pedagogy of culture. They are present in the three directions discussed in this article. In these directions, however, the autonomy of man is not absolute (complete) as man stands before God, or a vision developed by the creators of a “better” world.

References

- Ciemniewski J. (1917). *Budujmy Polskę wewnątrz*. Lwów: Gubrynowicz i Syn.
- Ciemniewski J. (1919). Nauka szkolna w zastosowaniu do psychiki i kultury polskiej, *Polonia Sacra* 3, 47.
- Ciemniewski J. (1927). *Poznanie i kształcenie charakteru*. Vol. 1, 2nd ed. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Górski A. (1919). *Ku czemu Polska szła*. Kraków: M. Arct.
- Jaroszyński P. (2005). Filozoficzne koncepcje kultury. In *Powszechna encyklopedia filozofii* (Vol. 6., p. 139). Lublin: PTTA.
- Jaspers K. (1933). *Die geistige Situation der Gegenwart*. Berlin: de Gruyter.
- Jedynak S. (2004). Filozofia kultury Bogdana Nawroczyńskiego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. XXIX, 115.
- Kerschensteiner G. (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig: B. G. Teubner.

- Kostkiewicz J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Impuls.
- Kuszyk-Bytniewska M. (2008). Znaniecki Florian Witold. In *Powszechna encyklopedia filozofii* (Vol. 9, pp. 957-961) Lublin: PTTA.
- Minrath H. (1927). *Der Gottesbegriff In der modernen Wertphilosophie*. Berlin: F. Dümlers Verlag.
- Nawroczyński B. (1932). Pomoc Bratnia. In *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty*. Vol. 1. Warszawa: Komitet Walki o Szkołę Polską.
- Nawroczyński B. (1947). *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków: Pieczętkowski i S-ka.
- Rickert H. (1921). *System der Philosophie*. Tübingen: Verlag von J. C. B. Mohr.
- Sawicki F. (1936). Wiara i filozofia współczesna. In *Księga pamiątkowa ku uczczeniu biskupstwa J.E. Księdza biskupa dr-a Stanisława Okoniewskiego*. Pełplin: Seminarium Duchowne.
- Sawicki F. (1938). Założenia filozoficzne katolickiej myśli społecznej. In *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego*. Poznań: NIAK.
- Scheler M. (1916). *Der Formalismus in der Ethik und die material Wertethik*. Halle: Max Niemeyer.
- Suchodolski B. (1947/1948). O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych. *Ruch Pedagogiczny* 4: 315-316.
- Suchodolski B. (1993). Pedagogika kultury. In *Encyklopedia pedagogiczna* (pp. 547-552). Warszawa: "Innowacja".
- Szuman S. (1938). *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości*. Lwów: Biblioteka Pedagogiczna.
- Tröhler D. (2003). The discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica* 39 (6), 759-778.
- Windelband W. (1924). *Präludien*. Tübingen: Verlag von J. C. B. Mohr.
- Wojnar I. (2001). Floriana Znanieckiego utopia humanistyczna. In Halina Rotkiewicz (Ed.), *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie – inspiracje dla współczesności* (pp. 34-47). Warszawa: "Żak".
- Zarzecki L. (1924). *Charakter i wychowanie*. 2nd supplemented ed. Warszawa: Gebethner and Wolff.
- Znaniecki F. (1974). *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.

Independent living and development of personal and social skills for independence. A path of awareness towards adult life for persons with disabilities¹

Vita indipendente e sviluppo di abilità personali e sociali per l'indipendenza. Un percorso di consapevolezza verso la vita adulta per persone con disabilità

Luca Decembrotto

Research fellow | Department of Educational Sciences "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | luca.decembrotto@unibo.it

Valeria Friso

Assistant professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Educational Sciences "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | valeria.friso@unibo.it

This paper presents data from nationwide research performed in Italy by the University of Bologna on developing Independent Lifestyles within residential services for adults with disabilities. These reflections concern residents' self awareness and awareness of their own well-being, further investigating which basic relational, cognitive, and emotional skills have been acquired during the path to independent living.

Keywords

adult disability, independent life, autonomous dwelling

Il presente articolo presenta i dati emersi da una ricerca condotta in Italia dall'Università di Bologna sullo sviluppo degli stili di vita indipendente nell'ambito dei servizi residenziali per adulti con disabilità. Le riflessioni riportate riguardano in particolare gli aspetti legati alla consapevolezza di sé e del proprio benessere dei residenti. Vengono inoltre presentati i dati emersi dall'indagine su quali principali competenze relazionali, cognitive ed emotive sono state acquisite durante il percorso durante esperienze vita indipendente.

Parole chiave

disabilità adulta, vita indipendente, abitare autonomo

1 This paper has been developed and shared by the authors in its entirety. We would like to point out that Valeria Friso drafted sections 1 and 2, while Luca Decembrotto was responsible for sections 3 and 4.

1. Introduction

Today in Italy, experimentation with forms of residential services for people with disabilities aims not only to deal with health issues, but is also and even rather an intentional choice to create a time and place offering opportunities, relationships, personal achievement and the acquisition of skills for the widest possible level of independence.

We can state that the experiments in progress in Italy fall under the wider scope of the independent living movement, which was born in California in the 1960s. This movement, which emerged in the period in which civil liberties for various groups were being established, based its activities on some assumptions which can be summarised as follows:

- People with disabilities wish to be free;
- The current or even simply latent abilities which each person with disabilities has can be taken into consideration in real life contexts;
- The desire to use and refine these abilities for a common commitment.

The origins of the independent living movement date back to the early 1960s, when some disabled students at Berkeley University in California were housed in the campus' hospital, albeit in a separate wing of the building and with significant links with the surrounding student environment.

It was specifically the connections to the fervid and multifaceted civil rights movement linked to the major US universities towards the end of the 1960s which gradually gave those students the determination to no longer live in the hospital.

The first developments and attempts to assert these new ideas drove many persons with disabilities living in the US to attempt to take an active part on a local, regional and national level in the decisions on matters concerning their lives.

In Europe, the movement took off in 1989 in Strasbourg as the ENIL (European Network on Independent Living), whose goal was to support and promote this school of thought on the old continent. This movement arrived in Italy 1991.

ENIL proposes ideas which must then take concrete form in different European realities, each with its own specifics, culture and societal model. ENIL does not, therefore, impose choices and models which apply to all, but facilitates debate and spreads consolidated experiences and solutions in order to allow them to be adapted to the different situations. From this point of view, we can state that ENIL's commitment was, from its founding, to offer itself as a tool to build approaches, experiences and initiatives together, thanks to which everyone with a disability can try to find their own route to independence and to live their life in freedom.

2. The home as a living space

Various forms of independent living have developed in Italy too, such as light residential facilities, low-threshold residential facilities, farm communities, Ambient Assisted Living (AAL) etc.

“Light residential” means those short or extended residential services offered predominantly for reasons linked, for example, to the illness of a parent or in order to guarantee families the space necessary for personal care. There are, therefore, cases in which the apartment hosts different groups from week to week, supported by the presence of educators.

Farm communities, on the other hand, were created with the goal of providing adult living spaces in a natural setting. Enablement pathways, work experience, and significant social and recreational activities are provided taking into account that planning these aspects can improve quality of life and can genuinely provide meaning to people with disabilities.

Ambient Assisted Living (AAL) refers to a European research program which began in 2007. It focuses primarily on innovative support technologies for vulnerable groups and the disabled in the domestic environment.

The provision of an independent living context, at the same time supported by the most advanced technologies, represents an important prospect for living at home independently and safely, with support in day-to-day activities. In particular, these technologies meet the needs of those who have complex, predominantly physical, disabilities. In recent years, dedicated software and hardware solutions have been tested, both at an environmental and personal level, for those who no longer have voluntary control of their bodies due to neurodegenerative illnesses or trauma. Home automation undoubtedly plays an important role in creating innovative aids, and connecting it with the indications provided by universal design are an undoubted priority.

The Universal Design” (as it is known in the US) or “Design for All” (European term) philosophy, pre-dating the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, is based on the presumption that accessibility is a value for society at large, and is therefore not a right reserved for people with disabilities. In this sense it accurately represents the universalism of the convention as well as – being closely connected to the question of accessibility – aiming to protect fundamental rights such as full participation and social inclusion. This approach had already been adopted by the Constitutional Court of the Italian Republic with sentence no.167 of 10 May 1999 which, looking at the prior legislation on the elimination of architectural barriers, highlighted the universal value of accessibility, which must be an intrinsic characteristic of new-build construction, “regardless of whether it strictly belongs to people with handicaps” (Marra, 2009, p. 82).

The seven principles of Universal Design are:

- 1 Equitable use – can be used by anyone;
- 2 Flexibility in use – adapts to different abilities;
- 3 Simple and intuitive use – the use is easy to understand;

- 4 Perceptible information – conveying the effective sensory information;
- 5 Tolerance for error – minimising undesired risks or actions;
- 6 Low physical effort – requiring minimal effort to use;
- 7 Size and space for approach and use – making the space easy to access and use.

Universal Design presents itself as the only method of construction which respects the third article of the Italian constitution, and with the UN convention it becomes a legally binding principle. Universalism is created as – also from a legal point of view – “today it is no longer possible [...] to interpret accessibility regulations as special legislation to protect persons with disabilities” (Marra, 2009, p. 83). It is certainly not an oversight that we talk of “universal” and not “special” design: the point of view that enters into law with the convention overturns the trend which saw the adoption of “retrofitted solutions to overcome architectural barriers” with the view of “designing goods, services and spaces which are accessible from the get-go. [...] Accessibility (for all) is the starting point” (Medeghini et al., 2013, p. 169). “For all” means a concept of “expanded usership” from this point of view. As we see in Italian Presidential Decree of 4 October 2013, which ratifies “the adoption of the biennial program of action for the promotion of rights and integration of persons with disabilities”:

The matter of accessibility must represent a way of thinking, the design of any space or object for people which takes into account the requirements of a significant user base, the widest possible, while avoiding “special” solutions and equipment. One of the fundamental aspects of UD is the direct participation of people/users: it is with them, indeed, that the identified solutions must be assessed. Universal design does not, in any case, rule out the use of support devices for particular groups of people with disabilities where necessary.

Accessibility also has a specific section dedicated to it in the article of the UN convention (Article 9), which clarifies the fact that accessibility is a principle to adopt in order to create maximum independence and real parity of access and participation in all areas of life. In this sense, accessibility must be understood in the widest manner possible, since it must include “access to the physical environment, to transportation, to information and communications, including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public, both in urban and in rural areas”.

There are primarily two main aspects which distinguish independent living projects:

- Relationships with others: in their relationships with others, disabled persons mirror themselves, experiment with their emotional, affective and empathic abilities, and with the boundaries and rules of living together and of respect;
- The support of the professionals and teams, which translates into the ability to provide help and mediation in overcoming difficulties.

As we will see from the following data which are taken from research conducted by the Educational Sciences Department at the University of Bologna, these two characteristics distinguish the different services available, as well as the way that independent living is understood by the people with disabilities themselves.

But the home, like for each and every person, is not just synonymous with a place to live safely. Rather, taking inspiration from what Goussot (2009, p. 65) proposes, it can become:

- Not just a place of refuge in which each person builds and carries out their life, or in which they eat and sleep;
- A space of reference from which to leave and to which to return;
- An intimate and protective space/time;
- A starting point which allows them to achieve the independence and freedom necessary to lead the “dignified life” which Marta Nussbaum talked about;
- A space in which to organise their existence in an individual manner;
- A space in which to meet an essential need, linked to their sustenance;
- Having a wider support network which includes the other residents and neighbours who enter the social network of reference.

We can therefore state that the manner of living in a home takes on not just a personal meaning, since it is the disabled person who chooses how to live in the home, on the basis of their living requirements, but also a social one, as it experiments with shared spaces, interests and a relationship of reciprocity with those with whom they live.

3. Pedagogical research in the field of Independent Living

A research project entitled “Indagine autonomia abitativa in Italia” (Investigation of Independent Living in Italy) was carried out between 2016 and 2017 at the Educational Sciences Department of the University of Bologna. The research, some of whose results will be detailed in this paper, aimed to investigate the different types of independent living experiences present around Italy, investigating the aspects of personal and social independence which these experiences allow to develop.

This contribution shall focus its attention primarily on the second part, on the development and reinforcement of social independence. The results would seem to be significant in terms of highlighting the many experiences of independent living present around Italy and the way with which they have built connections with the life project, with the goal of promoting and developing skills for self determination.

As we will see in the following paragraphs, the Italian panorama is rather diverse, and “independent living” is taken to mean many different situations which are distinguished essentially by:

- Type of structure used: Some premises of the daycare centre, apartments owned by the co-operative, apartments;
- Use of the structure: Weekend, weekly hosting, permanent residential, some weekends per year etc.;
- Professional figures present: Educators, healthcare workers, social workers, family volunteers;
- Number of hours per day/week these professionals are present: 24/7, only at certain times of day, only on certain days of the week etc.;
- Economic sustainability: The apartment expenses are covered by: the residents themselves, public bodies, families etc.

This research on independent living in Italy was conducted by distributing an anonymous questionnaire consisting of 41 questions, divided into multiple sections, aimed at organisations which manage healthcare and residential structures recorded in regional registers at the national level (social co-operatives, foundations, providers of personal services or public consortia, associations). Data was gathered on 97 structures located in central-northern Italy, predominantly in the regions of Lombardy, Emilia-Romagna and the Veneto.

The apartment complexes analysed were organised largely as permanent residences (78.3%), with the exception of a small number of cases which hosted residents at weekends (6.5%), a few weeks per year (8.7%) or a single week at a time (6.5%) as support to daily living at another location.

The experiences of 38 people with disabilities involved in these projects were examined; 19 of these were female and 18 male (1 with no response for gender), with an average age of 43.5 years (the youngest was 24 and the oldest 67). Of these, 60.5% have a stable residence in an apartment (or complex) for the whole week, and only 5.3% have a “residual” experience while living primarily elsewhere, staying in the apartment (or complex) only at the weekend. Other forms accounted for 13.2% of the residents, including “short” weeks or months of residence. No response was provided in 21.0% of the cases.

Table 1: Disabilities present in the diagnosis

Down's Syndrome	34.2%
Light-medium learning disabilities	18.4%
Serious learning disabilities	15.8%
Paresis (tetraparesis or paraparesis)	10.6%
Schizophrenia	2.6%
Cervical hydrocephalus, Chiari malformation, white matter hypoplasia, medium intellectual disability	2.6%
Serious developmental disorder Complex partial epilepsy. Serious visual impairment with hypermetropic astigmatism with strabismus and amblyopia	2.6%
Intellectual disability with substance dependency (alcohol)	2.6%
No response	10.6%

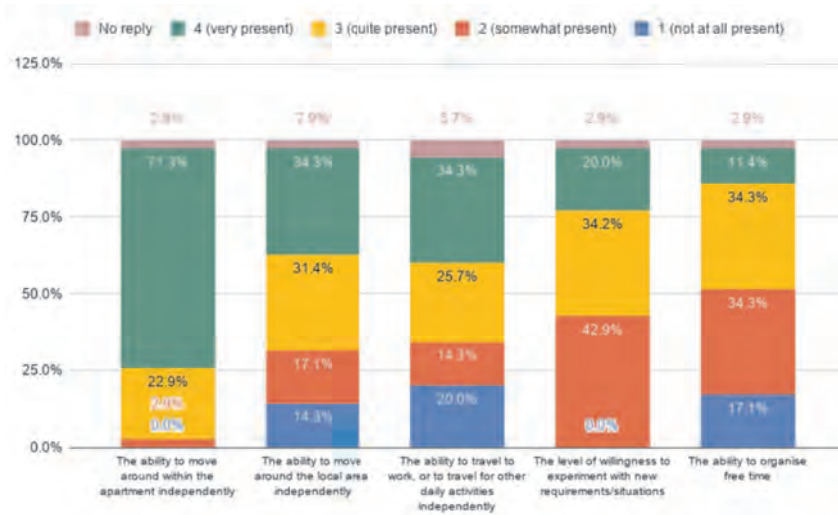
As regards employment, nine of them (23.7%) are employed with subsidised or assisted schemes (1 grant-assisted, 3 “socialisation” internships, 3 training internships, 2 volunteer positions in co-operatives), while 4 of them (10.53%) are employed under typical or atypical contractual conditions (2 with permanent part-time contracts, 1 with a project-based contract, 1 with a seasonal contract). Prior to these jobs, half of them (2) had taken part in job placement programmes through “socialisation” and training internships, of one- or four-year duration, while the others (2) had not made use of such placement programmes. The average monthly pay for employment which was not seasonal and not through a placement programme was 550.

In order to represent the level of personal independence, various indicators were taken into consideration (see Graph 1), numbered on a scale from 1 (not at all present) to 4 (very present):

- The ability to move around the apartment independently;
- The ability to move around the local area independently;
- The ability to travel to work, or to travel for other daily activities, independently;
- The level of willingness to experiment with new requirements/situations
- The ability to organise their own free time;
- The level of linguistic development allowing for effortless interaction with other residents;
- The level of cognitive ability allowing for effortless interaction with other residents;
- The level of emotional competence allowing for effortless interaction with other residents;
- The use of problem solving and appropriate management of more complex situations;
- Complying with rosters within the apartment, depending on their own abilities;
- Combining of freedom, sharing and socialisation.

The results of the survey showed that the ability to move around within the apartment was considered particularly solid by the respondents (71.3% very present), although the other indicators were generally positive: The ability to move around the local area independently (34.3% very present, 31.4% quite present), the ability to travel to work, or to travel for other daily activities, independently (34.3% very present, 25.7% quite present), the level of willingness to experiment with new requirements/situations (20.0% very present, 34.2% quite present), although in the latter case a lack of willingness was also particularly significant (42.9%). On the other hand, the ability to organise free time was less present: in this case an inability to organise these times and spaces independently was higher (34.3% not very present, 17.1% not at all present) in the various declared activities: social activities (dinners or drinks organised with friends or volunteers, visits with relatives, meetings

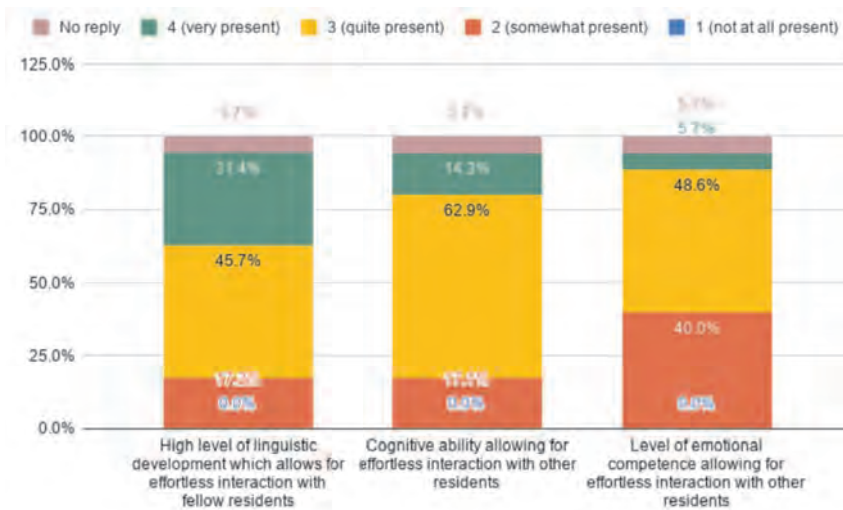
with their partner, trips to the seaside or mountains, parochial events, frequenting public premises), games and hobbies (collecting, recreational computer use, sports, listening to music, painting, reading, cooking, cinema, playing an instrument), exercise (walking, cycling, sports training), reading about or watching sports, spiritual activities (participation in religious functions) and personal care.



Graph 1: Some indicators of levels of domestic and social independence

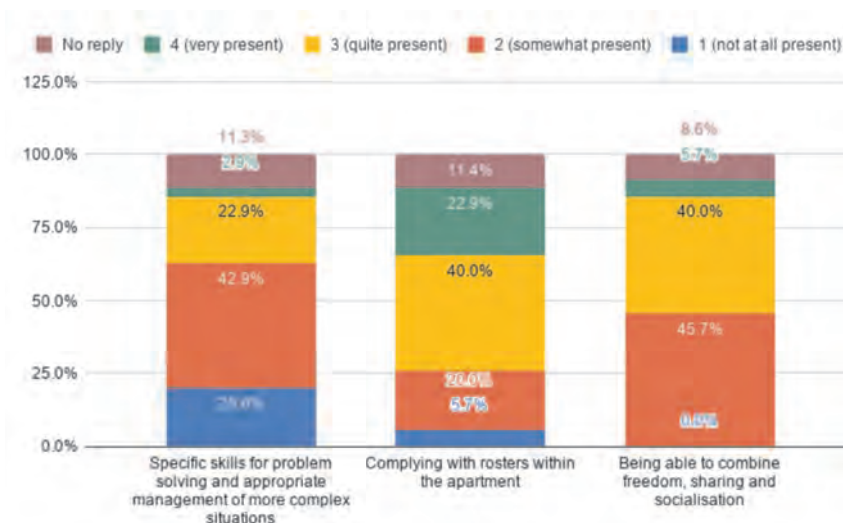
Other indicators linked to the abilities and skills required to interact with the other residents of the apartment were taken into consideration (see Graph 2). In this case, a score of zero was never assigned and generally positive assessments were made, but with significant differences: there is certainly a high level of linguistic development which allows for effortless interaction with fellow residents (31.4% very present, 45.7% quite present), but the same cannot be said for the other two abilities, where the maximum score increasingly narrows in favour of a larger medium-positive score, both in terms of cognitive ability allowing for effortless interaction with other residents (14.3% very present, 62.9% quite present), and in the level of emotional competence allowing for effortless interaction with other residents (5.7% very present, 48.6% quite present).

The representation of other, more general social and transverse abilities differs (see Graph 2).



Graph 2: Abilities and social skills for interaction with other residents

Specific skills for problem solving and appropriate management of more complex situations were not present in significant levels (22.9% somewhat present, 42.9% not very present), and for some this was too complex (20.0% not at all present), while complying with rosters within the apartment showed a more balanced presence (22.9% very present, 40.0% quite present, 20.0% not very present), although a small group were given a negative assessment (5.7% not at all present), while being able to combine freedom, sharing and socialisation was more complex (40.0% quite present, 45.7% not very present), even though it is within the reach of all (see Graph 3).

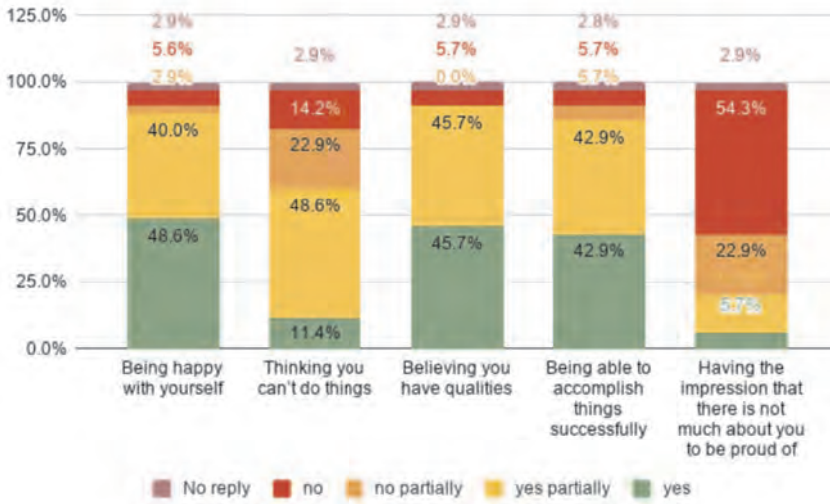


Graph 3: General social and transverse skills

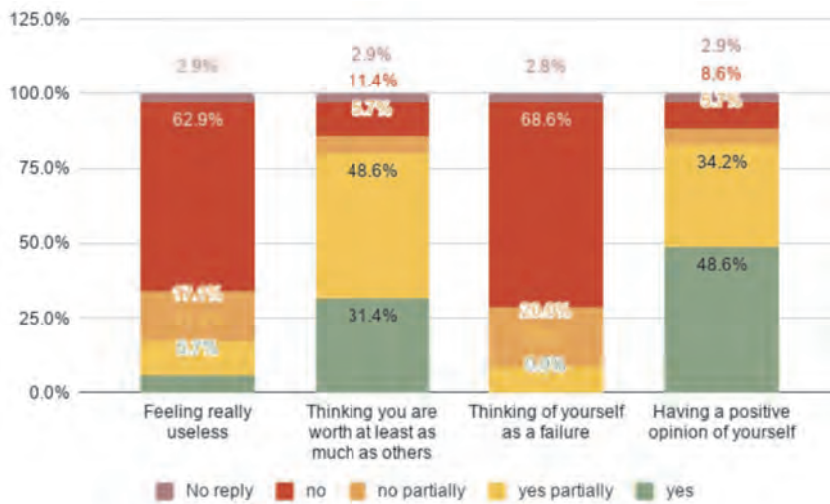
A series of indicators was also examined in order to measure self perception and perception of personal well-being, in this case using a scale indicating whether these are present, absent or partial and tending more towards the present or the absent (see Graph 4 and Graph 5):

- Being happy with yourself;
- Thinking you can't do things;
- Believing you have qualities;
- Being able to accomplish things successfully;
- Having the impression that there is not much about you to be proud of;
- Feeling really useless;
- Thinking you are worth at least as much as others;
- Thinking of yourself as a failure;
- Having a positive opinion of yourself.

Within the residential projects involved in this investigation, people with disabilities tended to be happy with themselves (48.6% yes, 40.0% yes, partially), consider that they have qualities (45.7% yes, 42.9% yes, partially), are able to accomplish things successfully (42.9% yes, 42.9% yes, partially), think that they are worth at least as much as others (31.4% yes, 48.6% yes, partially) and have an overall positive opinion of themselves (48.6% yes, 34.2% yes, partially). On the contrary, the questions based on a negative reading of oneself had generally negative responses: in the projects involved in this investigation, people with disabilities did not feel useless (62.9% responded no, 17.1% no, partially), did not have the impression that there is not much about them to be proud of (54.3% no, 22.9% no, partially), and did not think they were failures (68.6% no, 20.0% no, partially). More neutral responses were given on the ability to be or do something: only in this case did the responses tend towards the median (48.6% yes, partially, 22.9% no, partially), thus highlighting a problematic area in terms of self esteem regarding the ability to be or do things.



Graph 4: Self perception and perception of personal well-being (first series)



Graph 5: Self perception and perception of personal well-being (second series)

Finally, examining self awareness and discovery for the people with disabilities involved in this study, for more than half of them we can talk about paths of self awareness (57.1%), while for the remainder (42.9%) involved it was not considered possible to talk about paths of self discovery and awareness or, if they were present, it was not considered that they had produced positive results.

4. Analysis and prospects

The goal of residential services aimed at people with disabilities is to make people, regardless of their deficit, “individuals able to live in independence (total or partial) and to also make use of the opportunities offered by the community” (Cottini, 2009, p. 121). In the investigations presented here, the goal was to measure how experimentation with high-quality independent living models can influence forms of independence on the personal and social level through the strengthening of basic relational, emotional and cognitive skills² (life skills), as well as communication and the search for personal well-being in more general perception.

The investigation outlines independent living experiences structured on the basis of residential services, experiences which are very different from the institutionalised situations of the past and clearly oriented to recognise people with disabilities as adults with their own needs, desires, aspirations and responsibilities. The data of the investigation highlight how this orientation is not, however, homogeneous. Below we make reference to the classification contained in the International Classification of functioning, disability and health (WHO, 2001), specifically some sub-groups of the “Activity and Participation” component which covers the full range of individual and social areas of life. Through this we can see that, while independence goals linked to “Domestic life” (d6) or out-of-home “Mobility” (d4) are generally acquired, others are less certain, such as those linked to “Social, civil and community life” (d9), for example the ability to organise free time (d920), a very wide category which includes games, sport, art and culture, crafts, hobbies and socialisation. Some have never developed this component. Added to this are other difficulties, such as being willing to experiment with new requirements/situations.

The uncertainty present in these components lends itself to different readings (there could be some resistance in play, or else difficulties in identifying, seeking out and organising personal interests in an independent manner), but even before this it highlights a lacuna in terms of educational activities which are not sufficiently oriented to developing the independence of those components. It is, indeed, possible that due in part to the social value given to these areas in the lives of people with disabilities, it is necessary to invest greater time and planning to identify paths and activities able to bring people together with unknown interests and facilitate them getting involved in new situations, opening up possibilities even where the utility is not immediately clear. The *inclusive perspective*, which these data show to be fully acquired, able

- 2 These abilities and life skills, as well as being countless, differ between cultures and contexts. In any case, the WHO (1993) has attempted to define some which recur in personal formative contexts, for the promotion of health and well-being: the decision-making process, problem solving, creative thinking, critical thinking (cognitive skills), stress management, handling emotions, self consciousness or self-awareness (emotional skills), empathy, effective communication, interpersonal relational skills (relational abilities).

to face up to the development and consolidation of relational and communicative skills, cannot in any case neglect those areas not directly involved in the living, working and community integration processes, which imply further investigation of knowledge of oneself and one's inclinations, skills and abilities obtained through time spent outside obligations from work, the domestic environment or linked to the response to needs required for survival.

Other life skills to be reinforced are those linked to problem solving and the appropriate management of more complex situations: in this case too, deficiencies emerge which would ideally require specific educational intervention, able to strengthen all operations of analysing, solving and managing problems – identifying the problem, generating possible solutions, assessing the solutions in terms of advantages and disadvantages, choosing the solution most appropriate at that time and with which resources, planning the actions and verifying the results (Marmocchi et al., 2004) – starting out from the best-known environments in which controlled routine-breaking events can be induced and domestic simulations put on. Actions of this type could contribute to also sustaining the development of self esteem and feeling able to be or do things, in these cases being able to solve problems or manage complex situations, the only one of the self-perception indicators which highlighted some problematic aspects in terms of self esteem.

Each person has their own representation of disability, which influences their way of relating to it and which, as a secondary effect, influences behaviour and the way of looking at others (Caldin, Scollo, 2018). The inclusive point of view does not, therefore, see the need for change only in others, but also in oneself and in the context. Starting out from a right, that of living independently and being included in the community, as laid out in Article 19 (2) of the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006), it is possible to put into action processes of change which certainly act on people with disabilities, increasing the possibility of them being recognised as adults and themselves feeling adult, responsible and emancipated. In any case, this is a path of awareness in the direction of adult life in which the healthcare workers, educator or case manager involved will inevitably find themselves up against the choice of putting their own representations of disability up for discussion in order to make space for the human condition of the possible, and thus increase each person's level of empowerment with their actions.

References

- Caldin R., Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3, pp. 49-59.
- Cottini L. (2009). La famiglia e l'invecchiamento della persona con disabilità. In M. Pavone (Ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 103-123). Trento: Erickson.
- ENIL Europa <https://enil.eu> (ultima consultazione: 29/09/2019).

- ENIL Italia <http://www.enil.it> (ultima consultazione: 29/09/2019).
- Goussot A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Marra A.D. (2009). *Diritto e Disability Studies – Materiali per una nuova ricerca multidisciplinare*. Reggio Calabria: Falzea.
- Marmocchi P., Dall’Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D’Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. A/RES-/61/106, Annex I. Available at: <https://www.refworld.org/docid/4680cd2-12.html> (ultima consultazione: 01/12/2019]
- World Health Organization (1997). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2001). *International Classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.

Rossana Sicurello

PhD in Linguistic studies and intercultural education | Kore University of Enna (Italy) | rossana.sicurello@unikore.it

The analysis of research data is one of the most debated issues in Comparative Education. The essay distinguishes the qualitative or “idiographic” modality and the quantitative or “nomothetic” modality, exploring the possibilities of integration in order to considerate that the educational reality is a highly complex system that, therefore, can be analyzed and described according to a deductive and narrative logic.

Keywords

comparative education, techniques research, quantitative approaches, qualitative approaches, mixed methods research

Una delle questioni più dibattute nell'ambito dell'Educazione Comparata riguarda la scelta della tipologia di ricerca e di analisi dei dati. Nel saggio si distinguono le modalità qualitative o “idiografiche” e le modalità quantitative o “nomotetiche” di fare ricerca, esplorandone le possibilità di integrazione, anche alla luce della considerazione secondo cui la realtà educativa è un sistema altamente complesso che, dunque, va analizzato e descritto sia secondo una logica deduttiva, che secondo una logica interpretativa.

Parole chiave

educazione comparata, tecniche di ricerca, approcci di tipo quantitativo, approcci di tipo qualitativo, metodi di ricerca misti

Premessa

Attualmente considerata come campo di ricerca di interesse mondiale, l'Educazione Comparata viene identificata con denominazione diverse (da Pedagogia Comparativa a Pedagogia Comparata, da Educazione Comparativa ad Educazione Comparata) che, pur essendo riferite allo stesso oggetto, allo stesso campo di studio, agli stessi problemi e alle stesse fonti di ricerca, intendono evidenziare una maggiore o minore importanza riconosciuta alla teoria (pedagogia) o alla prassi (educazione) (Callegari, Gaudio, 2018, pp. 7-13; Palomba, 2018, pp. 29-44). Alla base dell'Educazione Comparata sta la pratica della comparazione scientifica che nasce sul finire del Settecento del secolo scorso nelle scienze naturali e nelle scienze umane, per poi estendersi ad altri campi di ricerca, fra cui quello educativo, in cui si distingue soprattutto per la sua funzione descrittiva e propositiva (Zago, Callegari, 2016), nonché per la sua capacità di favorire lo scambio, l'apertura, la reciprocità, il dialogo, il riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutte le persone nelle loro reciproche relazioni con gli altri, nel riconoscimento della loro identità e delle interazioni che intervengono sia all'interno della stessa cultura che fra culture differenti. La comparazione in quanto forma spontanea di costruzione della conoscenza (Todeschini, Ziglio, 2005) risulta essere un mezzo per comprendere se stessi e gli altri, vale a dire il senso profondo della propria identità personale e di altre diversità, evidenziandosi come difesa e condivisione di tutte le identità in quanto espressione unitaria del bene comune (Gandolfi, 2007, pp. 9-10; Callegari, 2017a, pp. 93-104; Callegari, 2017b, pp. 529-533). Il XXI secolo ha arricchito l'ambito di ricerca di nuove prospettive, quali la globalizzazione e il ruolo mutato dello Stato, di nuovi strumenti, quali la tecnologia informatica, di nuovi dibattiti inerenti le prospettive metodologiche di ricerca e di analisi dei dati. Il saggio, che è articolato in due sezioni, intende approfondire quest'ultimo punto. Partendo dal presupposto secondo cui la natura di ogni particolare studio comparativo in ambito educativo dipende dagli scopi per i quali è stato intrapreso e dall'identità dello studioso che conduce la ricerca, a partire dalle opinioni di autorevoli studiosi del settore, nella prima sezione ci si sofferma sui principali orientamenti metodologici e sulle attuali tendenze nel campo della ricerca e dell'analisi dei dati in Educazione Comparata. Nella seconda sezione si discute criticamente sulle modalità quantitative o "nomotetiche" e sulle modalità qualitative o "idiografiche" di ricerca e di analisi dei dati in Educazione Comparata. Viene rilevato il fatto che nei decenni appena trascorsi lo sviluppo della metodologia della ricerca educativa ha portato ad un "salto paradigmatico" dalla maniera positivista-quantitativa alla maniera interpretativo-qualitativa (Creswell, Plano Clark, 2011). Lo spostamento del focus dell'attenzione ha evidenziato che la ricerca può beneficiare di entrambi gli approcci metodologici se assunti non come paradigmi distinti ma come modi complementari di analisi e studio dei fenomeni educativi. Nelle conclusioni poi risulta possibile individuare una costante che attraversa le differenti tipologie di ricerca e di analisi dei dati: la relazione

con l'“altro” e la dialettica unità/diversità che risultano costitutive del settore di studi (Callegari, 2017a, pp. 93-104; Gallo, 2017; Palomba, 2016) nonché condizioni base da cui partire per avviare qualsiasi tipo di analisi di ricerca dei dati.

1. Approcci quantitativi e qualitativi nella ricerca e nell'analisi-dati nell'Educazione Comparata

A partire dalle considerazioni di Arnove, Torres, Franz (2012), Fairbrother (2007, pp. 39-62), Bray, Adamson, Mason (2007), nel suddetto paragrafo viene presentata una delle questioni attualmente più discusse nel campo dell'Educazione Comparata che riguarda il dibattito sulle strategie usate per studiare in profondità le specificità e le differenze dei sistemi oggetto di comparazione vale a dire le modalità quantitative o “nomotetiche”, tendenti ad individuare e misurare analogie e convergenze privilegiando un approccio sociologico ed economico-statistico, alternative alle modalità qualitative o “idiografiche” basate su metodologie e strumenti dell'analisi storica (Callegari, 2016) e dell'approccio etnografico considerato dotato di tutte quelle potenzialità necessarie a rispondere alle nuove esigenze dell'Educazione Comparata (Paolone, 2018; 2016a). Si tratta di una tensione fra due orientamenti: uno “applicativo”, di matrice per lo più neo istituzionalista, alla ricerca di relazioni lineari fra educazione, sviluppo e modelli di modernizzazione occidentale, suffragata da indicatori, *benchmark* e altri strumenti apparentemente neutri che supportano una sorta di governo mondiale dell'educazione, l'altro “accademico”, attento tra l'altro ai temi del *transfer*, della *traduzione* e della *trasformazione*¹ e quindi alle implicazioni conflittuali del confronto fra modelli educativi, alle categorie euristiche emerse dal *postmodern turn*², adatta a comparazioni complesse e a destrutturazioni critiche degli orientamenti fondati sulla convergenza internazionale dei sistemi formativi. Riguardo le differenze in termini di finalità e di approccio alla ricerca, le strategie sono state storicamente contrapposte dagli studiosi e la loro adozione ha dato origine ad ampi dibattiti (Picciano, 2004). Bryman le cataloga come “ipotesi divergenti circa la natura, la struttura e le finalità della ricerca” (Bryman, 1988, p. 3) e “opinioni concorrenti circa i modi in cui la realtà sociale dovrebbe essere studiata” (Bryman, 1988, p. 5). Smith e Heshusius (1986, p. 8) vanno

1 Per quanto riguarda i temi del *transfer*, della *traduzione* e della *trasformazione* si veda Cowen (2010).

2 Il *postmodern turn* viene definito da Paolone (2016, p. 52) come un cambio paradigmatico nelle scienze sociali che comporta una sorta di “nuova cosmologia” o di “rivoluzione copernicana” nell'intendere la ricerca anche in Educazione Comparata, ispirando altresì molte delle posizioni teoriche che hanno contribuito alla complessificazione del settore di studi. In relazione a quest'ultimo punto si veda la posizione di Rust (1991, pp. 610-626) il quale individua almeno quattro aree problematiche che hanno prodotto importanti e significative conseguenze nel settore di studi.

oltre, rilevando che la ricerca qualitativa e quantitativa non sono solo due diversi approcci o prospettive di ricerca ma coinvolgono differenze fondamentali nel campo della filosofia e della logica che ruotano attorno a questioni fondamentali sulla natura della realtà sociale ed educativa, sul rapporto tra l'investigatore e ciò che è oggetto di indagine e sul modo in cui la verità debba essere descritta. Anche Guba e Lincoln (1994) considerano i due approcci come paradigmi differenti, ossia come sistemi di credenze di base con fondamentali differenze a livello ontologico, epistemologico e metodologico, tali da essere considerate tradizioni di ricerca fundamentalmente incompatibili. Cowen (1973) ritiene che, non essendo ancora pienamente conosciute le regole di relazione tra il *transfer* di pratiche e di idee educative e il contesto in cui inserirle, occorre cautela nell'agire sul mondo in nome dell'Educazione Comparata. In particolare, lo studioso (Cowen, 2006; 2010) arriva ad ipotizzare una distinzione tra Educazione Comparata Applicata, riguardante gli studi orientati alla politica e all'intervento, ed Educazione Comparata Accademica, più vicina ai temi del *transfer*, della traduzione, ossia della reinterpretazione delle idee e delle pratiche educative che avviene di routine col trasferimento spaziale, nonché della trasformazione.

Altri studiosi, come Howe (2003), invece, ritengono la distinzione qualitativo/quantitativo un dogma, tanto da suggerire la possibilità di una integrazione. Secondo Gorard e Taylor (2004) e Bryman (1988) vi sono numerosi modi in cui i metodi quantitativo e qualitativo possono essere fruttuosamente combinati in uno studio. Ad esempio, interviste in profondità possono essere condotte prima della formulazione di un questionario al fine di contribuire alla definizione di domande pertinenti; i dati raccolti mediante interviste di tipo etnografico possono essere usati per illuminare ulteriormente i risultati di un questionario, etc.

Riguardo l'adozione da parte dei ricercatori delle strategie da usare per l'analisi di dati di ricerche di Educazione Comparata, da una parte si rilevano numerosi studiosi a favore delle strategie quantitative come, ad esempio, Visalberghi il quale ha appoggiato le indagini comparative su largo campione, come quelle effettuate dall'IEA, poiché particolarmente utili per scegliere innovazioni o riforme scolastiche efficaci. Anche Psacharopoulos (1990) ha più volte incoraggiato i comparatisti ad applicarsi in ricerche a carattere empirico al fine di poterne ricavare lezioni comparative utili per i gestori e pianificatori dei sistemi educativi e formativi. D'altra parte, diversi sono i ricercatori che appoggiano le strategie qualitative. Tra questi Laeng secondo il quale il metodo statistico rappresenta uno strumento essenziale e necessario ma non sufficiente nell'Educazione Comparata poiché la comparazione non può limitarsi alla fase descrittiva ma deve prevedere anche la fase esplicativa in modo da fare comprendere l'unità nella differenza e la differenza nell'unità. Lo studioso ribadisce il fatto che il comparatista deve sapere distinguere ciò che vi è di identico nelle differenti situazioni socio-culturali e pedagogico-educative studiate e ciò che vi è di differente in situazioni o istituzioni molto simili o affini. Dello stesso avviso Carney, Rappleye e Silova (2012) che mettono in questione gli approcci usati nell'ambito della teoria della cultura

mondiale³, specialmente la continua dedizione alle analisi quantitative, trascurando lo studio dei micro contesti ed estendendo l'immagine dei significati condivisi attraverso un lavoro transnazionale e orizzontale che consentono solo tipi di spiegazione definite "subsuntive". Gli studiosi criticano i ricercatori che esprimono le loro preferenze verso le analisi quantitative poiché tendono non solo a suggerire un'immagine di omogeneità proiettandola sui Paesi più poveri non occidentali e non democratici, ma anche verso l'ampiezza del respiro piuttosto che verso la profondità critica necessaria a convalidare seriamente le ipotesi. Nell'ambito di questa corrente di pensiero, particolare rilevanza assumono le dichiarazioni di Schriewer (2003, p. 9) che, partendo dal principio secondo cui ogni comparazione presuppone l'esercizio di un pensiero relazionale, individua due tipi di approcci: da una parte gli approcci che studiano le relazioni esistenti fra fatti osservabili (comparazione semplice); dall'altra quelli che studiano le relazioni tra relazioni (comparazione complessa). Lo studioso preferisce gli approcci che rientrano nella seconda tipologia poiché ritiene che l'Educazione Comparata debba liberarsi dalle analisi semplicistiche lineari per spostarsi verso l'analisi del *discours*, delle idee, delle relazioni multiple, spostamento di prospettiva che può essere realizzato solo facendo uso dell'analisi storica ed etnografica⁴. La critica delle comparazioni semplici avviene attraverso il ricorso da parte di Schriewer ad alcune correlazioni più diffuse, quali educazione-crescita economica-impiego oppure educazione-modernizzazione-qualità della vita, oppure ancora educazione-mobilitazione politica-sviluppo, che non sono né dirette, né lineari, né tantomeno aventi lo stesso effetto in società diverse (Schriewer, 2003, p. 16). Lo studioso nota anche che ciò che identifica la scienza sociale comparata non è tanto il metodo comparativo specifico che viene utilizzato ma il quadro sociale, nazionale, culturale, etc. usato come contesto esplicativo della ricerca comparativa stessa (Schriewer, 2003, p. 9). Sulla stessa direzione è Anselmo Paolone (2018, pp. 45-57; 2009) il quale dimostra, con uno sguardo originale, come il metodo etnografico sia in grado di condurre un'indagine critica su alcuni dei principali aspetti problematici odierni dell'Educazione Comparata. In modo particolare, rileva come l'etnografia possa servire a confutare la teoria della cultura mondiale e a decostruire una visione politica dell'identità e della diversità che in realtà tende ad omologare attraverso l'uso "spettacolare" di *benchmark* e statistiche.

- 3 La "teoria della cultura mondiale" è in circolazione dalla fine degli anni '70 del secolo scorso (Meyer, Rowan, 1977, pp. 340-363) e risulta basata sull'idea che la scuola abbia un'origine comune e che a livello globale le scuole stiano diventando più simili col trascorrere del tempo. La teoria si distingue anche per l'attenzione verso i temi di equità, della partecipazione e della distribuzione delle risorse, per l'identificazione delle politiche e delle misure in grado di garantire una più completa partecipazione dei gruppi svantaggiati alle opportunità offerte dal mondo dell'istruzione.
- 4 Dagli anni '60 del secolo scorso, gli approcci etnografici hanno progressivamente acquisito importanza nella ricerca educativa, svolgendo un ruolo sempre più cruciale nell'Educazione Comparata (Carney, 2010; Paolone 2009, 2016b). Attualmente, l'etnografia è usata non solo per confronti "multi-locali" ingenui, ma come uno strumento per riconsiderare criticamente alcune tendenze contemporanee in educazione comparata.

2. Discussione critica

La ricerca nell'ambito dell'Educazione Comparata rappresenta senz'altro un'importante fonte di innovazione, rinnovamento e cambiamento. Nello specifico, la tradizione pedagogica comparativa italiana è riuscita a mettere al centro delle ricerche specifiche questioni teoriche che, intrecciandosi con le pratiche, hanno posto le basi per l'affermazione di una particolare categoria pedagogica diventata oggi centrale sia per gli studi comparativi che per quelli interculturali: l'alterità (Roverselli, 2014). Tema centrale nelle scienze umane e sociali, la riflessione sull'alterità come categoria pedagogica (Callegari, 2017a, pp. 93-104)⁵ ha permesso da un lato la valorizzazione delle differenze antropologiche ed educative, dall'altro un positivo e fecondo confronto sia di elaborazioni teoriche che di prassi relative a luoghi e tempi diversi, permettendo di esplorare i meccanismi che si instaurano su piani differenti ogniqualvolta la relazione è con un Altro da sé.

Data la complessità dei fatti educativi, al cui interno si distingue la categoria pedagogica dell'alterità, non ancora del tutto esaminata e investigata nei suoi articolati ed eterogenei aspetti teorici e nei suoi multiformi risvolti pratico-educativi (Callegari, 2017a, pp. 93-104), e considerando l'importanza dell'interrelazione tra contesti culturali, politici e sociali ed educazione (Callegari, 2017b, pp. 529-533)⁶, si ritiene che, attualmente, nell'ambito dell'Educazione Comparata siano da preferire forme di ricerca che presentano l'integrazione o la sequenza a più strategie, anche in virtù dell'eclissi, negli ultimi decenni, del dibattito che ha da sempre contrapposto approccio qualitativo e quantitativo con la conseguente attenzione degli studiosi delle scienze umane e sociali verso il movimento della Mixed Methods Research⁷ in cui sono chiamati in causa entrambi gli approcci metodologici assunti come modi complementari di studiare i fenomeni educativi e non come paradigmi che si escludono reciprocamente. Questo perché i processi che si sviluppano all'interno della realtà educativa non sono mai rigidi e definiti bensì dinamici e generativi. I contesti educativi, inoltre, possono essere più adeguatamente conosciuti e messi in relazione proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall'insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano

5 Callegari (2017a) sostiene che la tradizione pedagogica italiana risulta basata sulla ricerca di confronto e di comparazione sostenute da un'idea positiva di alterità. È pertanto possibile ipotizzare che le ricerche comparative possano oggi mettere sempre di più al centro della riflessione la suddetta categoria pedagogica (Gandolfi, Rizzo, 2013).

6 Come riportato in Callegari (2017b, pp. 529-533), gli studi comparativi qualitativi e quantitativi come, ad esempio, quelli di Gandolfi e Rizzo (2013), di Bray, Adamson, Mason (2009) dimostrano che la scuola non può prescindere dalla cultura del luogo nel quale sorge, ad eccezione del caso nel quale quella cultura non sia rispettosa dei diritti umani.

7 Si consideri anche lo sviluppo di innovazioni nella ricerca sociale, quali l'applicazione delle tecnologie digitali alle fasi di costruzione della base empirica con l'impiego delle tecniche di rilevazione delle informazioni online (web survey, mail survey, ricerca etnografica online, etc.).

tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo l'uso di procedure di ricerca che presentano da una parte una tendenza alla semplificazione di tale complessità, dall'altra una difficoltà nell'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, come quelle di tipo quantitativo, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste individuate applicando contestualmente metodi di ricerca di tipo qualitativo che, collocando il ricercatore/osservatore nel mondo, possono dare vita ad una serie di pratiche interpretative in cui risulta visibile tale mondo trasformandolo. Secondo questa prospettiva, il disegno della ricerca educativa dovrebbe partire da uno sguardo che considera la simultaneità e la complementarità di più metodi, anche apparentemente contrapposti, per poi trasformarsi in sistema articolato su livelli di analisi diversi (macro, meso, micro), nessuno dei quali è trascurabile ai fini dell'avanzamento della conoscenza pedagogica sulla base di una visione articolata dell'essere umano e dell'educazione. In questo modo la ricerca qualitativa acquisterebbe un nuovo vigore: la sua "validità"⁸ risulterebbe collegata all'"autenticità" propri degli aspetti contestuali (i fenomeni vengono considerati sulla base delle realtà situazionali, dei setting educativi specifici e contestualmente definiti), dialogici e riflessivi (i significati che le persone attribuiscono agli eventi, ai processi e alle strutture della loro vita risultano studiati e collegati al mondo sociale che li circonda), processuali (gli eventi sono analizzati nella loro dinamica di cambiamento e non predefiniti nei sistemi di analisi); la sua "affidabilità/attendibilità"⁹, invece, risulterebbe collegata all'"orientamento critico" in quanto la ricerca è tanto più affidabile e attendibile, quanto più il ricercatore prende in considerazione criteri di analisi sempre più ricercati, rendendo accessibili ad altri ricercatori le proprie procedure di indagine e scoprendo attraverso un lavoro congiunto altri piani di analisi della ricerca. I due criteri sulla base dei quali rendere credibili e applicabili la metodologia, il sistema di raccolta dei dati, il processo di analisi-interpretazione, garantendo la veridicità della ricerca qualitativa, vale a dire l'autenticità e l'orientamento critico, possono essere rispettati attraverso il ricorso a diverse strategie quali l'osservazione persistente, la triangolazione delle fonti, dei metodi e dei ricercatori, l'interazione costante tra i componenti del team di ricerca, l'analisi delle convergenze e dei casi contrari, il confronto e i controlli reciproci tra ricercatori, che renderebbero ispezionabile e interrogabile la base-dati da cui vengono tratte le conclusioni e le interpretazioni teoriche di quanto scoperto.

Rimane la questione circa l'oggettività della ricerca: nel caso della ricerca qualitativa si è certamente innanzitutto consapevoli di dovere affrontare il rischio di pregiudizi, rischio che esiste allorché si opera al di fuori del proprio contesto culturale; per questo motivo, in tale direzione, risulta evidente la

8 Nell'ambito della ricerca quantitativa, la validità può essere definita come la migliore approssimazione disponibile alla verità delle proposizioni (Losito, 1998).

9 Nell'ambito della ricerca quantitativa, l'affidabilità, associata all'attendibilità, può essere definita come il grado in cui ricercatori diversi da quelli originari giungerebbero alle stesse conclusioni originarie analizzando i dati di una stessa ricerca (Losito, 1998).

necessità di sviluppare nel ricercatore la consapevolezza verso tali pregiudizi al fine di mettere in discussione le proprie supposizioni nel momento in cui si tenta di indagare a fondo società e culture “altre” e di confrontarle tra loro. Anche in questo caso, il ricercatore deve cercare di assicurare oggettività al suo approccio; di conseguenza, se il ricercatore giunge a una conclusione basata su una certa evidenza, anche altri ricercatori devono poter raggiungere la stessa evidenza e arrivare alla stessa conclusione o a una equivalente. Ciò avviene attraverso il ricorso a diverse strategie già menzionate sopra, quali l’osservazione persistente, la triangolazione delle fonti, dei metodi e dei ricercatori, l’interazione costante tra i componenti del team di ricerca, l’analisi dei casi contrari, il confronto e i controlli reciproci tra ricercatori.

Per quanto riguarda il problema del *transfer*, si ritiene che adottando un approccio di ricerca misto sarebbe anche possibile una sorta di estensibilità dei risultati vale a dire la possibilità di usarli in contesti simili a quelli in cui sono stati raccolti, almeno come ipotesi da verificare, aggirando l’ostacolo relativo al cambiamento nel tempo cui è soggetta la popolazione stessa oggetto/soggetto della ricerca, non sacrificando così gli aspetti più reconditi legati ai processi di costruzione dei significati, all’unicità e all’irripetibilità degli eventi e dei contesti.

3. Riflessioni conclusive

46

Nel saggio sono state indagate alcune questioni problematiche attualmente dibattute nell’ambito dell’Educazione Comparata: è possibile integrare le analisi quantitative con quelle qualitative? Come integrare i metodi tradizionali come quello storico con metodi più innovativi come quello etnografico e statistico? Risulta possibile operare il *transfer* di idee, teorie, metodi, prassi da un luogo all’altro? Restringendo il focus dell’attenzione sulle scelte paradigmatiche, ossia di principio, che il ricercatore opera prima di avviare lo studio comparativo, da cui discendono diverse concezioni della realtà da indagare, differenti strategie da adottare per rilevare i dati e variate modalità di analisi ed interpretazione, risulta possibile distinguere tra metodo di ricerca quantitativa e metodo di ricerca qualitativa. È chiaro il fatto che la scelta del metodo di ricerca è una decisione tecnica che dipende dalle esigenze di analisi: ogni metodo, infatti, è appropriato ad uno specifico tipo di domande investigative ed il compito dei ricercatori è quello di trovare una metodologia adeguata alle domande a cui essi cercano risposte. In accordo con Palomba (2016) il punto di intermediazione tra le due diverse e per molti aspetti contrapposte modalità di conduzione degli studi comparativi, sta nell’interesse, che dovrebbe essere condiviso da tutti gli studiosi, verso una multilaterale e multidisciplinare comprensione di un fenomeno complesso ma specifico come l’educazione. A tal proposito nel saggio viene affermata la necessità di prendere in considerazione forme di ricerca e di analisi dei dati che presentano l’integrazione o la sequenza di più strategie. La ricerca qualitativa potrebbe integrare i dati quantitativi: ad esempio, i risultati di una ricerca

quantitativa potrebbero essere approfonditi con interviste, colloqui, approfondimenti qualitativi sui processi di strutturazione dei concetti, sulle misconcezioni, utilizzando allo scopo riflessioni verbalizzate, videoregistrazioni, etc. Il tutto a sostegno del fatto che i dati qualitativi risultano particolarmente “utili quando occorre complementare, convalidare, spiegare, illuminare o reinterpretare i dati quantitativi raccolti nello stesso ambito” (Miles, Huberman, 1994).

Circa il problema del *transfer* ossia del passaggio delle idee o pratiche da un contesto all’altro, un approccio di ricerca misto potrebbe agevolare la possibilità di una sorta di estensibilità dei risultati. Un tema di ricerca su cui concentrare l’attenzione potrebbe invece essere quello legato al processo di *translation* vale a dire al modo in cui le idee o pratiche “importate” vengono tradotte coscientemente nella cultura che le adotta, nonché della *transformation*, ossia dell’adattamento pragmatico di ciò che è stato importato, fino alla sua assimilazione completa o fino alla sua estinzione totale. In tal senso, si segnala il crescente ricorso a studi etnografici miranti a comprendere i suddetti processi nelle loro principali declinazioni grazie ai dati “alternativi” che essa può raccogliere (Paolone, 2009).

Nota bibliografica

- Arnové R.F., Torres C.A., Franz S. (2012). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Barbieri N.S. (2014). La ricerca comparativa oggi: dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell’informale. *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, 8, pp. 33-50.
- Barbieri N.S., Gaudio A., Zago G. (Eds.) (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: La Scuola.
- Bereday G.Z.F. (1864). *Comparative method in education*. New York: Rinehart and Winston.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.) (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (voll. 1-2). The University of Hong Kong: Springer (trad. it. *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2009).
- Bryman A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Callegari C. (2017a). L’educazione comparata nell’epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, XVIII, 2, pp. 93-104.
- Callegari C. (2017b). L’emergenza democratica nelle società contemporanee: possibili proposte a partire dagli studi storico-comparativi. In *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 529-533). Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione.
- Callegari C. (2016). *L’educazione comparata tra storia e etnografia*. Roma: Anicia.
- Callegari C., Gaudio A. (2018). Editoriale. Problemi e Prospettive dell’Educazione Comparata Oggi. *Rivista di storia dell’educazione*, 2, pp. 7-13.
- Carney S. (2010). Reading The Global: Comparative Education at the End of an Era. In *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense.

- Carney S., Rappleye J., Silova I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3).
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (Ed.), *Education Between Boundaries*. Padova: Imprimeritur.
- Cowen R. (2006). Introduction. In H. Ertl (Ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany* (pp. 12-13). Oxford: Symposium Books.
- Cowen R. (1973). A Query Concerning Development Within and the responsibilities of Comparative Education. *Canadian and International Education*, 1(2).
- Creswell J.W., Plano Clark W.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fairbrother G.P. (2014). Quantitative and qualitative approaches to comparative education. *Comparative Education Research*, pp. 71-93.
- Gallo L. (2017). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gandolfi S. (2007). Prefazione. In M. Bray, B. Adamson, M. Mason, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca* (pp. 9-10). Milano: FrancoAngeli.
- Gandolfi S., Rizzo F. (2013). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: l'etica della reciprocità*. Bergamo: University Press, Sestante.
- Gorard S., Taylor C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Holmes B. (1965). *Problems in education. A comparative approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jullien M.A. (1817). *L'esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Colas.
- King E.J. (1962). *World perspectives in education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Losito G. (1998). *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Malizia G. (2008²). Educazione comparata. In J.M. PELLEZZO, G. Malizia, C. Nanni (eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 379-382). Roma: LAS.
- Meyer J.W., Rowan B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), pp. 340-363.
- Miles M. B., Huberman A. M. (1994²). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Noah H., Eckstein M.A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Palomba D. (2018). Termini e concetti negli studi comparativi in educazione: una analisi comparativa. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 29-44.
- Palomba D. (2016). *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura in educazione*. Roma: Aracne.
- Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4, pp. 29-45.
- Palomba D. (2010). Spazi, confini e ponti (...levatoli?). Considerazioni comparative. In A.R. Paolone (Ed.), *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp. 55-68). Padova: Imprimeritur.
- Paolone A.R. (2018). Ethnography and Comparative Education: some contemporary trends and critical issues. *Rivista di Storia dell'Educazione, Comparative research in education: current trends at national and European level, and global prospects for development*, 5(2), pp. 45-57.

- Paolone A.R. (2016a). Educazione comparata e resistenza alle tendenze omologanti, tra 'crisi della rappresentazione' etnografica e riflessione storica. *I Problemi della Pedagogia*, 62(2), pp. 419-443.
- Paolone A.R. (2016b). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata* (pp. 43-77). Brescia: La Scuola.
- Paolone A.R. (2009). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite.
- Picciano A.G. (2004). *Educational Research Primer*. London.
- Psacharopoulos G. (1990). Comparative education: from theory to practice or are you A:/neo or B:/disc? *Comparative Education Review*, 34(3), pp. 369-380.
- Roverselli C. (Ed.) (2014). *Comprendere l'alterità. Comparazione, intercultura, Europa*. Roma: Aracne.
- Rust V. (1991). Postmodernism and its Comparative Education implication. *Comparative Education Review*, 35(4).
- Schriewer J. (2003). Comparative Education Methodology in Transition. Towards the study of Complexity. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 9-52). Frankfurt: Peter Lang.
- Smith J. K., Heshusius L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers. *Educational Researcher*, 15(1), pp. 4-12.
- Todeschini M., Ziglio C. (2005). *Comparazione educativa. Studiare l'educazione attraverso la comparazione. Comparare per imparare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (Eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-37). Brescia: La Scuola.

Quale progettazione educativo-didattica per promuovere l'Educazione alla cittadinanza? Riflessioni critiche a partire da una ricerca valutativa sull'esperienza dei Consigli Comunali dei Ragazzi

What educational and didactic planning to promote citizenship education? Critical reflections starting from an evaluation research on the experience of the Municipal Youth Councils

Andrea Ciani

Research fellow | Department of Educational Sciences "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | andrea.ciani5@unibo.it

The present contribution intends to give voice to a quantitative evaluation research on the Project of Municipal Youth Councils in the province of Bologna. The purpose of research was to hypothesize this educational project as an effective path to acquire citizenship education competences. The research involved a sample of 657 secondary school students, 298 project participants and 359 not. Both groups were administered a test on issues of citizenship education and a questionnaire on socio-political beliefs and attitudes. The results involved in a significant impact of the project in promoting attitudes of trust towards the institutions while suggesting improvement strategies to promote other aspects of citizenship competence: knowledge and skills.

Keywords

citizenship education, Municipal Youth Councils, evaluation research, competences, middle school

Il presente contributo intende dare voce ad una ricerca valutativa di tipo quantitativo sul Progetto dei Consigli Comunali dei Ragazzi nella provincia di Bologna. La finalità dell'indagine è stata quella di ipotizzare tale progetto educativo come un efficace percorso per acquisire competenze di educazione alla cittadinanza. La ricerca ha coinvolto un campione di 657 studenti della scuola secondaria di I grado, 298 partecipanti al Progetto e 359 no. Ad entrambi i gruppi sono stati somministrati un test sui temi dell'educazione alla cittadinanza e un questionario sulle convinzioni e gli atteggiamenti socio-politici. I risultati mostrano un impatto significativo del progetto nella promozione di atteggiamenti di fiducia verso le istituzioni mentre suggeriscono strategie di miglioramento per promuovere altri aspetti della competenza di cittadinanza: le conoscenze e le abilità.

Parole chiave

educazione alla cittadinanza, Consigli Comunali dei Ragazzi, ricerca valutativa, competenze, scuola secondaria di I grado

50

L'educativo nelle professioni

1. Costruire competenze di educazione alla cittadinanza

Il presente contributo presenta una ricerca valutativa sul Progetto educativo-didattico dei Consigli Comunali dei ragazzi (o Progetto CCR), ipotizzato quale reale occasione di apprendimento di competenze di educazione alla cittadinanza. Tale Progetto è stato sovente individuato dalle scuole e dagli Enti locali come iniziativa prediletta per favorire partecipazione, conoscenza della propria città, senso di appartenenza e non ultimo la promozione di una cittadinanza attiva e consapevole. Sono infatti innumerevoli le iniziative dei CCR che nel corso degli anni hanno coinvolto scuole e amministrazioni comunali di tutta Italia.

La motivazione è facilmente rintracciabile nella necessità, per le amministrazioni comunali, di dare un senso di attenzione e ascolto verso le istanze dei più giovani, accogliendo anche le loro iniziative e proposte. Da parte della scuola vi è stato l'intento di costruire solide competenze di cittadinanza attraverso l'apprendimento esperienziale e situato, con tecniche educative e didattiche di tipo attivo, capaci di suscitare motivazione ed interesse verso contenuti generalmente poco attrattivi per i giovani studenti. La multidimensionalità del concetto di competenza (e, in particolare della competenza di cittadinanza) richiede un'attenzione specifica a mettere in campo progettazioni complesse, fortemente intenzionali, riferibili a percorsi educativi fortemente contestuali e partecipativi. Secondo il costrutto dell'indagine internazionale ICCS del 2016 (Shulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, Friedman, 2017), le competenze di cittadinanza si configurano come un sistema complesso di contenuti (concetti di società e sistemi civici, principi civici, partecipazione civica, identità civiche) riscontrabili in due domini: uno cognitivo, in termini di conoscenze e abilità (in primis di applicazione e ragionamento), e uno affettivo-comportamentale, riguardante atteggiamenti e disposizione di impegno e partecipazione (IEA, 2016a). Il Consiglio dell'Unione Europea, in una specifica Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), integra, quanto definito in modo del tutto simile all'indagine ICCS, con un affondo sulla capacità di "impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale".

Gli stessi documenti d'indirizzo ministeriali per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione sottolineano ancora oggi che "le competenze di riferimento sono quelle di una *cittadinanza agita*, allo scopo di promuovere nelle giovani generazioni l'impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui" (Miur, 2009). In queste definizioni si coglie tutta l'importanza di agire con proposte educativo-didattiche sistemiche, pensate per porre lo studente in relazione attiva con le problematiche della vita quotidiana e la loro

risoluzione in una dimensione più ampia, dove le istituzioni e la scuola siano luoghi/laboratorio di ascolto, confronto e decisione. Tali iniziative, fin dal 2010, sono state caldeggiate da ulteriori indicazioni ministeriali che evidenziano che “la partecipazione ad iniziative di cittadinanza attiva promosse dalle istituzioni scolastiche e/o in collaborazione con il territorio, infine, oltre a costituire preziosa esperienza di formazione, configura opportunità di accesso al credito formativo” (Miur, 2010).

In questo senso, il Progetto CCR pare corrispondere in buona parte a queste prerogative. La sua genesi, non prettamente di matrice educativo-didattica, ma più connesse alle iniziative di promozione sociale, ha visto mutare nel tempo finalità e collaborazioni, diventando un’iniziativa strategica di educazione alla cittadinanza condivisa tra istituzioni differenti.

È stato pertanto interessante trarre considerazioni su questa specifica Progettazione, in termini di efficacia educativa, nel senso di interrogarsi sulle sue effettive potenzialità nello sviluppare conoscenze, abilità, convinzioni e atteggiamenti di cittadinanza.

2. Il Progetto dei Consigli Comunali dei Ragazzi

La partecipazione dei ragazzi e dei giovani alla vita del proprio territorio attraverso il Progetto CCR ha inizio nel 1979, quando venne eletto il primo Consiglio dei Ragazzi a Schiltingheim in Francia. Da allora si è avviato un processo di sviluppo che ha toccato molti paesi europei e ha comportato la creazione di un coordinamento denominato Youth Planet, nato nel 1996 e con sede a Parigi. In Italia i primi CCR nacquero all’inizio degli anni Novanta con atti volontari dei sindaci che raccolsero l’invito dell’UNICEF ad attivarsi in tal senso. La proposta si limitava a suggerire anche per i bambini il modello rappresentativo degli adulti (Ameglio, Cafferana, 2002). Sarà solo dopo la Legge 285/1997 che i CCR hanno trovato diffusione in tutta Italia, con una cornice legislativa che supportava pienamente simili iniziative progettuali.

Nel 1995 nasceva Democrazia in Erba, associazione italiana che si proponeva per coordinare e supportare culturalmente le diverse esperienze. In quegli anni, cominciava a crearsi un legame sempre più stretto tra questo Progetto, ancora totalmente sotto l’ombrello delle politiche sociali a sostegno dell’infanzia e l’adolescenza, e la Scuola.

Oltre alla loro crescente diffusione nei territori (con la piena collaborazione delle scuole), il Progetto definì quello che ora è il funzionamento tipico dei CCR, al di là delle normali differenze tra esperienze diverse: la costituzione di un Consiglio supportato, monitorato e coadiuvato dagli alunni non eletti e dagli insegnanti. Il Consiglio, costituito solitamente a inizio anno scolastico, ha la funzione di dare pareri, suggerimenti e di prendere delle decisioni ed è un organismo composto da ragazzi e ragazze (solitamente di scuola secondaria di primo grado), che si propongono a tutti i loro compagni come

rappresentanti. Con la candidatura, gli studenti esprimono i loro propositi programmatici e vengono eletti tramite una votazione democratica.

I consiglieri sono quindi incaricati e legittimati dai loro compagni di scuola, con i quali si incontrano quotidianamente, di rappresentarli per dialogare con il Sindaco, l'Amministrazione comunale e il Consiglio Comunale degli adulti, per cercare insieme soluzioni ai problemi, estendere le esperienze positive e realizzare nuovi progetti. I consiglieri si avvantaggiano delle proposte derivanti da specifiche commissioni, composte da altri alunni e facilitate da insegnanti o educatori, per non perdere il contatto continuo con i propositi del loro mandato e per valorizzare il senso della rappresentanza democratica (Baruzzi, Baldoni, 2003; Baruzzi, 2005). Nella definizione sempre più nitida e precisa del Progetto CCR come progettazione educativa e didattica, la legge 59/2004 lo inseriva fra le attività suggerite nel curriculum di educazione alla cittadinanza, nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile.

Più precisamente, appariva tra gli obiettivi specifici di apprendimento da conseguire alla fine della scuola secondaria di primo grado, l'abilità di "organizzare un Consiglio Comunale dei Ragazzi". Al di là della difficile interpretazione di tale obiettivo, si sanciva ufficialmente tale progettazione come funzionale all'apprendimento di educazione alla cittadinanza (Miur, 2004).

Proprio a seguito di tale esplicitazione, dopo diversi anni di applicazione della norma, la ricerca¹ i cui risultati principali vengono qui presentati, ha inteso offrire una valutazione più complessiva sull'applicazione sul campo del Progetto CCR.

Il Progetto CCR costituisce una proposta capace di supportare la crescita di una competenza di cittadinanza multidimensionale e complessa come quella precedentemente descritta? Consente di promuovere un reale apprendimento in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti per tutti gli studenti?

La ricerca è stata condotta negli anni 2009 e 2010; riprendere oggi tali risultati – mai precedentemente pubblicati – rappresenta una sfida importante per le riflessioni così urgenti nelle quali siamo coinvolti in merito ad un curriculum scolastico che ha visto recenti tentativi di riforma (Legge 92/2019).

3. Obiettivi e disegno della ricerca valutativa

L'oggetto e lo scopo di questa ricerca di tipo valutativo è stata l'analisi degli apprendimenti nell'ambito della competenza di cittadinanza, intesa in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti presenti fra gli studenti frequentanti il terzo anno di scuola secondaria di I grado, a seguito della partecipazione al Progetto CCR attivato dalle loro scuole.

1 La ricerca è stata documentata nella sua interezza in una Tesi di Dottorato dal titolo "I Consigli Comunali dei Ragazzi come strumenti per apprendere l'educazione alla cittadinanza. Un'indagine empirica nelle scuole secondarie di primo grado nella provincia di Bologna" discussa da Andrea Ciani nel maggio 2011, nell'ambito del Dottorato consortile di Pedagogia Sperimentale, XXXIII ciclo, dell'Università Sapienza di Roma.

Vi è stata dunque la volontà di indagare la validità di tale progettazione, sia in termini di raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e di sviluppo di atteggiamenti, sia in termini di apprezzamento dell'esperienza da parte dei soggetti coinvolti.

L'impianto della ricerca è stato delineato come un disegno di ricerca orientato a valutare l'impatto sugli apprendimenti e sugli atteggiamenti del Progetto CCR, così come era stato progettato e condotto dalle scuole del territorio bolognese in collaborazione con le istituzioni locali. Il modello teorico valutativo che ha guidato la ricerca è stato quello *sistemico*. In questa prospettiva si sono rilevati dati attraverso i diversi "sistemi" e "attori" che hanno contribuito alla realizzazione della progettazione: dagli studenti (da più punti di vista) agli insegnanti.

Per una valutazione più approfondita della validità progetto, sono stati effettuati dei confronti. Il ricercatore ha comparato le acquisizioni e gli atteggiamenti del gruppo di studenti frequentanti il terzo anno di scuole secondaria di primo grado che avevano partecipato al Progetto CCR con un altro gruppo di studenti, del medesimo anno scolastico, ma di scuole che non prevedevano tale progettazione. La finalità è stata anche quella di avere maggiori informazioni sulla variabile principale dell'indagine.

La variabile principale, oggetto di studio dell'indagine, è stata appunto la competenza di cittadinanza degli studenti che avevano partecipato al Progetto CCR, così come intesa nel quadro teorico. Questo quadro, si integra con una prospettiva di apprendimento che avviene in modo situato, nei contesti di socializzazione e di vita degli studenti (Lave, Wenger, 1991; Greeno, Collins, Resnick, 1996).

Nello specifico, la macro-variabile della competenza di educazione alla cittadinanza è stata osservata attraverso la misurazione:

- delle conoscenze e delle abilità di educazione alla cittadinanza;
- di atteggiamenti relativi alla fiducia nelle istituzioni politiche e nella scuola.

Un'ulteriore variabile studiata, rispetto alla quale sono state ipotizzate correlazioni e dato il disegno dell'indagine, anche influenze dirette, è stata invece rappresentata dal Progetto CCR attivato nella scuola, definito sulla base di specifiche caratteristiche minime di base. Il Progetto CCR doveva:

- essere inserito all'interno del Piano dell'offerta formativa della scuola;
- avere una documentazione progettuale che descrivesse e testimoniasse, anche sinteticamente, il quadro degli obiettivi, l'approccio pedagogico e le diverse fasi-attività pianificate;
- contare sull'effettiva costituzione di un Consiglio Comunale dei Ragazzi, democraticamente eletto dagli studenti e funzionante;
- prevedere un collegamento con gli organi delle istituzioni locali, che dovevano accogliere le proposte dei consigli;
- avere uno o più docenti, che seguivano e promuovevano il progetto, come principali referenti;
- essere avviato da almeno un anno scolastico.

4. Ipotesi guida

Sulla base del quadro teorico di riferimento e delle variabili definite, si è ipotizzato che gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, che hanno frequentato scuole nelle quali è stato attivato il Progetto CCR, rispetto a studenti della stessa età e del medesimo grado scolastico, che facevano parte di scuole che non lo avevano attivato:

- ottenevano risultati migliori, in termini di conoscenze e abilità, di educazione alla cittadinanza;
- avevano atteggiamenti maggiormente positivi, in termini di fiducia verso le istituzioni politiche e la scuola.

Si è inoltre ipotizzato di riscontrare una correlazione positiva e significativa tra una percezione di esperienza positiva – in termini di apprendimento – degli studenti sul Progetto CCR e i punteggi ottenuti nella prova oggettiva di educazione alla cittadinanza.

5. Partecipanti e strumenti di rilevazione

Il gruppo di studenti presi in esame era costituito da 298 studenti al terzo anno della scuola secondaria di I grado partecipanti al Progetto CCR nell'anno scolastico 2009-2010, per un totale di 18 classi coinvolte in 6 scuole della provincia di Bologna.

Le scuole e le classi sono state scelte in un quadro metodologico di campionamento di giudizio. Il ricercatore ha basato le proprie scelte, *in primis*, sull'effettiva attivazione del progetto da almeno un anno e con le caratteristiche sopra elencate, poi sulla omogenea rappresentanza territoriale di tutte le zone della provincia di Bologna e, dopo questi step, sull'eventuale adesione delle scuole all'indagine. Per il gruppo di confronto, composto da 359 studenti al terzo anno delle scuole secondarie di primo grado che nell'anno scolastico 2009-2010 non avevano attivato il Progetto CCR, si è cercato di mantenere la medesima omogeneità e distribuzione territoriale del primo gruppo. Quindi, in questo caso, ci si è basato sull'unico criterio di accettazione delle scuole all'indagine. Per il gruppo di studenti che non partecipavano al Progetto CCR erano state coinvolte 20 classi e 6 scuole. In totale l'intero campione dell'indagine, formato dai due gruppi², contava 657 studenti.

Il campione totale era costituito in misura maggiore dal genere maschile: su 657 alunni di cui si disponeva di tutti, 352 erano maschi e 305 erano fem-

2 Per agevolare la lettura, si farà riferimento a Gruppo CCR al gruppo di studenti coinvolti nel Progetto dei Consigli Comunali dei Ragazzi e a Gruppo senza CCR al gruppo di studenti non coinvolti in tale progetto.

mine, quindi il 53,6% del campione è di sesso maschile a fronte di un 46,42% di sesso femminile.

In una scansione veloce dei due gruppi, la predominanza della presenza maschile si evidenziava in entrambi: 165 maschi (55,4%) e 133 femmine (44,6%) per il Gruppo CCR, e 187 maschi (52,2%) e 172 femmine (47,9%) per il Gruppo senza CCR.

Per quanto concerneva invece il luogo di nascita, 587 studenti del campione totale erano nati in Italia mentre 70 erano nati all'estero, il che significava che gli alunni nati al di fuori dello Stato italiano ammontano circa al 10% dell'intero campione.

Gli strumenti di rilevazione dell'indagine, somministrati in entrambi i gruppi sono stati tre: *la Prova oggettiva di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza*, *Il Questionario studente* e *il Questionario dell'insegnante*. I tre strumenti, presentavano quasi totalmente item e scale validate, utilizzate nell'Indagine internazionale IEA CIVIC del 1999 con alcune integrazioni e aggiunte. Le misurazioni erano state effettuate nel maggio 2010 in un'unica somministrazione della durata di 2 ore (1 per il test e 1 per il questionario). *La Prova oggettiva di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza* era composta da 56 item, di cui 43 ripresi dalla prova standardizzata somministrata nell'indagine internazionale Iea-Civic nel 1999 e 13 costruiti ex novo. Le modifiche effettuate sono state funzionali a rendere lo strumento maggiormente rappresentativo del costrutto di educazione alla cittadinanza e ai contenuti dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione entrato in vigore nel 2009. Per questo, sono stati aggiunti item che raccoglievano maggiori informazioni su conoscenze e abilità relative al funzionamento e la storia delle Istituzioni italiane ed europee e sulle abilità di comprensione e problem solving relative all'attualità e alla vita quotidiana. Secondo le analisi effettuate nel *try out* nel mese di maggio del 2009 su un campione di 179 studenti e con la metodologia dell'*Item Analysis di Rasch*, la prova è risultata di media difficoltà e con una discreta capacità discriminativa. Nel *try out* la prova contava 60 item, 4 dei quali, con indice di discriminatività nullo o scadente, sono stati eliminati. A seguito di queste modifiche, la prova, nella somministrazione definitiva avvenuta nel mese di maggio 2010, ha evidenziato una coerenza interna molto alta (Alpha di Cronbach: 0,85) a testimonianza dell'omogeneità del costrutto indagato. Nella somministrazione definitiva, la prova comprendeva 19 item riguardanti i temi della democrazia e dei diritti-doveri del cittadino, 7 item inerenti alle istituzioni dell'Unione Europea, 22 item sull'Ordinamento della Repubblica Italiana e la Costituzione ed infine 8 item su temi di attualità e la vita di tutti i giorni.

Oltre alla prova, gli studenti di entrambi i gruppi hanno compilato un *Questionario dello studente* sulle variabili di sfondo e sugli atteggiamenti verso le istituzioni e la politica. Gli atteggiamenti sono stati indagati attraverso scale Likert a 4 livelli di accordo o di giudizio. Solo per gli studenti del Gruppo CCR vi era una sezione aggiuntiva, con item di percezione sulla loro esperienza all'interno del progetto, volti ad indagare l'efficacia del progetto dal punto di vista degli apprendimenti.

Spunti di riflessioni aggiuntivi sono arrivati dalla somministrazione, ad entrambi i gruppi, del *Questionario insegnante* che ha indagato percezioni e disposizioni relative all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Solo per gli insegnanti coinvolti nel Progetto CCR, sono stati somministrati item destinati a rilevare le percezioni dei docenti sul funzionamento e sull'efficacia della progettazione. Questo contributo, maggiormente focalizzato sul "sistema studente", le risposte degli insegnanti aiuteranno a comprendere i risultati dell'indagine nelle conclusioni.

6. Risultati principali

Di seguito sono presentati i principali risultati emersi dalle analisi effettuate in linea con le ipotesi delineate.

6.1 Analisi descrittive

Dalle prime analisi descrittive relative ai risultati della prova somministrata nel campione composto dai due gruppi, è emersa una situazione composita.

Il punteggio grezzo ottenuto dai due gruppi nella prova era praticamente lo stesso: differiva di pochi decimali a favore del Gruppo senza CCR (Tab.1). Infatti, secondo l'analisi della significatività effettuata con il T Test di Student per campioni indipendenti, non si è registrata una differenza significativa tra i punteggi dei due gruppi ($p=0,692$).

Si è evidenziato però un valore di deviazione standard leggermente maggiore nel Gruppo senza CCR, rispetto al gruppo coinvolto nel Progetto. Tale eterogeneità emergeva anche dagli altri dati, come quelli relativi al punteggio minimo e massimo raggiunto.

	Gruppo CCR	Gruppo Senza CCR
Numero Soggetti	298	359
Numero Item	56	56
Media punteggi totali	34,31	34,4
Moda	36	35
Mediana	35	35
Deviazione st.	8,37	8,86
Varianza totale	70,0	78,4
Punteggio grezzo minimo	12	6
Punteggio grezzo massimo	51	56

Tab.1. Indicatori statistici della Prova di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza nei due Gruppi

Le percentuali di risposte corrette per entrambi nelle diverse aree del questionario, hanno offerto spunti di riflessione. Più analiticamente, come si evince dalla tabella n.2, si è esaminato quanti studenti, in percentuale, hanno risposto correttamente nelle aree di contenuto rilevate.

In generale la media delle percentuali di risposte esatte al test sembra essere di poco superiore nel Gruppo senza CCR (+1,76 punti percentuali).

Aree di contenuto	% risposte esatte Gruppo CCR	% risposte esatte Gruppo senza CCR
Democrazia, diritti e doveri del cittadino	68	67,4
Unione Europea	58	65,5
Ordinamento della Repubblica Italiana e Costituzione	53,4	54,3
Conoscenze e Abilità dell'attualità e della vita di tutti i giorni	66,6	65,9
Media % risposte esatte	61,5	63,3

Tab. 2. Percentuale di risposte esatte per aree di contenuto della Prova ne Gruppo CCR e nel Gruppo senza CCR

Il Gruppo CCR ha risposto leggermente meglio nell'area inerente alla democrazia e i diritti doveri del cittadino (68,04%, +0,63 punti percentuali³) e in quella riguardante l'attualità e la vita di tutti i giorni (66,65%, +1,38 punti percentuali). Così come il Gruppo senza CCR nell'area riguardante l'Ordinamento della Repubblica italiana e della Costituzione (53, 51% + 1,10% punti percentuali), mentre ha prevalso più marcatamente nella conoscenza delle istituzioni UE (65,5%, + 7,1 punti percentuali). Facendo riferimento ai singoli item, maggiormente centrati sulle istituzioni locali, interessanti per la loro partecipazione nella progettualità, il Gruppo CCR ha risposto meglio rispetto al Gruppo senza CCR in 2 su 3 item: l'item 28 e l'item 41 che hanno rilevato le conoscenze legate all'istituzione comunale. In merito al primo item, trattante le modalità dell'elezioni del sindaco, il Gruppo CCR ha risposto in modo adeguato con un vantaggio di 9,5% punti percentuali (77,2% - 67,7%) e in modo analogo sul ruolo dell'assessore comunale con un vantaggio del 4,3%. (41,3% - 37). In un item relativo all'uso della fascia tricolore, i due gruppi rispondono correttamente quasi allo stesso modo (57,7% - 57,9%). Tuttavia, ritornando ad uno sguardo più generale, è stato difficile poter individuare un impatto indiscutibilmente visibile del Progetto CCR in termini di conoscenze e abilità. Per quanto attiene agli atteggiamenti di fiducia rispetto alle istituzioni politiche e alla scuola, rilevati attraverso la somministrazione del *Questionario dello studente*, la situazione si è presentata molto diversa (Tab. 3). Il Gruppo CCR ha mostrato atteggiamenti di fiducia medio-alta in quasi tutte le istituzioni in misura maggiore

3 Per non appesantire il testo di ripetizioni, si fa riferimento allo scarto tra la percentuale conseguita dal Gruppo aderente al Progetto dei CCR col Gruppo senza CCR e viceversa.

rispetto all'altro gruppo: +1 punto percentuale nel governo nazionale, + 9,8 punti percentuali nel Parlamento, + 5 punti percentuali nel Comune, + 5,3 punti percentuali nei partiti politici e + 2,2 punti percentuali nella scuola.

Invece, le differenze registrate nei valori medi dai due gruppi per ogni item di fiducia, attraverso il T test di Student, non sono risultate significative.

Hai fiducia ...	% Medio- Alta di fiducia GRUPPO CCR (N=298)	% Medio-Alta di fiducia GRUPPO SENZACCR (N=359)
FID1- nel governo nazionale	44,6	43,6
FID2-nel Parlamento	60,9	51,1
FID3-nel Comune	60,5	55,5
FID4-nell'Unione Europea	69,1	70,8
FID5-nei partiti politici	35,1	29,8
FID6-nella scuola	78,9	76,7
Media percentuale medio-alta di fiducia	58,2	54,6

Tab. 3. Percentuale di fiducia medio-alta nelle istituzioni politiche e nella scuola nei due Gruppi

Interpretando i dati anche al di là del l'assenza di una differenza significativa tra i valori medi di fiducia, non è sfuggita la buona percentuale ottenuta da alcune istituzioni e le apparenti differenze tra i due gruppi. Il fatto che il Gruppo CCR abbia mostrato percentuali di fiducia maggiormente alte (+3,6 punti percentuali) ha suggerito una pista interpretativa: probabilmente la progettazione educativa-didattica dei Consigli Comunali dei Ragazzi ha agito maggiormente nella creazione di una disposizione positiva verso le istituzioni politiche, invece che su una promozione maggiore di conoscenze e abilità relative alle istituzioni. Inoltre ha fatto riflettere la percentuale maggiore del Gruppo CCR conseguita su due istituzioni non così popolari nell'opinione pubblica come il Parlamento e i partiti politici. Se a questo si aggiunge, sempre nel Gruppo CCR, la percentuale leggermente più alta di fiducia anche verso la scuola, si è profilata una ulteriore suggestione, ovvero che il Progetto CCR potesse avere un ruolo nel miglioramento della percezione dell'istituzione scolastica. Tale suggestione ha trovato fondamenti in un focus specifico, effettuato solo sul Gruppo CCR, sulla valutazione che ciascun studente ha affidato, attraverso specifici item, all'efficacia dell'esperienza del Progetto CCR (Tab.4)⁴.

Nei 7 item di valutazione del Progetto CCR, l'accordo medio-alto ri-

4 Nella lettura di questi dati è opportuno riservare una certa cautela. Occorre infatti tenere in considerazione la possibilità che abbia influito, in parte, anche un aspetto di desiderabilità sociale, dovuta alla consapevolezza di "valutare" un'esperienza in cui i propri compagni, il proprio insegnante e la scuola più in generale si erano impegnati e avevano speso energie.

servato dagli studenti all'esperienza ha raggiunto quasi il 54%. Analizzando i singoli item, gli studenti, con una percentuale di accordo medio-alto del 76,2% hanno sostenuto che l'esperienza vissuta ha fatto capire loro che la scuola è importante per diventare dei cittadini attenti o attivi (EF6). Il fatto che questo item fosse quello che ha raccolto maggiori consensi sembra suffragare l'ipotesi avanzata prima. Poco più del 70% del Gruppo CCR ha sostenuto che il Progetto ha fatto capire l'importanza di partecipare di fronte ai problemi e alle questioni che riguardavano tutti, con una percentuale di solo alto accordo che ha sfiorato quasi il 30% (EF7). È risultato importante che gli studenti, sottolineassero questo aspetto, nella prospettiva di una promozione di atteggiamenti di cittadinanza consapevole e attiva. Soprattutto se essi hanno riguardato anche un interesse maggiore verso la conoscenza della propria città (EF4, 56,5%).

Interessante leggere gli altri item in una dimensione maggiormente critica della progettualità dei CCR. Il 60% ha dichiarato di conoscere molto bene il progetto (EF2) e il 40% si è sentito coinvolto in prima persona (EF1). Se solo una parte si è sentita coinvolta, vuol dire che il restante 60% ha vissuto il Progetto in modo indiretto, partecipando marginalmente o di riflesso nei processi decisionali previsti o nelle commissioni di lavoro. Non sono percentuali affatto basse, ma segnalano comunque aspetti da considerare nel concepire il Progetto CCR come un'esperienza di apprendimento realmente efficace e sistemica, in grado di sollecitare tutti gli aspetti della competenza di educazione alla cittadinanza. Infatti, esaminando l'item EF5, il 48,9% ha dichiarato di apprendere più cose di una normale lezione di educazione alla cittadinanza. Sebbene sia una percentuale ragguardevole, ci si potrebbe attendere di più da un Progetto, in teoria, a stretto contatto con le istituzioni locali e incentrato su una modalità attiva e partecipativa.

Il Progetto dei Consigli Comunali dei Ragazzi...	% di accordo medio-alto (N=298)	% di accordo alto (N=298).
EF6-mi ha fatto capire che la scuola è importante per diventare dei cittadini attenti o attivi	76,2	21,8
EF-7-mi ha fatto capire l'importanza di partecipare di fronte ai problemi e alle questioni che riguardano tutti	70,7	29,3
EF2-è un progetto che conosco molto bene	62,7	20,9
EF4-mi ha fatto conoscere meglio la mia città	56,5	18,5
EF5-mi ha fatto apprendere più cose di una normale lezione di educazione alla cittadinanza	48,9	14
EF1-mi ha coinvolto in prima persona	40	14,7
EF3-mi ha suscitato passione e interesse verso la politica	21,5	2,7
Media delle percentuali di accordo medio-alto e alto	53,8	17,4

Tab. 4. Percentuale di accordo medio-alto e solo alto in merito al Progetto CCR come esperienza positiva di apprendimento nel solo Gruppo CCR

6.2 Analisi correlazionali

Effettuando una media tra i valori relativi ai singoli item degli atteggiamenti degli studenti relativi alla valutazione del Progetto CCR, è stato creato un indice statistico denominato *Esperienza positiva di apprendimento nel Progetto CCR*. La costruzione di questo indice è stata possibile dopo aver esaminato l'affidabilità della specifica scala, che risultava essere molto buona (Alpha di Cronbach pari a 0,80).

Successivamente, si è proceduto a correlare tale Indice con i punteggi standardizzati (punti T) degli studenti del Gruppo CCR. Dall'analisi si è evidenziata una correlazione moderatamente significativa. Suddetta correlazione ha sottolineato che al crescere di una percezione di apprendimento e di sostanziale soddisfazione rispetto all'esperienza vissuta nell'ambito della progettualità, è corrisposto un aumento di conoscenze e abilità di cittadinanza. L'influenza dell'esperienza positiva all'interno dei Consigli Comunali dei Ragazzi è stata confermata dalla procedura di analisi di regressione lineare⁵ ($\beta = ,122$ $p=0,04$)

Questi dati hanno delineato uno scenario particolare: a fronte di risultati praticamente identici nella Prova di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza, l'incidenza della progettualità dei CCR è stata presente, anche se moderatamente. Probabilmente ci sono state altre variabili che hanno influito sull'apprendimento di conoscenze e abilità.

Analizzando la correlazione, nel medesimo Gruppo CCR, tra i diversi item di fiducia nelle istituzioni, i punti T della Prova e l'Indice *Esperienza positiva di apprendimento nel Progetto CCR* (Tab. 5), si è consolidata l'ipotesi interpretativa del ruolo decisivo giocato dalla qualità dell'esperienza vissuta dagli studenti dentro al Progetto.

Infatti, contrariamente ai punti T della Prova, l'*Esperienza positiva di apprendimento nel Progetto CCR* correla significativamente con tutti gli item di fiducia nelle istituzioni, in particolare con l'istituzione politica del Comune ($r = ,289$; $p = ,000$). L'assenza totale di correlazione tra i punti T e gli item di fiducia hanno rivelato l'assenza di legame tra bagaglio culturale appreso a scuola e la fiducia nelle istituzioni. In questo quadro, è possibile ipotizzare che la sperimentazione pratica di azioni partecipative a contatto con le istituzioni, validata da riscontri positivi, abbia agevolato, rispetto a normali lezioni d'aula, un incremento degli atteggiamenti di fiducia.

5 Le analisi di regressione sono state effettuate il programma SPSS (ventesima edizione) e con il Metodo Inserisci.

	Indicatori	punti T	Esperienza positiva
Hai fiducia nel governo nazionale?	Pearson Correlation	,108	,242**
	Sig. (2-tailed)	,066	,000
	N	294	283
Hai fiducia nell' istituzione del Comune?	Pearson Correlation	,108	,289**
	Sig. (2-tailed)	,065	,000
	N	294	283
Hai fiducia nella scuola?	Pearson Correlation	,027	,225**
	Sig. (2-tailed)	,646	,000
	N	295	284
Hai fiducia nell'Unione Europea?	Pearson Correlation	,077	,188**
	Sig. (2-tailed)	,189	,001
	N	295	284
Hai fiducia nel Parlamento?	Pearson Correlation	,092	,195**
	Sig. (2-tailed)	,116	,001
	N	293	282
Hai fiducia nei partiti politici?	Pearson Correlation	,001	,161**
	Sig. (2-tailed)	,990	,007
	N	294	283
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tab. 5. Correlazione tra Indice di Esperienza positiva di apprendimento nel Progetto CCR, Punti T della Prova di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza e item di Fiducia nelle istituzioni politiche e nella scuola nel Gruppo CCR

Eppure, agendo un'analisi correlazionale tra i diversi item di fiducia nelle istituzioni, i punti T della Prova nel Gruppo senza CCR, la situazione appare un po' diversa (Tab.6). In questo gruppo, ovviamente, si è potuto fare solo riferimento ai punti T e non all'esperienza vissuta nei Consigli Comunali dei Ragazzi. Dalle analisi emergono due correlazioni non particolarmente forti tra punti T, la fiducia nel Governo e nel Parlamento e una, particolarmente forte e significativa, con la fiducia nell'Unione Europea. Se si confronta con l'assenza di correlazione dei punti T con tutti gli item di fiducia nelle istituzioni dell'altro Gruppo, questo è un dato su cui riflettere. Va da sé che la prima inferenza che è stato spontaneo fare, data la buona performance del Gruppo senza CCR nell'area riguardante l'Unione Europea del test, è stata sul ruolo svolto dalla didattica degli insegnanti in aula. È possibile immaginare che, fuori dalla progettualità oggetto di questo studio, gli insegnanti abbiano puntato comunque su modalità didattiche attive ed efficaci o su altre progettazioni in grado di suscitare interesse, motivazione verso i contenuti della materia e fiducia nelle istituzioni. Questo dato interessante non oscura però

i buoni livelli di fiducia conseguiti nel Gruppo CCCR grazie alla suddetta iniziativa, semmai problematizza il suo impatto nelle conoscenze e nelle abilità.

	Indicatori	punti T Prova
Hai fiducia nei partiti politici?	Pearson Correlation	,046
	Sig. (2-tailed)	,391
	N	356
Hai fiducia nella scuola?	Pearson Correlation	,049
	Sig. (2-tailed)	,356
	N	357
Hai fiducia nel Parlamento?	Pearson Correlation	,136*
	Sig. (2-tailed)	,010
	N	356
Hai fiducia nel governo nazionale?	Pearson Correlation	,109*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	354
Hai fiducia nell'istituzione del Comune?	Pearson Correlation	,035
	Sig. (2-tailed)	,507
	N	355
Hai fiducia nell'Unione Europea?	Pearson Correlation	,143**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	356
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Tab. 6. Correlazione tra punti T della Prova di conoscenze e abilità di educazione alla cittadinanza e item di Fiducia nelle istituzioni politiche e nella scuola nel Gruppo senza CCR

7. Riflessioni conclusive e prospettive

Gli esiti emersi dalla prova e dai questionari somministrati compongono un quadro con diverse sfaccettature. A un primo sguardo, la padronanza di conoscenze e abilità di cittadinanza tra Gruppo CCR e Gruppo senza CCR è apparsa la medesima. In effetti, l'assenza di una differenza significativa tra i due gruppi, ha fatto supporre una scarsa incidenza del Progetto CCR nell'acquisizione di conoscenze e abilità. Sostanzialmente non si è evinto un impatto forte ed evidente di questa progettualità su specifici aspetti della competenza, tale da palesarsi in una differenza chiara nei punteggi della prova. In questo senso, la prima ipotesi non si è potuta definire confermata. Allo stesso tempo però non si è potuto sostenere che non vi fosse stato. Infatti, l'Indice di Esperienza positiva di apprendimento nel Progetto CCR ha correlato positivamente e in modo moderatamente significativo con i punti T della Prova. L'analisi di regressione lineare ha confermato l'influenza del-

l'esperienza positiva nell'apprendimento di conoscenze e abilità. La terza ipotesi è risultata confermata.

Tuttavia, l'impatto più forte del Progetto è stato maggiormente evidente negli atteggiamenti di fiducia verso le istituzioni politiche e la scuola, anche rispetto all'altro gruppo.

La seconda ipotesi è risultata quindi confermata, anche se è opportuno precisare che le differenze delle medie non risultavano statisticamente significative.

Probabilmente altri aspetti, raccolti anche nei Questionari insegnanti, hanno potuto spiegare maggiormente l'esito meno brillante del Progetto nell'impatto sulla padronanza dei saperi pratici e teorici. Taluni insegnanti che hanno seguito il progetto come referenti, hanno riportato la fatica e l'insoddisfazione di doversi occupare, solo loro, di una Progettazione che richiedeva molto tempo di preparazione e lavori di gruppo, a scapito di lezioni più teoriche, che potevano però sistematizzare i concetti fondamentali dell'insegnamento. Nelle progettazioni con più difficoltà è emersa anche una certa lentezza nella risposta dell'Ente Comunale nel soddisfare le poche richieste o proposte dei CCR, creando un effetto *boomerang* verso l'impegno e la motivazione di tutti gli attori in gioco. È possibile pensare e ipotizzare che tali situazioni non abbiano promosso le condizioni per un apprendimento più solido. In conclusione, per rendere il Progetto CCR uno strumento progettuale in grado di incidere maggiormente sugli apprendimenti classici, si è consigliata l'istituzione di un coordinamento pedagogico congiunto tra Ente e Scuola, che definisca e monitori continuamente obiettivi, modalità e impegni comuni. Il coinvolgimento della Scuola deve essere pieno e trasversale, usufruendo delle collaborazioni e dell'expertise dei diversi docenti. I docenti coinvolti devono evitare di scollegare il Progetto dal resto della progettazione didattica di tutti i colleghi, aggiornandoli costantemente sui lavori. Ciò supporta connessioni utili per gli studenti che possono consolidare i loro saperi nella piena valorizzazione di un'esperienza che già hanno valutato, generalmente, come positiva. Il Progetto CCR, anche se con alcuni aspetti migliorabili, si è rivelata un'iniziativa importante per costruire basi importanti per una cittadinanza attiva e democratica, soprattutto a partire dagli atteggiamenti.

L'urgenza di costruire progressivamente, oltre a solide basi culturali, anche atteggiamenti e comportamenti di impegno e responsabilità, con una collaborazione stretta tra famiglie, territorio e istituzioni, suggerisce la definizione di curricoli incentrati su progettazioni educative e didattiche serie, fortemente orientate e condivise, che possano essere affinate lungo il percorso, ma che sostengano da subito un dialogo positivo e propositivo con le istituzioni pubbliche.

Nota bibliografica

- Ameglio G., Caffarena C. (2002). *I Consigli Comunali dei ragazzi. Come stimolare la partecipazione dei giovani*. Trento: Erickson.
- Baruzzi V. (2005). *I Consigli comunali dei ragazzi a scuola. Esperienze di educazione alla cittadinanza o riti vuoti di significato politico ed educativo?* scaricabile all'indirizzo: www.camina.it
- Baruzzi V., Baldoni A. (2003). *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*. Imola: La Mandragora.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione relativa le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, scaricabile alla pagina: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)
- Greeno J., Collins A., Resnick L. (1996). Cognitive and Learning. In D. Berliner, R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- IEA (20016a). *Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza*. Scaricabile all'indirizzo: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Rapporto_ICCS_2016_definitivo.pdf
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- MIUR. (2004). *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, allegato C del D.lgs. 59/2004, allegato C*.
- MIUR (2009). *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione», del 4 marzo 2009*.
- MIUR (2010). *Circolare ministeriale n.86/2010 "CITTADINANZA E COSTITUZIONE: Attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169 – Anno scolastico 2010-2011"*
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. TecnoDid: Napoli
- Schulz W. et alii (2017). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Scaricabile dal sito: <https://research.acer.edu.au/civics/25>

Possibilità e limiti nella valutazione della competenza interculturale

Possibilities and limitations of intercultural competence assessment

Marta Milani

Research fellow | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | marta.milani@univr.it

The assessment of intercultural competence is an issue of primary importance, especially nowadays in a society becoming more and more complex and multicultural. Far from being merely a question of methodological choice, it rather represents a theoretical, epistemological and, ultimately, an ethical challenge, given its impact on the subjects involved. What would it actually mean, thinking about the practical, factual consequences, if a student wouldn't give importance to human rights and cultural diversity? Or if he/she had the lowest level of respect for others? And what would the implications of a "negative" evaluation be in terms of consequential actions by teachers? Should they intervene by trying to change students' values and attitudes? These are only some of the questions that outline a field which is currently debated. After analyzing some critical problems including the limits of the models that currently exist in literature, the difficulty in the assessment of attitude and awareness in a reliable manner and the gaps in identifying the relationship between tout court intercultural competence and an interculturally competent performance, the author outlines some proposals to carry out the assessment in education.

Keywords

intercultural competence, assessment, intercultural education, education, training

La valutazione della competenza interculturale è un tema di primaria importanza, specie oggigiorno in una società divenuta sempre più complessa e multiculturale. Lungi dall'essere una questione di mera scelta metodologica, rappresenta piuttosto una sfida teorica, epistemologica e, in ultima analisi, etica per il riverbero della stessa sui soggetti chiamati in causa. Cosa significherebbe, infatti, pensando a delle conseguenze pratiche, fattive, se uno studente non desse importanza a diritti umani e diversità culturali? O se avesse un livello minimo di rispetto per il prossimo? E quali sarebbero le implicazioni di una valutazione "negativa" in termini di azioni conseguenti da parte degli insegnanti? Dovrebbero intervenire cercando di modificare valori e attitudini degli alunni? Questi sono solo alcuni dei quesiti che delineano un campo tuttora spinoso e dibattuto. L'autrice, dopo averne analizzato alcuni nodi critici, tra cui i limiti dei modelli attualmente esistenti in letteratura, la difficoltà nel valutare l'attitudine e la consapevolezza in maniera attendibile, le lacune nello stabilire la relazione che intercorre tra la competenza interculturale tout court e una prestazione competente dal punto di vista interculturale, avanza delle proposte per la conduzione della valutazione in ambito educativo.

Parole chiave

competenza interculturale, valutazione, educazione interculturale, educazione, formazione

66

l'educativo nelle professioni

1. Introduzione

I processi di globalizzazione in atto, i nuovi fondamentalismi – religiosi, politici, economici, territoriali e culturali – e la configurazione in senso multi-culturale delle odierne società scuotono dalle fondamenta i sistemi educativi e formativi, mettendo a dura prova la competenza interculturale dei cittadini. I professionisti dell'educazione, così come tutti coloro che operano a vario titolo nell'ambito della formazione, sono pertanto chiamati a costruire percorsi di promozione della dignità umana e al rilancio dell'impegno pubblico a partire da una dimensione valoriale di comunità aperta, dialogica, solidale e comunicativa.

Tuttavia, se tra gli addetti ai lavori risulta esservi consenso rispetto alle modalità in cui agire e alle strade da percorrere per lo sviluppo e la promozione di competenza interculturale (assegnazione di compiti significativi, approccio problematico legato a contesti esperienziali, discussione collettiva, organizzazione di ambienti di apprendimento improntati alla condivisione, alla responsabilità e alla collaborazione, ...) (Barrett, 2018; Milani, 2017; Demo, 2015; Lamberti, 2010; Portera, 2006), non si può dire lo stesso per quanto concerne la sua valutazione. Quest'ultima, in termini generali, rappresenta di per sé una questione quanto mai sdruciolosa e articolata per la complessità nel saperla progettare, costruire, misurare e riorientare in rapporto agli obiettivi prefissati. Al medesimo tempo, però, v'è la consapevolezza che l'evento valutativo rappresenta uno straordinario strumento educativo perché, lungi dall'essere un mero dispositivo votato all'accertamento della performance e/o del profitto, sostiene e indirizza la crescita personale, oltre a essere un'importante cartina al tornasole rispetto all'attività didattica e organizzativa e all'operato dei docenti/formatori. La valutazione e l'esito della stessa possono essere infatti agevolatori del processo di insegnamento-apprendimento, daché attraverso tale processualità si possono confermare, modificare e perfezionare comportamenti e atteggiamenti di entrambi gli attori principali coinvolti, ossia docenti e alunni. Si tratta cioè di ridefinire pedagogicamente il concetto, esplorandone – per quanto possibile – la sua evoluzione storica nonché le implicazioni etiche, politiche e sociali ad esso associate, giacché, come messo in luce da Borghetti (2017), potrebbe consentire di comprendere se i valori ritenuti fondamentali per quel determinato sistema scolastico e/o educativo siano stati acquisiti – in toto o solo parzialmente – o meno.

V'è da rilevare come ad aver contribuito a tale spostamento di baricentro – una logica valutativa di controllo o rendicontazione sociale a una di sviluppo e di valorizzazione dell'esperienza formativa – sia stato il costruito stesso di competenza (Castoldi, 2016) che, giocoforza, ha portato a considerare la valutazione attraverso le lenti di un approccio olistico, individuando al contempo alcuni criteri e caratteristiche affinché risulti efficace e sostenibile (Serragiotto, 2016; Carrol, Hall, 1985):

- trasparenza e completezza: la valutazione dovrà essere chiara e avere per oggetto sia i risultati formativi dell'apprendente sia le finalità perseguite, i metodi e l'organizzazione complessiva del processo;

- dovrà essere orientativa: ossia di ausilio all’auto-valutazione degli studenti, affinché maturino la capacità di agire in autonomia, compiendo scelte responsabili e costruttive;
- dovrà essere formativa: tale funzione interessa l’intero processo di apprendimento, per cui sia l’insegnante che gli allievi sono protagonisti attivi di un percorso dove i risultati raggiunti informano sulla qualità dell’iter medesimo, permettendo perciò un suo eventuale ricablaggio. Non si tratta tanto, o solo, di convogliare sulle persone dei contenuti, ma piuttosto di renderle partecipi nella loro creazione ed eventuale modificazione secondo un’azione ragionata, frutto di un “accordo di negoziazione” a monte delle implicazioni che la valutazione ha in termini di sviluppo personale;
- dovrà essere sommativa (o riepilogativa): da attuarsi cioè (anche) alla fine del processo educativo a mo’ di bilancio consuntivo. Benché basata su un programma di intervento giunto alla sua fase conclusiva e più matura, conserva tuttavia un valore formativo, dato nel fornire strumenti e feedback utili per modificare o consolidare un percorso successivo;
- dovrà essere continua: la competenza è un atto situato e fortemente contestualizzato, tale per cui l’evento valutativo acquista pregnanza nel momento in cui si guida il discente a ricavare valore dalla specifica situazione, capitalizzando la sua autoefficacia rispetto alle abilità che gli verranno richieste da congiunture future affini e/o contigue.

La valutazione viene pertanto a configurarsi come un’azione integrata, sinergica, che non può – e non deve – esaurirsi in un momento circoscritto e/o isolato, ma dovrà collocarsi nell’antro di una processualità che contempra osservazioni e riflessioni sistemiche nonché congiunte, ossia attivate da una cordata costituita da insegnanti, alunni, famiglie, gruppo dei pari e da tutti quegli attori coinvolti in ambito scolastico-educativo. La scuola, infatti, specie oggi, in una società pluralistica e complessa, non può esimersi dal porsi alcuni quesiti fondamentali, che l’OECD PISA (2018, p. 6), nello stilare l’“*OECD PISA Global competence framework*”, ha individuato nei seguenti:

To what degree are students able to critically examine contemporary issues of local, global and intercultural significance? To what degree are students able to understand and appreciate multiple cultural perspectives (including their own) and manage differences and conflicts? To what degree are students prepared to interact respectfully across cultural differences? To what degree do students care about the world and take action to make a positive difference in other peoples’ lives and to safeguard the environment? [...] How are teachers being prepared to develop students’ global competence?

Rispondere a tali domande è sicuramente una sfida impegnativa, ma ineludibile. In gioco v’è un diverso modo di pensare l’apprendimento per la vita e un allargamento ad aspetti sovente trascurati quali: i processi attraverso cui mobilitare la competenza interculturale, gli strumenti con cui raccogliere dati

e informazioni, una diversa gestione della fase di attribuzione del giudizio e, da ultimo, la valutazione vista non solo come risorsa per l'apprendimento, ma anche – e soprattutto – come volano di cittadinanza attiva.

2. La concettualizzazione della competenza interculturale

Prima di sapere come valutare si deve aver chiaro cosa valutare.

Le molteplici definizioni di “competenza interculturale” prevalenti nella letteratura occidentale rimandano a un costrutto composito in cui fattori cognitivi, comportamentali e affettivi entrano in relazione sinergica¹. È la persona nella sua interezza che si mobilita in maniera flessibile in diversi contesti di esperienza multiculturale, affrontando frangenti più o meno slegati, generalizzando, trasferendo, creando nessi. Anche se la conoscenza (specie quella linguistica) viene sovente sovrastimata, essa non è sufficiente: ad esempio, visitare un Paese straniero non conduce necessariamente al conseguimento di competenza². Infatti, se si sposa una concezione di cultura dinamica e transeunte (Zoletto, 2012; Sen, 2006; Aime, 2004), risulta parimenti fondamentale padroneggiare le abilità per trattare i processi continui e la molteplicità di forme assunte dalle situazioni multiculturali. Invero la conoscenza culturale è potenzialmente illimitata e mai acquisita in toto; ne deriva pertanto che le abilità di comunicazione (conative) e quelle orientate al processo di gestione delle interazioni (e degli eventuali conflitti³) rivestono un ruolo apicale giacché consentono l'elaborazione della conoscenza (esplicita e implicita) dei propri e altrui stili di vita, delle determinanti e delle prassi culturali. Ciò presuppone inoltre una spiccata capacità *problem posing* e *problem solving*, così come di cambiare prospettiva, ossia di spostare il baricentro dei propri orizzonti di comprensione e azione, relativizzandoli ed espandendoli. Visioni del mondo, *modus vivendi*, norme e insieme di valori non devono essere accettati acriticamente, limitandosi a riprodurli, ma piuttosto divenire oggetto di riflessione attraverso una prospettiva etnorelativa.

La competenza si compone poi di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali; caratteristiche intrinseche di un individuo collegate a una performance eccellente (Spencer L., Spencer S., 1995). Tra le caratteristiche disposizionali (innate o acquisite) più importanti nell'incontro con l'Altro, vi

1 I cosiddetti tre *savoir* su cui sembra esservi accordo pressoché generalizzato tra gli studiosi: sapere, saper fare e saper essere.

2 V'è sempre uno scarto rilevante tra il conoscere e l'agire; tant'è che avere nozioni di leggi e/o di etica non implica necessariamente agire in maniera corretta. La scuola deve farsi spazio di cittadinanza attiva, pratica. Ecco perché esperienze come l'internazionalizzazione e la mobilità studentesca – per fare un esempio – rivestono un ruolo fondamentale.

3 Un aspetto importante nella gestione dei conflitti è la riflessione sugli strumenti e le modalità adottati per la loro risoluzione, dacché sono essi stessi mezzi culturali; può accadere infatti che molti concetti e significati impiegati siano *culture-bound* (ossia specifici di una determinata cultura) o *culture-blind* (“accecati” dalla cultura) (Portera, Dusi, 2005).

sono: l'apertura, l'apprezzamento della diversità culturale, la curiosità, la sospensione del giudizio e la tolleranza dell'ambiguità (Milani, 2015; Portera, 2013b). Al contrario, la ritrosia nei confronti della diversità può essere foriera di incertezze, timori e ansietà, che possono sfociare nella costruzione di "roccaforti del Sé", così come nell'escalation di conflitti, opportunità sfumate e potenziali inutilizzati. Più l'attitudine (emozionale, affettiva) e la motivazione saranno positive, più impatteranno favorevolmente sulle altre dimensioni costitutive. La competenza interculturale è infine sostanziata dal binomio inscindibile – e dal rimarcabile valore etico (Mortari, Mazzoni, 2014) – responsabilità-autonomia. Quest'ultima non è tanto – o solo – la capacità di agire senza aiuto, quanto piuttosto il "possedimento della legge dentro di sé", per dirla con Kant; ovvero saper attribuire un significato personale a norme, tradizioni, valori, in modo che le proprie azioni siano sempre dettate da scelte consapevoli più che da mere abitudini e/o dal timore di autorità o sanzioni (Da Re, 2013).

3. Valutare la competenza interculturale: limiti e prospettive

Se si prendono in considerazione gli strumenti, gli standard e le modalità di valutazione della competenza interculturale attualmente presenti in letteratura, il rischio di perdersi in mille rivoli è concreto. Tanto più tangibile, poi, laddove si riscontri promiscuità terminologica tra i due principali campi – quello educativo e quello economico-aziendale – in cui si registra una maggiore proliferazione di test e scale misurative. Quest'ultime, specchio della babele nomenclativa e semantica inerente il costrutto di competenza interculturale (Deardorff, Jones, 2012; Fantini, 2009; Spitzberg, 1987), sono utilizzate soprattutto per produrre una valutazione sommativa, basata più che altro su dossier autovalutativi e test psicometrici⁴. Il limite principale di tali strumenti è che riflettono un punto di vista di orientamento anglosassone – in primis statunitense – ed europeo, ossia vengono forgiati dal gruppo culturale dominante sulla base di epistemologie, valori e credenze pensati come condivisibili a priori. Si tratta, in ultima analisi, di rendere ostensibili le dinamiche di potere intrinseche a talune visioni: "[...] Differences between the dominant culture and colonized culture are often thought of as cultural differences, when in fact they are issues of power" (Trevisan, Carey, 2020, p. 165). Da qui la necessità – sollevata da diversi autori (Baiutti, 2017; Milani, 2017; Portera, 2017; Deardorff, 2009) – di smarcarsi da una visione prettamente occidentale e sviluppare concetti che includano nuove prospettive (asiatiche, africane o sudamericane)⁵. Non solo: i modelli esistenti concet-

4 Per una rassegna organica consultare: Fantini (2009), Humphrey (2007) e Sinicopre, Norris e Watanabe (2007).

5 In tal senso, un'inedita e interessante prospettiva proveniente dal Sudafrica è quella racchiusa nella parola "Ubuntu", che rimanda al proverbio Zulu "Umuntu Ngumuntu Ngabantu", letteralmente "Una persona è persona grazie agli altri". Questo concetto è infatti

tualizzano la competenza interculturale facendo riferimento ora a dimensioni ora a obiettivi formativi e, in taluni casi, ad attributi o tratti personali, rendendo peraltro difficile stabilire con certezza come e in che misura una componente influisca sulle altre⁶.

Un altro punto controverso riguarda la relazione che intercorre tra la competenza interculturale tout court e una performance competente dal punto di vista interculturale, tant'è che la maggioranza degli strumenti bypassa in maniera implicita la questione, riferendosi però nel concreto a caratteristiche che rimandano palesemente alla sola prestazione. Si pensi a quei modelli in cui il passaggio da uno stadio a un altro nel processo di sviluppo della competenza (ad esempio dal semplice interesse all'Altro all'abilità di tessere e mantenere relazioni durature) viene descritto come lineare, senza tenere in considerazione le componenti interne volitive, metacognitive e socio-emotive della persona nonché le loro variazioni (Portera, 2013b; Fantini, 2009; Byran, Morgan, 1994).

La competenza interculturale è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può essere disgiunta dalle condizioni di "messa in opera" (Le Boterf, 1994). Ciò significa che la sua valutazione non può (e non deve) focalizzarsi sulla mera interazione dei singoli senza tener presente che quest'ultimi agiscono nell'antro di sistemi (come organizzazioni o la stessa società più ampia) definiti da norme sociali, finalità e predisposizioni; se la struttura contempla ad esempio relazioni gerarchiche o genera e alimenta conflitti connessi alla distribuzione asimmetrica di risorse e/o riconoscimenti, anche l'interazione di attori competenti da un punto di vista interculturale potrà risultare compromessa o quantomeno difficoltosa⁷.

Un'altra criticità che si profila nella valutazione della competenza interculturale deriva dal concetto stesso di "cultura" su cui essa si basa; i processi di internazionalizzazione e globalizzazione hanno messo in luce, oggi più che mai, la falsità e l'ipersemplificazione di concezioni che la descrivevano come un'entità ermetica e statica. Tale tralignamento di natura ha lasciato il posto a concettualizzazioni che ne rimarcano la sostanza intrinsecamente evolutiva e aperta, in cui la mera ubicazione geografica ha un ruolo meno determinante dell'affiliazione culturale, in cui variabili come la vocazione, il sesso, l'età, l'organizzazione hanno un peso specifico non irrilevante nel forgiare l'identità.

Una difficoltà si staglia poi a livello semantico, dacché i concetti di "efficacia" e "appropriatezza" collegati all'agire competente in contesti multiculturali – e presenti in buona parte delle definizioni di competenza interculturale (Barrett, 2011; Dearthoff, 2009; Spitzberg, Changnon, 2009)

utilizzato per riferirsi all'identità collettiva e viene sovente associato ad altri termini quali: empatia, compassione, umiltà e connessione all'Altro (Khoza, 2011; Nwosu, 2009).

6 È assodato, invece, che la competenza interculturale non possa essere valutata olisticamente (Dearthoff, 2009).

7 Per tale ragione è fondamentale che le politiche sociali vengano emanate entro una cornice di uguaglianza formale e sostanziale.

– sono oltremodo ambigui perché legati al contesto specifico dell’interazione e a tutti i livelli di interpretazione a esso connessi: aspettative, funzioni, luogo fisico, tipo di relazione e così via. Ne deriva che, nel processo di valutazione, si dovrà tener conto di una pluralità di variabili, la più importante delle quali è rappresentata dagli interlocutori medesimi, che decretano congiuntamente il successo o meno di uno scambio. In altre parole, “Roles and expectations are co-constructed in interaction, and the interlocutors are the ones who can best establish what is appropriate and effective in the specific situation they are negotiating” (Borghetti, 2017, p. 17). Tale considerazione genera però non poche difficoltà nell’eterovalutazione e, in particolar modo, nella generalizzabilità dei risultati, dal momento che una persona può manifestare diversi livelli di competenza in base a fattori contestuali cangianti (presenza e/o dipartita di uno o più soggetti, cambiamento di temperatura, variabili interne, avvenimenti collaterali accidentali o meno, ecc.). Si profila pertanto una sfida teoretica, ontologica ed epistemologica parzialmente arginata dall’adozione di strumenti e approcci multiprospettici.

Vi è anche una questione di carattere etico non meno cogente: quali potrebbero essere le conseguenze di una valutazione in termini di riverbero nelle misure sociali e politiche (si pensi, ad esempio, alla complessa questione del rilascio dei permessi o, in generale, alla regolamentazione dei flussi migratori) e, in ultima analisi, nelle vite dei singoli individui? Come far fronte allo sbilanciamento nella distribuzione del potere tra chi valuta e chi è valutato? O ancora, come mette in luce Borghetti (2017, p. 17): “[...] As assessors, do we specify to the students that their level X, Y or Z of intercultural competence has been identified in respect to a specific benchmarking/model and thus its validity is somehow limited to the specific test they undertook?”. In altre parole, ciò che – a primo acchito – sembra un problema meramente disciplinare, solleva in realtà delicate questioni sociali, soprattutto se si considera che l’obiettivo della valutazione – ossia la competenza interculturale – è legato a filo doppio al concetto di “identità”. In tal senso, risulta lecita la domanda posta da Sercu (2004):

[...] Does education want to be prescriptive about the intercultural attitudes learners should develop and can learners be punished for not having particular desired personality traits, such as ‘interest in cultures’ or positive self-image, which are traits which have been identified as characteristic of the effective intercultural person? (p. 78).

L’autore ricorda cioè come vi sia una discrasia intrinseca tra l’atto della valutazione e l’oggetto della stessa: fino a che punto un docente (o formatore) può esprimere giudizi sulle sensazioni, sui sentimenti e, in ultima analisi, sui tratti di una personalità? La questione appare poi – se possibile – ancora più farraginoso quando vengono prescritti standard e linee guida, come ad esempio incoraggiare gli studenti a muoversi verso una prestabilita (e preferita) direzione identitaria. Tuttavia, mentre sembra essere lapalissiano che alcune caratteristiche – apertura, disponibilità, curiosità – fungano da catalizzatori

di integrazione positiva e inclusione – così come confermato da diversi studi (Baiutti, 2017; Milani, 2015; Portera, 2013b) –, altre variabili disposizionali come la timidezza o la scarsa autostima sono particolarmente difficili da collocare. Pertanto, eventuali inferenze sulla scarsa o nulla competenza interculturale di un soggetto potrebbero avere un impatto deleterio in termini di percezione della propria immagine. Il rischio è infatti quello di cadere in interpretazioni semplicistiche dell'agire umano che, per sua natura, è caratterizzato da processi interni difficilmente prevedibili.

Il limite più rimarchevole, sostanzialmente, consiste nella difficoltà di misurare l'attitudine e la consapevolezza in maniera affidabile/attendibile; aspetto, questo, che ha un impatto notevole sui *curricola* medesimi, sovente sbilanciati sull'area dei saperi, più semplici da valutare. Una soluzione potrebbe essere quella di utilizzare tecniche versatili, poliedriche, che potrebbero colmare tale lacuna più agilmente; ad esempio l'analisi degli "incidenti critici", che Wight (1995, p. 128) definisce come "Brief descriptions of situations in which there is a misunderstanding, problem, or conflict arising from cultural differences between interacting parties [...]". Essi rappresentano un viatico per stimolare in primis la riflessione su rappresentazioni tra loro dissonanti e letture multiple della realtà, e in secondo luogo per generare soluzioni condivise a eventuali problemi (Damini, Surian, 2012), alimentando un circolo virtuoso tale per cui competenze interculturali quali il decentramento, l'exotopia⁸, l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio e il pensiero critico ne risultano potenziate. Vari i modi di utilizzo degli incidenti critici: un loro uso più tradizionale (Cushner, Brislin, 1996) vede gli studenti impegnati a scegliere tra una lista di possibili interpretazioni della situazione problematica, una delle quali è individuata dai docenti come preferibile; altre volte, invece, li si lascia liberi di formulare i propri commenti, assottigliando in tal guisa la linea di demarcazione tra tale strumento e altre modalità di riflessione quali le autobiografie degli incontri interculturali (2009), i portfolio, i diari di bordo⁹ e le osservazioni etnografiche. Modalità che rivestono un alto valore pedagogico, dal momento che in esse confluiscono la misurazione delle valutazioni formative, incoraggiando al contempo nell'allievo un'attività di metacognizione e di potenziamento della competenza interculturale stessa.

Ad ogni modo, a prescindere dallo strumento utilizzato, ciò che – così

8 Come spiega Dusi (2006), l'exotopia, con l'assumere l'empatia come momento cangiante, si profila come concetto chiave all'interno del discorso pedagogico interculturale. Esso incarna il principio dell'integrazione positiva tra opposti, partendo dalla consapevolezza dell'originaria dissimetria che attraversa la relazione umana.

9 Il diario di bordo, sovente confuso con il diario personale, è invero uno strumento istituzionalizzato, ha fine valutativo e deve essere inserito entro un patto di corresponsabilità docente/educatore/formatore e allievo. Esso si colloca a metà strada tra due forme di scrittura: autobiografica e memorialistica; la prima mira a trovare il bandolo della matassa di una vicenda o di particolari trascorsi esistenziali, con l'obiettivo di riportare nella maniera più fedele possibile eventi, cause e conseguenze; con la seconda, invece, l'accento viene posto sul vissuto soggettivo. Per maggiori approfondimenti consultare Baiutti (2017).

come sottolineato da più parti (Damini, Surian, 2012; Brookfield, 1995; Mezirow, 1990) – sembra essere auspicabile è l’aggancio a situazioni realmente esperite dagli studenti, nella convinzione che, quando si è chiamati in causa in prima persona, il processo formativo e trasformativo viene esponenzializzato. A tal fine, per sollecitare una più organica e funzionale capacità di osservazione e lettura delle dinamiche e delle narrazioni, può essere utile costruire griglie con categorie, descrittori e una scala di valori riferita a ogni dimensione della competenza interculturale.

Conclusioni

La valutazione della competenza interculturale è un tema di cogente importanza che oggi richiede di essere affrontato con solerzia in un sistema sociale divenuto pluriculturale e policentrico e con un rilevante grado di complessità al suo interno. In tale situazione occorre pertanto che, negli ambienti educativi, si inneschi un deciso innalzamento della cultura valutativa – già insita nel DNA della scuola – anche perché, come ricorda Domenici (1995), il prodotto educativo-formativo dipende in larga parte dall’effetto “washback” derivante dall’affidabilità dei dati valutativi sulla cui base orientativa i docenti strutturano le loro decisioni finendo, in ultima analisi, per determinare il “valore” (quantomeno estrinseco) di una persona. La valutazione ha cioè un ruolo cardine e delicato nella regolazione delle attività – e della stessa postura educativa – a condizione che sia multimetodo, multiprospettica e longitudinale e che il “giudizio” prodotto comunichi informazioni affidabili e congruenti, capaci di dar conto del percorso individuale per potenziarlo e irrobustirlo. Affinché ciò sia possibile, è necessaria un’operazione articolata di confronto, integrazione e ponderazione dei dati valutativi da parte di più stakeholders implicati nel processo (Milani, 2018), nonché accrescere la trasversalità delle discipline, gli strumenti impiegati (osservazioni, interviste individuali e di gruppo, focus groups, questionari, narrazioni, dati esistenti di qualche tipo, ecc.) e le loro modalità di costruzione e impiego.

Nota bibliografica

- Aime M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Baiutti M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: ETS.
- Barrett M. (2011). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, pp. 23–27.
- Barrett M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), pp. 93–104.
- Bookfield S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borghetti C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44, pp. 1–17.

- Byram M., Morgan C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrol B.J., Hall P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli incontri multiculturali*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Cushner K., Brislin R.W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- Damini M., Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali [numero speciale]. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp. 291-302.
- Deardorff D.K. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., De Wit H., Heyl J.D., Adams T. (Eds.). (2012). *The Sage Handbook of Intnational Higher Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., Jones E. (2012). Intercultural competence. In D.K. Deardorff H. De Wit, J.D. Heyl, T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of Intnational Higher Education* (pp. 283-303). Thousand Oaks: Sage.
- Demo H. (Ed.). (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dusi P. (2006). La problematicità dell'essere-insieme-agli-altri: comunicare tra simpatia, empatia ed exotopia. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 73-85). Milano: Guerini.
- Fantini A.E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fowler S.M. (Ed.). *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Volume 1*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Humphrey, D. (2007). *Intercultural communication competence: The state of knowledge*. London: The National Centre for Languages.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence* [On competence]. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Mezirow J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milani M. (2015). *Competenze interculturali a scuola*. Verona: QuiEdit.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani M. (2018). Educating communities for the development of intercultural competence. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 207-220.
- Mortari L., Mazzoni V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD.
- Portera A., Dusi P. (Eds.). (2005). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Portera A. (Ed.). (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera A. (Ed.). (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco-Angeli.
- Portera A. (2017). Cosmopolitismo, bisogno di dialogo e competenze (propriamente) interculturali. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 39-56.
- Portera A., Moodley R., Milani M. (Eds.). (2020). *Intercultural Mediation Counselling and Psychotherapy in Europe*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Samovar L.A., Porter R.E. (Eds.). (1997). *Intercultural Communication: A reader*. Belmont: Wadsworth.
- Sen A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sercu L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Serragiotto G. (2016). Nuove frontiere nella valutazione linguistica. *El.le*, 5(2), pp. 153-188.
- Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the Foreign Language program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26(1), pp. 1-58.
- Spencer L., Spencer S. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Spitzberg B.H. (1997). Intercultural Effectiveness. In L.A. Samovar, R.E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont: Wadsworth.
- Spitzberg B.H., Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Trevisan M.S., Carey J.C. (2020). Evaluating intercultural programs and interventions. In A. Portera, R. Moodley, M. Milani (Eds.), *Intercultural Mediation Counselling and Psychotherapy in Europe*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Wight A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler (Ed.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127-140). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Managing knowledge in parent-teacher conferences: participants' resources to pursue different assessment trajectories

La gestione della conoscenza nei colloqui genitori-insegnanti: risorse comunicative e traiettorie valutative

Chiara Dalledonne Vandini

PhD in Education | Department of Educational Sciences "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | chiara.dalledonne2@unibo.it

Davide Cino

Phd Candidate in Education in Contemporary Society (Italy) | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca | d.cino1@campus.unimib.it

As institutional interactions, parent-teacher conferences are the "typical" milieu where teachers try to enact their professional oriented identity. This paper reports data from a mother-teachers conference where two teachers talk with a mother about the school achievements of her gifted child. Data were analyzed following the multimodal Conversation Analysis techniques. The authors advance that, as the interacting parts talk about the child, these social actors follow two different assessment trajectories. While teachers pursue a no-problem trajectory, constructing the "child-at-school" as a relatively non-problematic pupil, the mother pursues a problem trajectory by framing the troublesome "child-at-home". Analyses illustrate how the mother's communicative strategies allow her to act as a "final arbiter" of the conference, demanding and getting a customized education for her child.

Keywords

Parent-teacher conference, conversation analysis, assessment, gifted child performance, interpersonal communication

In quanto interazioni istituzionali, i colloqui tra genitori e insegnanti sono il "tipico" contesto in cui gli insegnanti cercano di mettere in pratica la loro identità professionale. Questo articolo riporta i dati di un colloquio in cui due insegnanti parlano con una madre dei risultati scolastici del figlio gifted. I dati sono stati analizzati seguendo il quadro teorico dell'analisi della conversazione nella sua versione multimodale. Gli autori sostengono che il genitore e le insegnanti seguono due diverse traiettorie di valutazione. Mentre le insegnanti perseguono una traiettoria positiva, costruendo il "bambino a scuola" come un alunno relativamente non problematico, la madre segue una traiettoria problematica inquadrando il "bambino a casa" come un bambino difficile da gestire. Le analisi illustrano come le strategie comunicative adottate dalla madre le permettano di agire come "arbitro finale" del colloquio e di ottenere un'educazione personalizzata per il figlio.

Parole chiave

colloqui tra genitori e insegnanti, analisi della conversazione, valutazione, rendimento dei bambini gifted, comunicazione interpersonale

1. Introduction

Bronfenbrenner's (1979) claims on the ecology of human development led to an impressive amount of research in child development exploring the ways in which children's primary social worlds (i.e. the family and the school) connect and create (or not) an osmotic ecological milieu where information circulates (see among others, Epstein, 2018; Bronfenbrenner, 1986). Since then, mandatory and/or optional encounters between parents and teachers throughout the school year have been established in many countries as one of the major institutional loci where such an osmosis should take place (Christenson, Sheridan, 2001; Kim, Sheridan, Kwon, Koziol, 2013).

Within the general pedagogical frame defining these encounters as a common ground for family and school, their institutional aim is to communicate the evaluation of the child's school performance focusing on potential problems and ways to resolve them (Kotthoff, 2015). Not surprisingly, then, delivering and acknowledging assessment, performing and monitoring "assessment-relevant actions" (e.g. the construction of the "assessable", Goodwin, Goodwin, 1992, p. 156) and problem-talking are the most recurrent discursive actions participants in these institutional encounters engage in (Pillet-Shore, 2012, 2015).

As parent-teacher conferences (PTCs) are the cornerstone of the institutional communication between schools and families, a great amount of research has been devoted to analyzing teachers' and parents' perception as well as students' perceptions, mostly using self-report methodologies (Lawrence-Lightfoot, 2003; Epstein and Salinas, 2004; Milani, 2012). However, there are relatively few studies concerning how PTCs are accomplished as an interactive achievement. Namely, how participants (differently) construct the "assessable child", deliver and acknowledge the assessments, and achieve (or not) a common understanding of the child's status (see Baker, Keogh, 1995; Pillet-Shore, 2012, 2015; Kotthoff, 2015; Howard, Lipinoga, 2010; MacLure, Walker, 2000). Still, few of these studies have been carried out in Europe (Markstrom, 2009; Kotthoff, 2015).

Focusing on a mother talking with two primary school teachers about her gifted son, our case study explores how parents and teachers employ communication strategies to pursue their respective assessment trajectories. We advance that a detailed analysis of how the management of knowledge and the negotiation of epistemic authority take place in parent-teacher conferences will also help in critically rethinking some "pedagogical certainties" concerning school-family communication and their possible outcomes. Thus, we contend that – under certain circumstances – the contemporary enthusiasm towards the "empowered" parents can lead from the corrosion of the experts' territory of knowledge and the related epistemic authority, to the adoption of a "single pupil-oriented perspective" in classroom management (vs. the class-group).

We highlight how these social actors follow two different assessment trajectories, as they talk about the child. The teachers pursue a *no-problem* tra-

jectory, constructing the child-at-school as a relatively non-problematic pupil. The mother, in turn, pursues a *problem* trajectory, questioning the “unproblematic-child-at-school” and framing the troublesome “child-at-home”.

We also advance that the mother’s interactive competence and communicative strategies can explain why – in the ongoing construction of the assessable child – the mother’s problem-centered perspective gains over the teachers’ perspective, allowing her to shape the teachers’ professional conduct in the classroom and get a customized care for her “problematic” child. While the mother’s “problematization” of her son aims at getting an individualized educational approach by teachers, teachers’ “normalization” trajectory supports their professional mandate of balancing the “group-oriented” perspective and the individualized approach in managing their classroom work.

This paper seeks to investigate how parent-teachers’ conferences are managed by interacting actors with regard to the respective epistemic territories. Specifically, it addresses the following research questions:

R_{1a}: What type of communicative strategies are employed by the mother during the conference?

R₂: How are assessments and assessment-relevant actions (Goodwin, Goodwin, 1987) performed (e.g. who displays to have the right to assess what)?

2. Data collection and analysis

This paper reports on data from a broader study on parent-teacher conferences as an “interactive achievement” (Davitti, 2013) in Italian primary schools. Parent-teacher conferences occurring in two primary schools of a medium sized urban center in Centre and North Italy were videotaped (N= 46, lasting 10 minutes to 1 hour). The conferences involved 4 teachers and 46 parents (40 mothers and 6 fathers). Six of them were non-Italian native parents. The conferences concerned children of II, III, IV,V grades (i.e. aged 7-11). Seven of them were labeled as children with special needs. Participants were asked to sign an informed consent form to take part in the study, in line with the Italian law n. 196/2003. Data were transcribed following Jefferson’s conversation analytic transcription conventions (2004) and were analyzed referring to Conversational Analysis theory and methods (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

The detailed transcripts allowed us to capture specific details concerning social actions, which otherwise could be missed. In this paper we analyze excerpts from a conference concerning Carlo (fantasy name), a 9-year-old gifted child. Participating actors are his mother, his Italian language teacher and his Mathematics and Science teacher.

Although the single case under scrutiny concerns a child who has atypical performances and therefore findings cannot be generalized, it is precisely its particularities that makes it work as a “perspicuous setting” (Garfinkel, 2002) to sheds lights on the interactional constitution of a phe-

nomenon the more and more reported by the teachers: a loss of authority, a systematic de-legitimization of their role.

The study aims at contributing to the literature on parent-teacher conferences with a particular attention to how teachers and parents manage their identities and authority by constructing their assessments about the child. It also aims to shed light on the possible relationships between interactive competences and how moral and institutional identities are performed by participants in institutional interactions characterized by epistemic and social asymmetry (Heritage, 2012).

2.1 *Parents and teachers strategies to pursue an assessment trajectory*

In the realm of institutional interactions, parents and teachers meet to talk about the child, the home and the school, not really as objective but mostly as symbolic entities (see Baker, Keogh, 1995; Greenfield, Quiroz, Raeff, 2000). These entities' features are discursively crafted to be consistent with the aim of the institutional encounter (i.e. evaluating the child's school performances and progress) as well as the other activities accomplished through talk, e.g. projecting institutional relevant identities, blaming the interlocutor or justifying oneself. Building on a case study, this paper focuses on the interactional strategies used respectively by the mother and the teachers to pursue their assessment trajectory, with the goal of showing how this communicative strategies are correlated to the (de)construction of teachers' authority and how the mother, at the end of the conference, succeeds in shaping teachers' classroom work and choices. In this single case conference we find that while teachers show a "no-problem trajectory" by normalizing the pupils' problems and showing they are oriented to the whole classroom (professional point of view) the mother employes a "problem trajectory" by problematizing her child conduct and demanding a customized education (individualistic point of view).

The first index of such a pattern is merely quantitative. Positive assessments (either general e.g. "we are doing well"; "it's a positive moment", or local "he solved the task in his own way") are more frequent in the teachers' talk (i.e. 22 positive assessments out of 28 total assessments) than in the mother's speech (3 positive assessments out of 10). Negative assessments (i.e. "he is rushed"; "he is asleep") are less frequent and more mitigated in the teachers' talk than in the mother's talk (6/28 teachers' negative assessment vs. 7/10 mother's negative assessment). A second qualitative index concerns the practices through which participants pursue their different assessment trajectories. We identified four main practices enacted by the teachers and four practices enacted by parents in the data set:

Teachers' practices

1. Producing (lightly mitigated) positive assessments.
2. Using negative assessment as the background to underline progress.

3. Generalizing problematic behaviors to a person-category
4. Reducing the realm of negative assessment.

Parent's practices

1. Questioning the unproblematic child at school: "Back-to-the-problem questions".
2. Problem-telling about the child-at-home by using reported speech;
3. Referring and quoting the expert voice.
4. Producing local or general negative assessments.

In this paper we focus on two interactional practices used by the mother with the aim of underlining how, by using communicative strategies that are somehow "hidden" in the interstices of talk, she becomes able to ask for a customized treatment for her child.

3. Findings

3.2 *Parent's strategies to pursue a problem trajectory*

Next, we show how this mother is able to employ communicative strategies to pursue her "problem trajectory". Following, two of them are analyzed: the use of "reported speech", and "quoting the expert". In doing so, we shed light on the complexity of interpersonal communication, while providing a broader account of what happens during this specific PTC.

a. Use of reported speech to indirectly tell the teachers how to manage the child at school

Direct Reported Speech (DRS) is a way to take a stance by using the words of other people and in our case implicitly criticize teachers' classroom conduct. In this excerpt we show how the mother indirectly criticizes and blame the teacher by using her child's words.

(Excerpt 1)

Mum: Mother Ita: Italian teacher Mat: Math teacher

- 1 Mum: hum hum. then another thing he tells me when I
- 2 say "go over history, go over this, go over
- 3 that an: (0.3) "no (.), anyway: she doesn't test us
- 4 Ita: no I do: test them
- 5 Mum: yes yes I do know. and: I say "no Carlo sorry,
- 6 the other kids", because then the chats with the other moms are:
- 7 Ita: so you get the information
- 8 Mum: we get the information
- 9 Mat: (never mind... there's hope)

- 10 Mum: “look that isn’t true, there is a test”
11 Ita: now last- -
12 Mum: “eh but I think Sabrina forgets, come on”
13 Ita: no then

Rather than being encapsulated in a larger storytelling environment and used to orient its climax (as in line 2), the instances of Directed Reported Speech in line 4 constitutes a minimal storytelling per se. The mother starts with a self-quote where she enacts herself as committed to supervising her son’s homework (see the iteration of reported imperatives, line 2). The use of the historical present tense and generic deictics frame the reported action as lasting, as if the mother this time was not reporting a specific event (like in 2) but rather a recurrent habit.

In doing so, she not only pursues her assessment trajectory by depicting Carlo as not studying at home (i.e. behaving in quite a problematic way), but she also stages her moral self and an institutional relevant identity: good enough parents are supposed to scaffold their children when accomplishing school tasks (see Pillet-Shore, 2012, 2015). Immediately after quoting herself exhorting her son, she voices him by saying «no, anyway she doesn’t test us» (line 3). The change in voice pitch underlines the relevance of the information and helps in differentiating the characters animated by the reported speech: an institutionally diligent mother, an irreverent pupil and a teacher who does not do what she is supposed to do. By quoting her son’s report on what happens – or rather doesn’t happen – in the classroom, the mother a) shows her relative second-hand access to the teacher’s epistemic territory; b) displays it as inspected/inspectable through the pupil’s testimony; c) depicts the teacher as accused/accusable of not doing what she is expected to do; d) makes her son’s testimony available for inspection by the teacher; e) makes it relevant for her to defend herself from the accusation indirectly implied in the pupil’s quoted testimony. Not coincidentally, the teacher takes the turn, disconfirms the child’s quoted statement and provides her first-hand version of what happens in the classroom («no, I do test them», line 4). The mother immediately affiliates with the teacher by agreeing with and confirming the teacher’s version by claiming pre-existing independent knowledge of the contested activity («yes = yes I do know», line 5). Through this expanded reply, she recognizes the teacher’s primary epistemic access to the “child-at-school” territory and downgrades her son’s credibility. In what follows, the mother goes on to quote herself engaged in disclaiming her son’s version (line 5) and persuading him that the teacher does carry out tests (line 10). In doing so, she shows she undermines her son’s credibility and pursues her affiliation with the teacher.

From a conversational point of view, both participants appear to agree upon the fact that the teacher does examine pupils and therefore treats the child’s quoted version as unreliable. However, by recurring to another instance of DRS, the mother comes back to her son’s version. By enacting his words – i.e. not using any quotation marker (Holt, Clift, 2007) – she says:

«but I think Sabrina forgets» (line 12). Despite having displayed her alignment to the teacher's version and having depicted herself as engaged in undermining her son's credibility, she uses his quote as if it reported a fact. The words are hearable as the boy's words, but the mother concealed behind the disclaimed words of her son, implies the possibility that the teacher is not examining Carlo's homework. Or at least, she implies that this is what her son assumes. In doing so, she makes it relevant for the teacher to discredit this morally loaded implication.

b. Mother's quoting expert's "voice" to judge and direct the teachers' classroom work

Generally in Parent-Teacher Conferences, pedagogical knowledge is deemed to be of teachers' competence. However, in our data, the mothers deploy an educational expertise, in line with previous findings showing that parents' pedagogical understanding is steadily increasing, going hand in hand with teachers' knowledge (Lareau, Weininger 2003; Horvart, Weininger, Lareau, 2003).

In this excerpt, the mother's expertise may be due to the child's giftedness, which may have led the parent to gain knowledge about her child's educational needs, and be actually more informed than the teachers. In the next excerpt, the mother refers to others external experts to judge and orient the teachers' job in class.

(Excerpt 2)

Ita: Italian teacher; Mum: Mother; Mar: Marina

- 1 Ita: so, I always noticed Carlo has a very good
- 2 preparation
- 3 Mum: >I know, I know<
- 4 Ita: so, I didn't notice he
- 5 didn't do his homework ((smiling))
- 6 Mum: no, but maybe you know, even on the basis of
- 7 —> what: we are told [by: experts like Marina
- 8 that-.)
- 9 Ita: [sure (.) correct
- 10 Mum: [we need to be heavy handed, get them used to
- 11 struggle, ^don't we Marina?
- ^look at Marina^
- 12 Mar: ((nods))

The Italian teacher opens her turn with a positive evaluation of the child «I always noticed Carlo has a very good preparation» (line 1-2) and pursue a no problem trajectory. While using the adverb of time «always» to stress the fact that the good behavior of the child is not isolated (temporal dimension), she also uses the verb “to notice”, referring to her first-hand experience. The mother replies with a «I know, I know» (line 3), as aiming to reduce the eva-

lative value of what the teacher is saying. Repeating twice the verb “to know” contributes to such questioning of the teacher’s epistemic authority, with the mother possibly indicating they can skip that part as she already knows about it. The teacher, in turn, explains herself highlighting that, given the student being always prepared, she never noticed he did not do his homework «so, I didn’t notice he didn’t do his homework» (line 4–5). The mother opens her turn with «no, but, maybe, you know» (line 6), where the use of «no, but» creates a distance, while «maybe» makes her words sound more kind and less normative. She goes on with «now, even on the basis of what we are told by experts» (line 6–7). The first plural person pronoun – an occurrence from the parents’ side of “the common ground interactive construction” (Katthoff, 2015) – includes the teacher among the addressees of the referred to expert talk. Not surprisingly then the teacher engages in simultaneous talk immediately after the completion of the first part of her turn (referring to the use of expert talk as a basis) with an upgraded agreement (sure) followed by a positive assessment (correct). Its sequential position (Goodwin, Goodwin, 1987) indicates what she agrees with and positively evaluates: not the expert’s talk – not yet quoted – but the conduct consisting in using the expert’s talk as a basis. Starting from this moment, the teacher commits herself to whatever the mother will say the expert would have said them. In the following component of the same turn, the mother evokes the present Marina as an expert herself, managing to create an even more polyphonic structure of participation where her voice would be nothing more than the sounding box of the expert talk. After this complex preface, she produces an occurrence of indirect reported speech (lines 10–11) through which she makes the quoted experts accountable for her request of being «heavy handed» when supervising Carlo’s homework. By making the experts saying that it is necessary to be more strict and accustom these children to work hard, she vicariously assesses the teacher’s behavior as inappropriate (in lines 1, 2, 4 and 5 the teacher declares that she assessed Carlo’s performance as good therefore she didn’t notice that he didn’t study). Asking for the expert to confirm what she says further de-authorizes the mother and identifies the “experts” as both the principal and the authors (Goffman, 1984) of mother’s words. The quick confirmation from the present expert legitimizes the mother’s indirect claim that gifted children – like her son – need stricter rules, more control and harder work. Quoting the “experts’ voice” 1) indirectly questions the teacher’s classroom conduct, 2) tells the teacher how to cope with this “special” gifted child. The mother’s interactive competence in navigating the multilayered epistemic landscape of this institutional event allows her to gain deontic rights (related to who decided what to do (see Stevanovic, Perakyla, 2012), ending up suggesting the teachers how to work in class, and succeeding in shaping their professional conduct.

3.3 *What child are we talking about?*

By deploying the abovementioned communicative strategies, the parent steers the conversation to the “home”, “her” epistemic territory, where she can claim her right to assess (Goodwin, Goodwin, 1987). First-hand knowledge can claim a superior right with respect to what is being assessed. Second-hand knowledge implies a mediated access, hence an inferior epistemic right (Heritage, Raymond, 2006). The parent demands a greater epistemic right, and in so doing she achieves two results: first, she orientates the conversation towards a problem trajectory. This leads to the emergence of the problematic child “at home” instead of an unproblematic child “at school”. Second, she capitalizes on the emergence of a symbolic problematic child to ask teachers for personalized and customize education, invading the school’s epistemic territory and the teachers’ expertise. The following excerpt presents a point at the end of the conference where the mother directly asks the teacher for individualized attention and care for her “problematic” child. The teacher commits herself in intervening according to the mother’s personal assessment of the child behavior.

(Excerpt 3)

Ita: Italian teacher Mum: Mother

- 1 Mum: =maybe we can insist on cert:ain things a little bit:
- 2 Ita: ^well, sure
^nods^.

The mother opens the turn saying «maybe» (line 1) which makes her sounds more gentle, compared to her directive statement. By saying “we can insist on certain things” (line 1) the mother is basically telling the teachers how to act in class with her child, invading their space. Baker and Keogh (1995) present a similar case, but where such statement is made by the teachers instead. The Italian teacher align herself with the mother’s words. In the next excerpt she reflects on a strategy to better deal with the child, referring to sending messages between the home and the school to reach a common strategy (Chena, Chena, 2015). Such a tactic is common in several conferences, like when children misbehave at school and parents and teachers try to cooperate to solve the problem (Baker, Keogh, 1995; Howard, Lipinoga, 2010; Markström, 2009).

(Excerpt 4)

Ita: Italian teacher Mum: mother

- 1 ita maybe you could send it to me, you know
- 2 like last time
- 3 actually after getting those texts, I used a heavier hand
- 4 big time. Carlo did you take notes of the homeworks?
- 5 Mum: mh hm
- 6 Ita: eh, yeah, no, but I did. no, I WANT TO SEE THE PAGE.

- 8 hm: oh no, I only took a quick note. no that
 9 is not enough
 10 <rewrite them, properly, just like all of your classmates do.>
 11 Mum: good job, thank you

With the sentence «maybe you can send it to me, like last time» (line 1-2), the teacher tries to reach a common strategy to cooperate with the mother in order to solve domestic, more than scholastic, problems. She continues her turn aligning herself with the mother and telling her that after their exchange –beyond school– she tried to pay more attention to the child in class. By using her and the child’s reported speech, she represents herself as morally responsible to child’s classroom behavior “indeed, after getting those textes I used a heavier hand, big time. Carlo, did you take notes of the homework?” (line 3-4), «“mhm, yeah, no, I did. No, I WANT TO SEE THE PAGE» (line 6-7), “ehm, No, I only took a quick note. No, that is not enough» (line 8-9), «rewrite them properly, just like all of your classmates do» (line 10). The use of “after” indicates that this course of action is not the result of an autonomous choice of the teacher, but it follows the mother’s requests. Hence, in this case, the teachers are the ones who are adapting their actions in light of the mother’s perceived difficulties and problems. Baker and Keogh (1995) describe case an opposite case. In their data the teachers observe the child’s difficulties at school and the parent commit himself to adjust his behavior at home (verifying if the child has done his homework) to improve his child’s scholastic situation. In Baker and Keogh’s, teachers’ recommendations were aimed at creating a bridge between the work done at school and at home. This was conceptualized in the expression «curriculum for the home» (p. 279), describing the morally responsible actions that parents may take at home to sustain their child’s learning. In our study, in turn, we are faced with a “curriculum for the school”, where teachers adjust their behavior according to the mother’s assessment trajectory and requests. The mother positively evaluate the teachers by saying “god job, thank you” (line 11), which confirms her increasing epistemic authority to the point where she can assess the teacher’s job.

4. Conclusions: curriculum for the home or curriculum for the school?

During this PTCs, teachers and parents use several communicative strategies to pursue their own assessing trajectories. Within this study we focus on a mother’s communicative strategies that allow her to demand a customized education for her son. The mother follows a *problem trajectory*, openly criticizing the child’s behavior, without using mitigators and depicting a troublesome “child-at-home”. In this sense, we analyzed two of her strategies with the goal of shedding light on the way she succeeds in shaping the teachers’ school conduct: 1. using the reported speech, 2. quoting the expert’s “voice”. Not only do the speakers talk about their own epistemic territories

(the home for the mother and the school for the teachers), but also refer to a specific pedagogical expertise.

Teachers, indeed, refer to the pedagogical expertise they rely on daily. At the same time, the role of the expert can help determining the final arbiter. Such knowledge is particularly relevant in PTCs, and generally proper of the teachers. However, the parent refers to an external expertise to judge the teachers' conduct. It is through this knowledge that the mother's epistemic authority increases. This way, the mother becomes the "final arbiter" of the conversation, with two results: 1) expressing her evaluative trajectory: "the child at home" as a problematic student which questions the no-problem trajectory supported by teachers; 2) suggesting the teachers a course of actions, creating a sort of "curriculum for the school"¹.

In doing so, the mother showed agency handling epistemic territories even when that meant overstepping her role. Being able to manage conversation and reclaim one's positions may have a positive connotation within a discourse on parental empowerment.

However, taking a more critical stand, criticisms can be found. As this study shows, it may happen that experts and competent parents become children's advocates, critical of teachers' conduct, and able to ask for personalized and individualized teaching strategies, invading the school's and teacher's epistemic territories. In this respect, Lareau and Weininger's work (2003) is worth mentioning, as it shows how middle-class parents are increasingly able to challenge and criticize teachers and ask for tailor-made interventions for their children. The authors stress a problematic face of parental empowerment, as contributing to further inequalities between middle and lower classes. This occurs because – according to them – middle-class parents are more competent when it comes to discussing with teachers, thus more able to direct the conversation and guarantee tangible benefits to their children, compared to working-class parents. Reflecting on both positive and problematic aspects of parental empowerment might be a promising venue of inquiry in order to tackle these differences and better understand the reasons why parents may invade teachers' epistemic territories.

References

- Baker C., Keogh J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18(2-3), pp. 263-300.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

1 Baker and Keogh (1995) talk about teachers' recommendation to parents in order to improve and continue the work started at school, in line with a "curriculum for the home": all of those indications for parents to sustain their children's improvement within the epistemic territory of the home.

- Bronfenbrenner U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Cedersund E., Svensson L.G. (1996). A “Good” or a “Bad” Student: A study of communication in class assessment meetings. *Language and Education*, 10 (1), pp. 132-150.
- Chena Z.X., Chena C.C. (2015). The intention of using smart device messages as parent-teacher communication from the view of parents. *Procedia Manufacturing*, 3, pp. 5617-5623.
- Christenson S., Sheridan M.S. (2001). *Schools and families. Creating essential connection for learning*. New York, London: The Guilford Press.
- deBruïne E., Willemsse T.M., Franssens J., van Eynde S., Vloeberghs L. Leen V. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre- service teachers’ preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44 (3), pp. 381-396.
- Epstein L.J., Salinas C.K. (2004). Partnering with families and communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Schools as Learning Community*, 61(8), pp. 12-18.
- Epstein J.L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers’ professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), pp. 397-406.
- Garcia-Sanchez I., Orellana M.F. (2006). The Construction of moral and social identity in immigrant children’s narratives-in-translation. *Linguistic and Education*, 17, pp. 209-239.
- Garfinkel H. (2002). *Ethnomethodology’s program: Working out Durkheim’s aphorism*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Goffman E. (1984). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard: Harvard University Press.
- Goodwin C., Goodwin M.H. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Language as an Interactive Phenomenon* Cambridge (pp. 147-189). Cambridge University Press.
- Goodwin M.H., Goodwin C. (1987). Gesture and corporation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62 (1-2), pp. 51-76.
- Greenfield M.P., Quiroz B., Raeff C. (2000). Cross-Cultural conflict and harmony in the social construction of the child. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 87, pp. 93-108.
- Heritage J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), pp. 1-29.
- Heritage J., Raymond G. (2006). The epistemics of social relationships: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35(5), pp. 677-705.
- Holt E., Clift R. (2007). *Reporting Talk. Reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard M.K., Lipinoga S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language and Communication*, 30(1), pp. 33-47.
- Horvat E., Weininger B.E., Lareau A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between home and school and parents networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), pp. 319-351.
- Jefferson G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner GH (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kim M.E., Sheridan MS, Kyongboon K., Koziol N. (2013). Parents beliefs and chil-

- dren behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationship. *Journal of Psychology*, 51(2), pp. 175- 185.
- Kotthoff H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. *Linguistics and Education*, 31, pp. 286-303.
- Lareau A., Weininger E.B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), pp. 567-606.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The essential conversation: What parent and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- MacLure M., Walker B.M. (2000). Disenchanted evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 5-25.
- Markstrom A.M. (2009). The Parent-Teacher Conference in the Swedish Preschool: a study of an ongoing process as a 'pocket of local order. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), pp. 122- 132.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie [Crossing borders and connections. For a new geography of relations between schools and families]. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 25-37.
- Pillet-Shore D. (2012). The problems with praise in parent-teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79, pp. 181-204.
- Pillet-Shore D. (2015). Being a good parent in parent-Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2), pp. 373-395.
- Pillet-Shore D. (2016). Criticizing another child: How teachers evaluate students during parent-teacher conference. *Language and Society*, 45, pp. 33-58.
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), pp. 696-735.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), pp. 297-321.
- Willemse T.M., Thompson I., Vanderlinde R., Mutton T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), pp. 252-257.

L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione

The soul of care: the emotional life of health care professionals as a challenge for education and training

Daniele Bruzzone

Full Professor of Education | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan (Italy) | daniele.bruzzone@unicatt.it

Emotions and feelings have been traditionally excluded from the health care contexts, as they are considered an obstacle to professional impassibility and impersonality. Actually, emotional involvement represents an unavoidable everyday experience for the caregivers and even a genuine professional resource, which allows them to feel and act according to the singularity of each patient and therapeutic situation. This article stresses the need for a special care of the emotional life in the initial and continuing education of care workers, and the importance of an institutional and organizational recognition of emotions as indispensable tools. Some methodological principles are outlined, in order to implement educational settings for the development of the emotional competence of the health care professionals.

Keywords

emotions, health care, organizations, education, method

Emozioni e sentimenti sono stati tradizionalmente esclusi dai luoghi della salute e della cura, in quanto ritenuti un ostacolo a una professionalità intesa secondo i canoni dell'impassibilità e dell'impersonalità. In realtà, il coinvolgimento emotivo costituisce non solo una inevitabile esperienza quotidiana per chi svolge un lavoro di cura, ma anche una indispensabile risorsa professionale che consente di mettere in atto gesti sensibili e adeguati alla singolarità delle persone e delle situazioni. Vengono argomentate qui le ragioni della necessità di aver cura della vita emotiva, in sede di formazione iniziale e continua degli operatori, nonché l'importanza di un riconoscimento delle emozioni sul piano istituzionale e organizzativo. Vengono altresì indicati alcuni principi metodologici per allestire percorsi formativi efficaci per lo sviluppo della competenza emotiva dei professionisti della cura.

Parole chiave

emozioni, lavoro di cura, organizzazioni, formazione, metodo

1. Curare e comprendere

Siamo diventati molto bravi a diagnosticare e curare le malattie. Sappiamo eliminare infezioni un tempo fatali, prevenire attacchi cardiaci, guarire leucemie infantili e trapiantare organi. Ma nonostante un progresso così impressionante, manca spesso la capacità umana di provare empatia per gli ammalati, di accompagnarli con onestà e coraggio verso la guarigione, nella lotta contro la cronicità o alla fine della vita. [...] I pazienti si lamentano spesso: non si sentono ascoltati, trovano insensibilità dall'altra parte. Invece di essere seguiti da una guida fidata, sono sbalottati da uno specialista e da un protocollo all'altro. Magari ricevono cure tecnicamente adeguate, ma sono abbandonati alla paura e alla sofferenza (Charon, 2019, p. 17).

Con queste parole una tra le voci più autorevoli della medicina narrativa nel contesto internazionale, nell'incipit di un suo famoso libro ora edito anche in italiano, denuncia un fondamentale difetto di umanità in un sistema al quale, paradossalmente, le persone si consegnano proprio nell'istante in cui avvertono maggiormente la loro fragilità e la loro impotenza. Non si tratta tanto di mancanza di sensibilità da parte dei professionisti che quotidianamente rendono possibile l'assistenza e la cura – e che in molti casi sono ben capaci di non confondere la competenza clinica con l'impersonalità – quanto piuttosto dei limiti e delle contraddizioni di un paradigma medico che da tempo si è attestato sul piano scientifico e tecnologico (ottenendo peraltro risultati per certi versi prodigiosi) e che in anni più recenti ha sposato logiche efficientistiche senza forse interrogarsi troppo sulle conseguenze di questa scelta; quello stesso sistema adesso con fatica deve riappropriarsi della dimensione tipicamente “terapeutica” e quindi relazionale (*therapeutés* è in greco il servitore, l'assistente e il compagno) che pure lo caratterizza fin dalle origini.

L'oggettivismo che ancora impera nella formazione dei professionisti della salute è prova del fatto che lo spirito positivista, ancorché sottoposto a profonde revisioni critiche dall'epistemologia del secolo scorso, rappresenta ancora il pensiero dominante in chi si occupa di salute e malattia. La medicina narrativa intende appunto colmare il divario che permane tra la malattia (o la salute) come *dato* di fatto e il *significato* dell'essere malati (o sani), e di restituire al paziente la sua dignità di soggetto di esperienza. Questo iato rende apparentemente inconciliabili la scienza e l'esistenza: tra la comprensione scientifica e quella esistenziale, infatti, c'è la stessa differenza che intercorre tra spiegare *qualcosa* e comprendere *qualcuno* (Jaspers, 2000), ove comprendere “non significa sapere ciò che so ma sapere che e che cosa *un altro* sa” (Weizsäcker, 1990, p. 90).

2. In prima persona

Questo sforzo di cogliere l'esperienza altrui comporta la capacità di neutralizzare temporaneamente il proprio punto di vista esclusivo, per far posto al-

l'altro e alla sua peculiare prospettiva sulle cose. Si tratta di un atteggiamento fenomenologico che consenta non solo di riconoscere la malattia nella sua oggettività, ma anche di cogliere l'*esperienza viva* che ciascuno ne ha (Bobbo, 2009). La malattia, infatti,

cambia il nostro modo di essere e di sentire, e dopo la malattia non siamo più gli stessi. Cambiamo noi, e cambia il mondo in cui siamo immersi; e allora, quando abbiamo a che fare con la malattia e con il dolore di una persona, se non vogliamo perdere i contatti umani ed emozionali con lei, non dobbiamo dimenticare mai le metamorfosi esistenziali che alla malattia e al dolore si accompagnano (Borgna, 2013, p. 68).

Per questa sua aderenza all'esistenza l'agire terapeutico non può (o non dovrebbe) mai prescindere dall'ascolto del malato (Kanizsa, 1999), al quale soltanto si dischiude la dimensione dei vissuti e dei significati. Ascoltare il malato vuol dire "comprendere il suo essere nel mondo, cioè come la malattia dispone la sua esistenza rispetto al possibile" (Costa, Cesana, 2019, p. 122). Ovvero: se e come sia mutata la sua rappresentazione di sé e la sua percezione della realtà, le sue relazioni con gli altri, il suo orizzonte temporale e progettuale. Altrimenti, i professionisti della cura rischiano di rimanere "al di qua" dell'esperienza di malattia, lasciando i loro pazienti "dall'altra parte" (Bonadonna, Bartoccioni, Sartori, 2006), in un mondo *alieno*, in quanto estraneo e, per di più, misconosciuto. Il terapeuta deve imparare invece a cogliere il dolore dell'altro: "*altro* perché è un altro abitare, permanere, sostare *nel mondo* rispetto a chi abita un tempo che scorre simile, senza alti e bassi, senza smarrimenti e spaesamenti, in un divenire di familiarità" (Contini, 2010, p. 31).

Se il contatto quotidiano con chi soffre non si alimenta di questa capacità di avventurarsi oltre il recinto delle proprie sicurezze per aprirsi al vissuto del paziente (Venturino, 2016), la cura si riduce ad un insieme di protocolli anonimi ai quali sfugge la vita delle persone. A rimanere esclusa o marginalizzata, in tal caso, non è soltanto l'esperienza dei pazienti, ma anche quella dei curanti, che essendo intima e personale viene erroneamente considerata non rilevante.

Viene così interrotta quella reciprocità del *noi* (Bruzzone e Iori, 2005) che della cura è l'anima più autentica e sorgiva. La relazione di cura, infatti, "è tale se dà vita a un intreccio di significati e, quindi, a una condivisione di narrazioni che chiama in causa almeno due soggetti in una relazione di reciprocità" (Alastra, 2019, p. 10). Per questo motivo, accanto ai vissuti dei pazienti e dei loro familiari, non si possono trascurare i vissuti dei medici, degli infermieri e degli altri operatori sanitari, pena uno sbilanciamento che non renderebbe conto della complessità della relazione di cura. Se c'è, anzi, una distorsione che il modello clinico oggettivante produce, non è tanto (o soltanto) la riduzione del paziente ai meccanismi impersonali del suo organismo, ma anche (e soprattutto) la riduzione del terapeuta all'anonima precisione delle sue mansioni.

In questa illusoria presunzione di impassibilità si cela uno dei motivi storicamente più pervicaci che affliggono le professioni sanitarie: l'idea, cioè, che il coinvolgimento personale non sia compatibile con l'esercizio della professionalità. Riecheggia, qui, l'antica diffidenza nei confronti della vita emotiva che ha afflitto per secoli la nostra tradizione. Nel sontuoso edificio della cultura occidentale, infatti, emozioni e sentimenti sono stati a lungo estromessi dal "piano nobile" (riservato invece all'esercizio dell'intelletto e della volontà) e relegati ad uno statuto di inferiorità e subalternità, ignorando di fatto la fondamentale compromissione del sentire con il pensare e con l'agire. I moti dell'animo hanno così "recitato il ruolo dell'«altro»: il ruolo di ciò che è confuso, caotico, impuro" (Heller, 2017, p. 5) e, in questa loro alterità, sono stati guardati a lungo con sospetto, come indesiderati "fattori di disturbo" o, addirittura, come qualcosa di imprevedibile e nocivo.

Da Platone in poi, l'impresa della conoscenza viene identificata come appannaggio esclusivo di una mente *s-passionata*, priva di interferenze emotive, che tende alla pura contemplazione di un universo di verità glaciali ed immutabili (il Mondo delle Idee). In questa identificazione tra verità e razionalità, la vita emotiva è parsa come l'antagonista della lucidità, il suo opposto inconciliabile: "accanto al mondo luminoso dell'intelletto, rimane solamente l'irrazionale" (Jaspers, 1982, p. 26). Per questo motivo, le emozioni sono state perlopiù considerate un "fattore di turbamento o di perdita temporanea della ragione" (Bodei, 2003, p. 7) e questo giudizio negativo ha giustificato una vera e propria pedagogia del controllo e della repressione delle emozioni.

Soltanto la ragione poetica è riuscita, in qualche misura, a non perdere di vista la "radice comune di *logos* e *pathos*" (Gomasasca, 2007). Giacomo Leopardi, ad esempio, il 20 gennaio del 1820 scriveva nel suo *Zibaldone di pensieri*: "la ragione pura e senza mescolanza è fonte immediata e per sua natura di assoluta e necessaria pazzia" [104]. Non è questa la sede per argomentare l'effettiva veridicità di questa affermazione, in molteplici ambiti dell'azione umana. Ma nel campo delle azioni di cura essa andrebbe assunta quasi come un ammonimento. L'etica della cura, infatti, secondo la tradizione del pensiero femminile che va da Carol Gilligan a Nel Noddings a Jean Watson a Rita Manning (vedi Kuhse, 2000, pp. 157-232), si fonda non soltanto sull'esercizio della logica, ma anche (ed essenzialmente) su quello della sensibilità. L'essenza della cura, anzi, consiste in una particolare disposizione cognitiva ed emotiva in virtù della quale "sentire e pensare sono strettamente legati fra loro" (Mortari, 2006, p. 116; vedi anche Viafora, Zanotti e Furlan, 2007). Secondo questa tradizione di pensiero, ogni separazione tra ragione e sentimento è foriera di ambiguità ed errore.

3. Un agire radicato nel sentire

Il gesto di cura scaturisce dal sentirsi *es-posti* (Papa, 2014) al bisogno dell'altro e dal fatto che, di fronte all'altrui sofferenza, non possiamo restare indifferenti: la comprensione empatica, allora, molto prima di diventare un'abilità rela-

zionale che si può affinare (Cocco, Tiberio, 2005; Anfossi, Verlati, Zucconi, 2008), costituisce la sorgente stessa della cura, senza la quale nessun atto di responsabilità sorgerebbe.

Lo dice, con la semplicità emblematica del Vangelo, la parabola del Buon Samaritano (Lc 10, 25-37), dove è evidente che la “presa in carico” (letteralmente) di chi soffre ha origine da *un sentire capace di vedere* (“lo vide e ne ebbe compassione”). Tale affermazione comporta che senza una risonanza emozionale, senza un coinvolgimento affettivo di qualche tipo, nessuno si trasformerebbe in un soccorritore, né tanto meno in un terapeuta. Quando percepiamo il bisogno dell’altro come un appello alla nostra responsabilità, è perché il suo bisogno ci appare “sul fondo della nostra comune sorte umana” (Binswanger, 2013, p. 39) e pertanto ci tocca e ci riguarda: intuiamo allora che, in un certo senso, dal suo destino dipende anche il nostro. Si tratta, più che di un ragionamento astratto, di un *sentimento* molto concreto, che in virtù del *valore* che ci rivela, ci obbliga in certo qual modo a farci responsabili.

Ormai parecchi anni or sono, Darley e Batson (1973), affiancando all’analisi del testo evangelico uno studio empirico su un campione di *caregivers*, hanno tentato di individuare le *condizioni situazionali* e le *variabili disposizionali* che possono incidere sulla capacità etica di rispondere al bisogno dell’altro. Dalla loro analisi emergono alcuni elementi che possono in effetti contrastare o indebolire la risposta morale: la fretta, i condizionamenti sociali (il timore del giudizio altrui, ad esempio) e istituzionali (ruoli, norme o confini prestabiliti); ma anche la rappresentazione soggettiva del proprio ruolo professionale e dei valori su cui si fonda, il proprio livello di autonomia e – non ultimo – il grado peculiare sensibilità ed empatia, ovvero l’inclinazione a lasciarsi interrogare dalla sofferenza dell’altro. Soprattutto questi fattori personali paiono decisivi, dal punto di vista pedagogico, in quanto chiamano in causa la formazione deontologica e affettiva dei professionisti. Nondimeno, è indispensabile che accanto alle disposizioni personali si assicurino le condizioni sociali e istituzionali che, altrimenti, potrebbero interferire negativamente con la loro libera espressione (ad esempio: la mancanza di tempo impedisce oggettivamente di esercitare l’ascolto, anche da parte di operatori disponibili ed empatici; il clima giudicante all’interno di un servizio può incidere pesantemente sull’autenticità dei professionisti, nella misura in cui alcuni comportamenti non siano legittimati; e così via).

Sono dunque in gioco, nell’incontro tra chi cura e chi è curato, i sentimenti di entrambi. Sicché, allo sforzo di decentramento e di comprensione del sentire altrui si deve accompagnare un’attenzione ai propri vissuti altrettanto accurata. La relazione di cura, essendo anzitutto un’esperienza intercorporea, attiva i registri della sensibilità e pertanto esige lo sviluppo di una *competenza estetica* da parte del curante (Bruzzone, 2016; Migliorino, 2019; Padoan, 2019), ovvero una capacità di *sentire* e di *sapere come ci si sente* nel contatto con l’altro. L’attitudine personale, tuttavia, non basta: il contesto istituzionale deve a sua volta fornire una cornice entro la quale l’esercizio della sensibilità non venga scoraggiato o, addirittura, stigmatizzato. Il primo obiettivo formativo, dunque, consiste in una vera e propria operazione culturale:

nel riabilitare, cioè, un “sapere dei sentimenti” (Iori, 2009a) che consenta di concepire il coinvolgimento emozionale, in linea di principio, non come un ostacolo, ma come una indispensabile risorsa professionale (Iori, 2007; Bruzzone, 2017a; Zannini, 2020).

Che gli operatori della cura provino emozioni e sentimenti, del resto, è fuori di dubbio. Il tema è, semmai, a quali condizioni da tali vissuti dipendano la motivazione e la resilienza e in quale misura, invece, ad essi si possano ascrivere sindromi professionali come quelle dell'affaticamento e dell'esaurimento emotivo (Bobbo, 2015). Se per lungo tempo si è pensato che tra le principali cause del *burn-out* vi fossero un alto indice di stress ed un eccesso di coinvolgimento, si è compreso progressivamente che esso può ingenerarsi anche a motivo di un eccesso di distacco e di cinismo. È quando le persone smarriscono la passione e il senso del proprio lavoro che incominciano ad avvertirne il peso. Pare di poter dire, allora, che il fattore di rischio non sia il coinvolgimento emotivo *qua talis*, ma piuttosto l'incapacità o l'impossibilità di esprimere ed elaborare le proprie emozioni, in particolare quelle meno tollerate nei contesti professionali. Questo chiama in causa la responsabilità organizzativa accanto a quella individuale (Maslach, Leiter, 2013): per favorire il benessere di pazienti e operatori occorre, infatti, fornire spazi, tempi e strumenti per aver cura della vita emotiva.

La cultura organizzativa implica sempre una certa “cultura emozionale”, talora in modo inconsapevole: buona parte delle norme scritte e non scritte che regolano la vita di un'organizzazione servono a monitorare e condizionare – talvolta sollecitare, più spesso sopprimere – determinati stati d'animo, in base a un giudizio di valore o di opportunità che può autorizzarne o vietarne l'espressione. Le organizzazioni, addirittura, adottano dispositivi e meccanismi di controllo deputati, a seconda dei casi, a creare un certo clima emotivo o ad anestetizzare la sensibilità. In tal modo, “l'esperienza organizzativa finisce con il produrre educazione o diseducazione sentimentale, con il nutrire o il soffocare la vita dell'anima e del cuore” (Rossi, 2010, p. 27). Occorre pertanto dare “cittadinanza organizzativa all'emozione” (*ibid.*, p. 65) e ciò non può avvenire se l'attenzione alla vita emotiva non conquista spazio, visibilità e consistenza negli investimenti formativi.

4. Emozioni e sentimenti

Alcuni anni fa Zygmunt Bauman, il teorico dell'“amore liquido” (Bauman, 2006), venne intervistato a proposito della sua lunga convivenza con la moglie Janina: come era possibile che un matrimonio durasse così a lungo in un momento storico in cui tutto passa o si trasforma rapidamente? La risposta del sociologo si potrebbe riassumere in un'affermazione lapidaria: “*le emozioni passano, i sentimenti vanno coltivati*” (De Santis, 2012). Questo principio, a ben vedere, contiene una verità fenomenologica fondamentale: le emozioni, essendo risposte reattive a oggetti o eventi determinati e circoscritti, sono per natura transitorie e relativamente superficiali; i sentimenti invece, nella loro

qualità di atteggiamenti più profondi e persistenti nel tempo, hanno bisogno di cure per radicarsi e fiorire.

Nei contesti di lavoro, dunque, occorre consentire alle reazioni emozionali episodiche di “fluire”, evitando i più consueti errori nella gestione delle emozioni: la negazione, la simulazione/dissimulazione, la manipolazione (vedi Bruzzone, 2018). L’emozione trattenuta e inibita ad esprimersi, anziché scorrere, viene bloccata e ristagna, fino ad ingigantirsi e stravolgere la percezione della realtà: è un *ri-sentimento* rischioso, che se non contrastato può tradursi in un lento e inesorabile “autoavvelenamento dell’anima” (Scheler, 2019, p. 3). Il risentimento produce infatti un progressivo distacco dell’emozione dall’oggetto che l’ha determinata (un evento, un luogo, una persona) e una sua generalizzazione: accade così che un’esperienza di disgusto o di rabbia non elaborata degeneri in uno stato di frustrazione permanente e apparentemente immotivata o in un atteggiamento di ostilità e di rifiuto per un’intera categoria di persone o situazioni.

L’atto di reprimere o rimuovere un’emozione ha, peraltro, un effetto perverso:

i contenuti affettivi già anteriormente presenti allo stato di rimozione esercitano una specie di attrazione sull’affetto che sta insorgendo e lo aggregano alla loro massa: così ogni rimozione precedente rende più facile la seguente e accelera l’ulteriore processo di rimozione (Scheler, 2019, pp. 10-11).

Ciò significa che la negazione delle emozioni può diventare un’abitudine malsana, che si autoalimenta e finisce per ingenerare una “*falsificazione dell’immagine effettiva del mondo*” (ivi, p. 19).

Per contrastare questa deriva, è necessario imparare ad esercitare la condivisione delle emozioni. La competenza emotiva incomincia esattamente laddove si sottraggono i vissuti emotivi all’oscurità dell’implicito e del “non detto” e si trovano le parole per nominarli. Si tratta di una abilità che si può apprendere e affinare, anche attraverso gli strumenti della formazione, per contrastare la reticenza delle persone e delle istituzioni a fare delle emozioni un oggetto di lavoro (Bruzzone, Musi, 2007; Iori, 2009b).

D’altro canto, la competenza emotiva non si esaurisce nella capacità di comunicare le *emozioni*, ma richiede la disponibilità ad investire su alcuni *sentimenti* dai quali effettivamente dipende la stessa motivazione lavorativa. Nel caso della cura, vi sono sentimenti che vanno seminati, coltivati pazientemente e custoditi nel tempo: il rispetto, ad esempio, la fiducia, la speranza, e quella gentilezza che “rinascere dalla vita emozionale, e non dalla vita razionale, dalle pascaliane ragioni del cuore, e non dalla cartesiana ragione calcolante” (Borgna, 2013, p. 144). Poiché da queste virtù dipende in buona parte la qualità umana della cura, è importante *riconoscere i sentimenti come atteggiamenti strutturanti l’identità professionale*, affinché la loro educazione entri a pieno titolo a far parte della formazione iniziale e continua degli operatori (Bruzzone, Zannini, 2014; Zannini, D’Oria, 2018).

Chi ne ha qualche esperienza diretta, del resto, sa che la *cura d'altri* esige una costante *cura di sé*, intesa come quella conoscenza di se stessi e quella ricerca della verità senza cui la vita spirituale gradualmente si spegne. Nel quadro di questa esplorazione, perseguire una “autocomprensione affettiva” (Mortari, 2009, pp. 91-122) risulta indispensabile se si vuole cogliere la vita del cuore nei suoi movimenti e nei suoi tumulti, senza limitarsi a subirla passivamente come alcunché di estraneo in noi. Solo la consapevolezza che deriva da questo lavoro permette di appropriarsi di ciò che altrimenti sfuggirebbe e di trasformare il sentire da evento inopinato o addirittura malaccetto in una guida per il pensare e per l'agire responsabile. Chi conosce i propri sentimenti, infatti, si possiede più intimamente; e solo chi si possiede davvero può donare se stesso senza perdersi.

5. Abbozzo di un metodo

La competenza emotiva, naturalmente, non è qualcosa che si possa acquisire istantaneamente e senza fatica. Si tratta di un lavoro che richiede impegno e continuità, in quanto deve poter incidere sul modo di essere di ciascuno e vincere determinate resistenze culturali.

La pedagogia della vita emotiva ha sviluppato ormai diverse tecniche per facilitare la nominazione e l'elaborazione delle emozioni: dal cinema (Iori, 2012) alle arti figurative (Bruzzone, 2017b) al teatro sociale (Tesauro, 2019); dagli strumenti della narrazione e della scrittura autobiografica (Castiglioni, 2016) al variegato spettro delle *medical humanities* (Zannini, 2008). A questi approcci se ne affiancano altri di derivazione psicoterapeutica, come lo psicodramma, il training autogeno, la terapia razionale-emotiva, la bioenergetica, ecc. Ma, al di là dei singoli dispositivi utilizzati e delle loro prerogative particolari, può essere utile rintracciare un *metodo* che offra ai formatori una guida per strutturare in modo efficace situazioni di apprendimento individuale e di gruppo sui temi della vita emotiva.

In base all'esperienza di percorsi formativi ispirati ai principi della fenomenologia e condotti nel corso degli anni in diversi contesti di cura (dall'oncologia alle cure palliative, dalla RSA all'hospice), mi pare di poter dire che il lavoro di acquisizione e affinamento della competenza emotiva si può articolare in diversi momenti:

- *Fase dell'attivazione*: per lavorare sulle emozioni occorre renderle “presenti”. Lo si può fare in modo immediato (per immersione, ad esempio) o, più frequentemente, in modo indiretto (per rimemorazione o immedesimazione o identificazione, ecc.). Si tratta di una fase essenziale per produrre il materiale di lavoro, che per definizione non può essere astratto o generico, ma deve avere la concretezza e la consistenza del vissuto.
- *Fase dell'espressione*: la prima forma di autoappropriazione e di elaborazione dei vissuti emotivi consiste nel trovare i modi per “dirli”. Si può

suggerire all'uopo l'utilizzo di immagini, metafore, gesti o parole. Essenziale è la ricerca della modalità espressiva che descriva più accuratamente ciò che si prova. In tal modo si realizza un primo passaggio cruciale: dall'essere *soggetti a* un'emozione (subita) all'essere *soggetti di* un'emozione (comunicata).

- *Fase della riflessione*: coincide con l'elaborazione propriamente detta, in cui si analizza il significato di una determinata esperienza emozionale e si tenta di comprendere perché si sia verificata e quali ne siano state le conseguenze. È la fase più "razionale" del processo, in cui si cerca di favorire l'autodistanziamento e l'esplorazione cognitiva di un dato di carattere emotivo.
- *Fase del consolidamento*: consiste nel favorire l'esercizio di modalità empiriche di elaborazione, comunicazione e gestione delle emozioni, in modo da consolidare l'acquisizione di abilità e abitudini la cui efficacia si protragga oltre i confini del setting formativo. In questo senso, si possono sperimentare modalità (tramite simulazioni o role play), fornire strumenti (il quaderno delle emozioni o altri) e, possibilmente, verificarne la tenuta e la ricaduta a distanza di tempo (ad esempio attraverso momenti di follow up, supervisione o altre forme di monitoraggio). Questa fase di "ritorno all'esperienza" dà compimento a quella transizione dalla passività radicale all'autonomia relativa, che permette alle persone di non sentirsi semplicemente "in balia" dei propri stati d'animo, ma di avere strumenti per comprenderli e orientarli.

Sentire, essenzialmente, "significa *essere coinvolti in qualche cosa*" (Heller, 2017, p. 25). La misura del nostro coinvolgimento tende al minimo quando siamo (o diventiamo) sostanzialmente *indifferenti* a ciò che sperimentiamo. Ciò si verifica quando, ad esempio, l'agire quotidiano decade allo stato di pura routine, allorché la ritualità dei gesti consueti intorpidisce la sensibilità e allenta l'attenzione, o quando il senso e il valore delle pratiche di cura viene offuscato dalla loro apparente banalità. Ma può avvenire anche quando l'organizzazione in cui operiamo inizia ad assegnare valore esclusivamente a parametri oggettivi (evidenze, numeri, costi, misurazioni) sottraendo dignità a quelli essenzialmente soggettivi e inter-soggettivi (vissuti e relazioni).

Da questo punto di vista, la formazione alla competenza emotiva ha un obiettivo molto chiaro: evitare, cioè, il dilagare dell'apatia e dell'indifferenza e scongiurare il pericolo che, in assenza di strumenti per elaborarli, emozioni e sentimenti vengano estromessi dai contesti professionali. A ben vedere, il lavoro sulle emozioni ha perfino un'ambizione più alta: fare in modo che il lavoro di cura non smarrisca "l'anima" che lo contraddistingue. Perché, come il genio poetico di Wislawa Szymborska (2009, p. 51) dice in un singolo verso:

*L'anima la si ha ogni tanto.
Nessuno la ha di continuo
e per sempre.*

Nota bibliografica

- Alastra V. (ed.) (2019). *Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità fare la differenza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Anfossi M., Verlatto M.L., Zucconi V. (2008). *Guarire o curare? Comunicazione ed empatia in medicina*: Bari: La Meridiana.
- Bauman Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma-Bari: Laterza.
- Binswanger L. (2013). *La psichiatria come scienza dell'uomo*. Milano: Mimesis.
- Bobbo N. (2009). *La persona e il suo vissuto nell'esperienza di malattia: l'approccio educativo*. Padova: CLEUP.
- Bobbo N. (2015). *La fatica della cura. Dalla compassion fatigue alla compassion satisfaction*. Padova: CLEUP.
- Bodei R. (2003). *Geometria delle passioni*. Milano: Feltrinelli.
- Bonadonna G., Bartoccioni S., Sartori F. (2006). *Dall'altra parte*. Milano: BUR.
- Borgna E. (2013). *La dignità ferita*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2017a). La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 147-164). Milano: Pearson.
- Bruzzone D. (2017b). La cura nello sguardo. Arti figurative e scrittura. In L.M. Napolitano Valditara (ed.), *Espressioni di cura. Medicina narrativa in oncologia - V edizione* (pp. 56-64). Aviano: Centro di Riferimento Oncologico.
- Bruzzone D. (2018). Benessere emotivo e ricerca di senso nei contesti lavorativi: percorsi di formazione attraverso il cinema. In L. Fabbri (ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 126-139). Roma: Armando.
- Bruzzone D., Iori V. (2005). Un altro modo di scrivere d'amore: il noi della cura. *Adulthood*, 21, pp. 37-57.
- Bruzzone D., Musi E. (eds.) (2007). *Visuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*. Milano: Guerini.
- Bruzzone D., Zannini L. (eds.) (2014). Dossier su "Prospettive fenomenologiche della cura di sé nella formazione continua dei professionisti della salute". *Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education*, 39.
- Castiglioni M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Charon R. (2019). *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cocco G., Tiberio A. (2005). *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini A. (2010). *Il dolore e l'incontro*. Recco: Le Mani.
- Costa V., Cesana L. (2019). *Fenomenologia della cura medica. Corpo, malattia, riabilitazione*. Brescia: Scholé.
- Darley J.M., Batson D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 100-108.
- De Santis R. (2012). Bauman: "Le emozioni passano, i sentimenti vanno coltivati". *La Repubblica*, 20 Nov. 2012. https://www.repubblica.it/robinson/2018/08/09/news/bauman_le_emozioni_passano_i_sentimenti_vanno_coltivati_-203757856/ (ultima consultazione: 29 febbraio 2020)

- Gomasasca P. (2007). *La ragione negli affetti. Radice comune di logos e pathos*. Milano: Vita e Pensiero.
- Heller A. (2017). *Teoria dei sentimenti*. Roma: Castelvecchi.
- Iori V. (2007). Le emozioni non sono una interferenza. Come difendere un'intelligenza del cuore nel lavoro di cura. *Animazione sociale*, 6/7, pp. 10-18.
- Iori V. (aed.) (2009a). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2009b). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2012). *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Jaspers K. (1982). *La mia filosofia*. Torino: Einaudi.
- Kanizsa S. (1999). *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*. Milano: Guerini.
- Kuhse H. (2000). *Prendersi cura. L'etica e la professione infermieristica*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Maslach C., Leiter M.P. (2013). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.
- Migliorino N. (2019). *Il sentire espressivo. Verso un'estetica dell'esperienza terapeutica*. Padova: CLEUP.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Padoan S. (2019). *Senza toccarne l'ombra. Estetica ed etica della cura per i professionisti della salute*. Roma: Alpes.
- Papa A. (2014). *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Scheler M. (2019). *Il risentimento*. Milano: Chiarelettere.
- Szymborska W. (2009). *Attimo*. Milano: 24 ORE.
- Tesaro T. (2019). *Trame. Il teatro sociale e la formazione degli operatori socio-sanitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Venturino M. (2016). *Che cosa sognano i pesci rossi*. Milano: Mondadori.
- Viafora C., Zanotti R., Furlan E. (eds.) (2007). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Weizsäcker V. (1990). *Filosofia della medicina* (a cura di T. Henkelmann). Milano: Guerini.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (2020). Le emozioni nel lavoro di cura. In D. Bruzzone, E. Musi (eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 243-251). Milano: FrancoAngeli.
- Zannini L., D'Oria M. (eds.) (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.

Fragilità, *compassion fatigue* e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva¹

Frailty, *compassion fatigue* and burnout in mental health professionals.

The importance of educating to care for the emotional life

Lucia Zannini

Associate Professor of Education | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan (Italy) | lucia.zannini@unimi.it

Katia Daniele

PhD Candidate in Education in Contemporary Society | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | katia.daniele@unimi.it

Professionals provide patients with mental health care mainly through the relationship, which sometimes elicits very intense and destabilizing emotions and feelings. Burnout and compassion fatigue can therefore occur, especially in those who, as the social workers, are in close and constant contact with patients. Compassion fatigue involves reducing the ability of the professional to be empathetic or to stay connected with the patient's grief. On the other hand, according to the literature, perceived quality of meetings and training, in addition to perception of an absence/reduction of risks for the future, seem to be the main factors that influence professionals' satisfaction. Interventions to prevent/reduce burnout and compassion fatigue largely fall within the sphere of awareness and the meaning making process. The latter is mainly pursued through storytelling and writing, which are fundamental strategies in training healthcare professionals to self-care.

Key words

burnout, compassion fatigue, education, emotional life, mental health professionals

Il lavoro in salute mentale viene svolto dai professionisti principalmente attraverso la relazione, che suscita emozioni e sentimenti, a volte molto intensi e destabilizzanti. Possono pertanto insorgere problemi di burnout e compassion fatigue, soprattutto in chi, come gli educatori, sono a stretto e costante contatto con gli utenti. Questa fatigue comporta la riduzione della capacità da parte del professionista di essere empatico o di con-dividere la sofferenza dell'utente. Di contro, fattori che impattano sulla soddisfazione dell'operatore sono, secondo la letteratura, la qualità percepita delle riunioni, la formazione e la percezione di una assenza/riduzione di rischi per il futuro. Gli interventi per prevenire/contrastare il burnout la compassion fatigue rientrano in gran parte nella sfera della consapevolezza e della ricerca di senso. Quest'ultima viene perseguita anche e soprattutto attraverso la narrazione e la scrittura, che sono strategie fondamentali della formazione alla cura di sé degli operatori sanitari.

Parole chiave

burnout, compassion fatigue, formazione, professionisti della salute mentale, vita emotiva

- 1 Il presente lavoro è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, che ne hanno discusso insieme ogni sua parte. A titolo puramente formale, il paragrafo 1 e 2 sono da attribuire a Katia Daniele, mentre il paragrafo 3 a Lucia Zannini, che è responsabile della supervisione finale del dattiloscritto.

1. La complessità del lavoro di cura in salute mentale

Che cosa significa per le professioni educative lavorare nei servizi di salute mentale? È da questa domanda che si vuole partire per cercare di spiegare la complessità che caratterizza questo ambito di lavoro. Una complessità che ritroviamo già nel primo tentativo di dare una risposta a tale quesito. Rispondere a questa domanda significa, infatti, immergersi nelle esperienze di diversi professionisti che provengono da storie e motivazioni sfaccettate, da servizi differenti, da formazioni diverse; professionisti, spesso, nati già in un'epoca in cui si parla di salute mentale, di educazione e di riabilitazione; in altri casi, professionisti che hanno iniziato a lavorare in un'epoca in cui non esisteva ancora una visione bio-psico-sociale del lavoro in psichiatria, ma solo il concetto di terapia medica o, peggio, di internamento e isolamento, nonché di intrattenimento (Saraceno, 1995; Delle Fave, Bassi, 2013).

Ovviamente, ogni professionista ha la sua storia, ma alcune caratteristiche del lavorare in salute mentale accomunano tanti operatori; innanzitutto, elemento comune è far parte di quella categoria di lavoratori definiti *helping professions*, ossia professionisti che hanno come obiettivo principale offrire aiuto a persone che ne hanno bisogno (Delle Fave, Bassi, 2013). Ciò presuppone necessariamente che la prima caratteristica fondamentale ad accomunare i professionisti che lavorano nel campo della salute mentale sia la relazione, che si traduce in fondamentale strumento di lavoro (Ba, 2003a). Lavorare anche e soprattutto mediante la relazione implica reciprocità tra l'operatore e l'utente e, quindi, una componente emotiva molto alta che il professionista inevitabilmente mette in campo. Questo vuol dire anche che il lavoro degli operatori, e nello specifico degli educatori, è costantemente accompagnato da emozioni, da quelle più o meno espresse dagli utenti a quelle generate nell'operatore dal contesto o dalla diretta relazione col paziente (Iori, 2006; Zannini, 2020).

Lavorare in salute mentale, dunque, ha diverse implicazioni. Comporta, anche secondo la nostra esperienza, conoscere storie uniche che sicuramente arricchiscono la vita del professionista; si tratta di storie in cui, tuttavia, c'è ancora "tanto passato" e molto spesso poca visione del futuro; significa confrontarsi quotidianamente con la sofferenza e con la violenza auto ed eteroinflitta dal paziente; vuol dire lavorare con il costante senso di frustrazione, dovuto al fatto che il proprio lavoro non sia in grado di portare alcun cambiamento, o comunque, a un miglioramento diretto e immediato nella vita del paziente. Secondo molti, infatti, lavorare in salute mentale richiede acquisizione di consapevolezza sul fatto che i propri utenti non guariranno mai, facendo riferimento all'accezione comune del termine "guarire" (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019). In tale contesto, l'operatore, giorno dopo giorno, lotta, infatti, tra la cognizione di non poter fare di più di quello che ha fatto e il convincimento di non avercela fatta. Rispetto ad altri ambiti di cura e riabilitazione, poi, il proprio lavoro non può essere "dimostrato" concretamente e non produce immediatamente, o alcune volte affatto, dei miglioramenti; questi, comunque, non sono misurabili, come invece accade in

altri ambiti della medicina (Augelli, 2015). Inoltre, quando questi cambiamenti avvengono, essi molto spesso sono quasi impercettibili e instabili e, comunque, mai lineari (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019).

L'operatore dovrebbe cercare, dunque, di accettare la "non guaribilità" dei pazienti con problemi di salute mentale e mettersi in una posizione di attesa, senza forzare e pretendere un miglioramento, anche quando è convinto che esso sia possibile e "semplice" da ottenere; dovrebbe, quindi, astenersi dal giudizio e accompagnare l'utente nell'affrontare le proprie emozioni; dovrebbe creare le condizioni affinché tali cambiamenti possano avvenire, ma deve saperli attendere e saper accettare i frequenti fallimenti (Charmet, Savuto, 2001; Zannini, 2001).

Anche e soprattutto in questo complesso ambito di cura, gli operatori sono costantemente chiamati a svolgere un "lavoro emotivo" (*emotional labour*) (Zannini, 2020). Esso richiede, in prima istanza, l'imparare ad accogliere la paura di non poterla fare, per non rischiare – negando la conseguente impotenza – di trasformarla in irrigidimento del proprio ruolo e in prescrizioni di "regole assolute".

Per converso, il professionista deve anche riuscire a non arrendersi alla "strada più facile" del cedere a ogni richiesta dell'utente, ma deve saper negoziare costantemente bisogni dell'utente e obiettivi riabilitativi (Charmet, Savuto, 2001).

In questa situazione di grande incertezza, avere un fine e dare senso a tutto quello che si fa è fondamentale, per non ridurre il lavoro in ambito della salute mentale a "mero intrattenimento" (Saraceno, 1995). L'operatore dovrebbe, inoltre, saper gestire le continue provocazioni di alcuni utenti, che nient'altro sono che un modo di metterlo alla prova e, forse, l'unico modo conosciuto da quegli utenti di relazionarsi all'altro, trasformando questi interventi oppositivi nell'incipit per l'avvio di una comunicazione, che è al cuore del processo di cura (Charmet, Savuto, 2001).

Oltre che sulla comunicazione, il lavoro in salute mentale è fortemente basato sulla materialità della quotidianità. Lavorare nei servizi di salute mentale significa, infatti, lavorare con e nella quotidianità degli utenti (Charmet, Savuto, 2001, Palmieri, Prada, 2008). Una quotidianità vissuta maggiormente da figure professionali quali educatori e terapisti della riabilitazione psichiatrica – che fanno di essa il proprio campo d'azione – ma anche da infermieri, che, seppur con funzioni assistenziali, più che riabilitative, trascorrono molto tempo insieme agli utenti. Tale quotidianità è vissuta, invece, solo in parte da figure professionali quali psichiatra e psicologo, il cui lavoro, nel primo caso, è più imperniato sulla diagnostica e sulla terapia farmacologica, oltre che caratterizzato da colloqui individuali, mentre, nel secondo caso, su terapie specifiche, individuali o di gruppo (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019).

I servizi di salute mentale sono, infatti, caratterizzati da una costitutiva multi-professionalità. In questo contesto è fondamentale, più che in altri ambiti, il lavoro d'*équipe*, affinché il percorso terapeutico dell'utente sia considerato nella sua globalità e basato sulla distinzione dei compiti, ma, allo stesso tempo, sulla complementarietà delle diverse figure professionali. Un'*équipe*

deve saper comunicare, collaborare, integrarsi per poter svolgere un buon lavoro multi-professionale, per essere, in tal modo, una risorsa fondamentale per il paziente *in primis*, ma anche e soprattutto per gli stessi componenti dell'equipe. Il lavoro multi-professionale diviene, invece, un ostacolo quando si iniziano ad avere atteggiamenti onnipotenti, quando vengono proiettati sugli altri i fallimenti, quando non vi è il riconoscimento della specificità delle diverse figure professionali, quando non vi è simmetria e partecipazione tra/di tutti i componenti (Ba, 2003a; Gambacorti-Passerini, 2016).

È in questo contesto, così complesso, che sindromi da lavoro stress-correlato, quali burnout e *compassion fatigue*, hanno terreno fertile per svilupparsi e inficiare il lavoro di cura.

2. Burnout e *compassion fatigue* in chi opera in contesti psichiatrici

La qualità della vita lavorativa è caratterizzata da molteplici fattori, tra cui quelli ambientali/organizzativi – come la sicurezza, l'autonomia –, ma anche da componenti individuali e psicologiche, come l'autoefficacia, l'autostima; che inevitabilmente vanno a influenzare la soddisfazione e la qualità della vita extra-lavorativa (Delle Fave, Bassi, 2013). Nell'ambito delle professioni di cura, e soprattutto in ambito psichiatrico, molte di queste dimensioni vengono trascurate e spesso questa incuria si traduce in un dover essere, che da Delle Fave viene definito “credenza comune”, ossia la concezione per cui “[...] l'operatore debba essere dotato di spirito di sacrificio, nonché porre al primo posto gli altri e il loro benessere” (2013, p. 199). Tale credenza “sacrificale” sembra essere confermata anche da scelte economiche e politiche caratterizzanti la nostra società, ossia i continui tagli di finanziamento e la riduzione del personale nei servizi psichiatrici, nonostante le crescenti richieste ed esigenze da parte dell'utenza (Manna, 2018).

Il benessere del lavoratore e l'attenzione alle sue esigenze e ai suoi diritti, anche e soprattutto in ambito psichiatrico, sembrano venir così trascurati, come anche, di conseguenza, il benessere di un intero servizio. È noto, infatti, come la soddisfazione e il benessere dell'operatore incida sulla soddisfazione e sulla salute del paziente, come altresì sulla produttività lavorativa (Rössler, 2012).

Tali condizioni, insieme alle altre descritte in parte nel paragrafo precedente, contribuiscono all'aumento di stress lavorativo che può sfociare in situazioni più gravi e allarmanti. Come è noto, uno dei possibili effetti è il burnout, ossia, “[...] una reazione conseguente all'esposizione prolungata a fattori di stress di carattere emotivo e interpersonale sul lavoro” (Delle Fave, Bassi, 2013, p. 200), contraddistinta principalmente da tre caratteristiche, ossia esaurimento emotivo, depersonalizzazione/spersonalizzazione e ridotta realizzazione personale (Maslach et al., 1996).

Molti studi in letteratura, soprattutto internazionale, trattano maggiormente il burnout in relazione ad alcune professioni, quali lo psichiatra, lo psicologo, l'infermiere; meno si trova sugli “altri” operatori della salute men-

tale, come educatori e terapisti della riabilitazione psichiatrica, che, come è stato sopra evidenziato, sono coloro che trascorrono più tempo con gli utenti, lavorando “con” e “dentro” la loro quotidianità. Inoltre, studi che indagano il problema del burnout nelle altre professioni della salute mentale utilizzano la dicitura di *social workers*, che può riferirsi agli educatori, ma anche agli assistenti sociali e ai terapisti occupazionali, rendendo in tal modo difficile confrontare diversi contesti e professioni (Di Mattei et al., 2004). Come ipotizzabile, solo in alcuni studi condotti in Italia sul suddetto tema (Rossi et al., 2012; Cetrano et al., 2017) viene specificata nel campione studiato anche la presenza delle due sopracitate figure professionali (educatori e terapisti della riabilitazione psichiatrica), pur sempre, però, come semplice descrizione dei partecipanti e non con l’obiettivo di comparare i diversi profili in relazione al problema del burnout.

Facendo riferimento a questi due studi, oltre alla dimensione del burnout, viene approfondita un’ulteriore condizione derivante da stress lavorativo, ossia la *compassion fatigue*. Essa viene definita come la riduzione della capacità da parte del professionista di essere empatico o di con-dividere la sofferenza dell’utente (Figley, 2002). Si può, dunque, dedurre da questa definizione la gravità, per un operatore che opera in salute mentale, che lavora quindi soprattutto mediante la relazione, di sviluppare una sindrome, come la *compassion fatigue*, che diventa così invalidante per poter continuare a svolgere la propria professione.

A differenza del burnout, che presuppone una esposizione prolungata a una certa situazione di stress sul lavoro, la *compassion fatigue* può emergere all’improvviso, anche solo dall’esposizione a un singolo evento traumatico (Rossi et al., 2012). Non a caso, infatti, troviamo maggiormente correlata questa sindrome a settori di cura nei quali gli operatori sono impegnati in eventi critici, ma anche in ambito pediatrico, dove la sofferenza e la morte di un bambino possono provocare costante frustrazione e conseguente distacco emotivo (Bobbo, 2015).

Tuttavia, anche in ambito psichiatrico la *compassion fatigue* viene riconosciuta come rischio per i professionisti; si pensi, infatti, agli operatori che assistono al suicidio di un paziente o anche ad atti di violenza auto-inflitta o, ancora, all’ascolto continuo di storie di sofferenza e di violenza. Una revisione della letteratura (Turgoose, Maddox, 2017) ha evidenziato alcuni elementi che sembrerebbero facilitare lo sviluppo di tale sindrome nei professionisti della salute mentale, tra cui traumi precedenti, nella loro vita, e il carico di lavoro elevato. Gli eventi negativi della vita del professionista e la complessità del lavoro sono stati considerati come fattore di rischio anche nello studio di Rossi et al. (2012), per quello che riguarda il primo aspetto, e nello studio di Cetrano et al. (2017), per il secondo. Altri fattori, evidenziati da Cetrano et al. (*ibidem*), associati a tale sindrome, ma anche al burnout, sono problemi di natura organizzativa (tra cui venivano considerati, l’inadeguatezza degli spazi di lavoro, ma anche il rischio di aggressioni), l’impatto del lavoro sulla vita, la fiducia da parte dei responsabili e dei colleghi, la qualità percepita delle riunioni d’*équipe* e i rischi avvertiti per il futuro lavorativo. Altri fattori

di rischio rilevati solo per il burnout sono stati, invece, la ridotta autonomia, la scarsa partecipazione, il ridotto coinvolgimento negli impegni organizzativi e la percezione di una remunerazione insufficiente (*ibidem*).

In una revisione della letteratura, di studi svolti in Inghilterra, riguardante il burnout nei *social workers* operanti in ambito psichiatrico, oltre ad alcuni fattori già emersi, e sopra citati, come il carico di lavoro, sono stati evidenziati altri aspetti come la mancanza di supporto sociale e il conflitto/ambiguità di ruolo (Coyle et al., 2017). L'ambiguità di ruolo è un tema delicato e molto presente in ambito psichiatrico, soprattutto per quello che riguarda le professioni educative e riabilitative (Gambacorti-Passerini, 2016), che spesso in letteratura sono genericamente presentate come *social workers*.

Tale ambiguità, secondo la nostra esperienza, potrebbe derivare, oltre che da una carenza di personale – e quindi da una riduzione di tali figure nei servizi –, anche da un fattore culturale, ossia dalla concezione comune per cui educare e riabilitare in ambito psichiatrico sia un “sapere” e un “saper fare” innato e di molti, che quindi può essere sostituito da altri operatori sanitari senza un’adeguata formazione. Quanto appena precisato non vuole ridursi a una critica volta all’esclusione dalle funzioni educative e riabilitative di altre figure professionali, anzi, al contrario, significa voler tendere a un’integrazione delle diverse competenze per poter svolgere al meglio un lavoro multi-professionale, quindi non per carenze organizzative, ma per un’esigenza dell’aver cura degli utenti ad ampio spettro (Ba, 2003b; Gambacorti-Passerini, 2016).

L'ambiguità di ruolo, come anche la sensazione che il proprio lavoro non sia sufficientemente valorizzato, elemento emerso in altri studi (Evans et al., 2006), sembrerebbe essere una variabile molto collegata alla terza dimensione del burnout, ossia alla ridotta realizzazione personale, che fa riferimento alla riduzione nell’operatore del senso di competenza, di inadeguatezza professionale, di produttività sul lavoro (Delle Fave, Bassi, 2013).

Altro tema importante evidenziato nello studio di Coyle et al. (2017), come rischio per il burnout, è il mancato supporto sociale da parte di familiari ma anche dei colleghi. Esso viene indicato nella revisione di Rössler (2012) come risorsa per gestire problematiche o eventi traumatici al lavoro; ciò in linea con la concezione per cui le relazioni e il sostegno altrui contribuiscono alla fiducia e alla promozione del benessere dell’individuo (Delle Fave, Bassi, 2013).

Ulteriori fattori protettivi per lo stress sul lavoro, che contribuiscono alla soddisfazione lavorativa, sembrerebbero essere la varietà di compiti, un coinvolgimento attivo nell’organizzazione, avere un carico di lavoro gestibile; altri fattori di protezione più “soggettivi”, ma pur sempre collegati ai primi, sono: avere una buona autostima e avere un atteggiamento positivo verso i superiori (Rössler, 2012). Fattori associati a quella che viene definita *compassion satisfaction*, ossia la soddisfazione di prendersi cura degli altri, considerata come fattore controbilanciante la *compassion fatigue* (Cetrano, 2017) e il burnout (Rossi et al., 2012), sono, invece, la qualità percepita delle riunioni, la formazione degli operatori e l’assenza di rischi per il futuro (Cetrano, 2017).

Dagli studi menzionati finora, quello che si rileva è sicuramente la presenza sia di dimensioni e attitudini “personali” e “interne” sia di dimensioni “interpersonali” ed “esterne” (queste ultime maggiormente rilevate per il burnout) nello sviluppo di disturbi negli operatori che operano in salute mentale, come anche l’evidenziazione di alcuni fattori protettivi per la loro riduzione e prevenzione.

Bisogna, infatti, tenere sempre presente che la qualità del lavoro non “dipende” soltanto dal soggetto, dalla sua personalità, ma anche dalle molte variabili che lo circondano. Lavorare su problemi quali burnout e *compassion fatigue* significa, infatti, lavorare sia con l’individuo, ma anche e soprattutto con e sui contesti lavorativi, non solo per “curarne” le difficoltà, ma specialmente per cercare il più possibile di prevenire l’insorgenza di problemi.

La considerazione e attivazione dei servizi di salute mentale su queste problematiche non sembra un intervento collaterale e accessorio: lavorare per garantire il benessere bio-psico-sociale dei professionisti in generale, ma soprattutto di coloro per i quali il benessere bio-psico-sociale dei propri pazienti è la propria *mission*, dovrebbe essere considerato necessario e prioritario.

3. Aver cura della vita emotiva di chi opera in salute mentale: il ruolo della formazione

Anche se sembra paradossale, poca attenzione viene data alla emotività e al benessere degli operatori che lavorano nei servizi di salute mentale, come anche evidenziato in letteratura (Morse et al. 2012). Non occuparsi delle emozioni dei professionisti della salute mentale significa, innanzitutto, non occuparsi di risorse cruciali dei suddetti operatori. Il riconoscere le proprie emozioni, siano esse positive o negative, e saperle incanalare nella giusta direzione costituisce, infatti, un vero e proprio strumento per gestire le relazioni, risolvere ed affrontare situazioni e problemi, anche e soprattutto, crediamo, in salute mentale (Iori, 2009a).

Molto spesso, negli ambienti di cura e riabilitazione, le emozioni, soprattutto quelle negative, sono però viste come un qualcosa da evitare, da negare, da nascondere; come un qualcosa di soggettivo, legato esclusivamente alla sfera personale e privata, che, come tale, deve tenersi fuori dalla vita lavorativa (Sità, 2006).

Se trascurate, però, le emozioni dei professionisti che lavorano in salute mentale, da potenziali risorse possono diventare dei potenziali ostacoli nel lavoro di cura e riabilitazione, di cui pazienti e famiglie hanno pienamente diritto di beneficiare. Infatti, quando la reazione alle emozioni è, come nel caso del burnout e della *compassion fatigue*, il distacco da esse, tutto il lavoro terapeutico-riabilitativo ne risente pesantemente. Non prestare ascolto alle proprie emozioni significa, infatti, non poter prestare ascolto alle emozioni altrui (Iori, 2009a; Riva, 2020). Piuttosto che negare le proprie emozioni, allora, quello che bisognerebbe fare è imparare a riconoscerle, comprenderle e

lavorare attraverso esse. Questo un compito cruciale, innanzitutto, della formazione di base di chi si occuperà di educazione/riabilitazione, che deve sviluppare

[...] una capacità di auto-osservazione e di presa di consapevolezza delle problematiche e delle difficoltà che costituiscono l'esperienza soggettiva delle emozioni e degli affetti da parte di tutti – educatori e utenti (Riva, 2020, p. 253).

Dalla letteratura si evidenzia come, tra gli interventi individuali sul burnout, quelli che sembrano aver dato maggiori effetti positivi sono per lo più interventi cognitivo-comportamentali di terza generazione, come le tecniche di *mindfulness*; inoltre, viene suggerita l'implementazione di programmi, a livello individuale e organizzativo, di prevenzione dello stress sul lavoro per sviluppare attitudini positive, come programmi per implementare il senso di gratitudine, di realizzazione e di significatività del lavoro (Morse et al., 2012). Notiamo come questi interventi, seppur di stampo psicologico, rientrano nella sfera della consapevolezza e della ricerca di senso, oltre che nella doppia dimensione, individuale e organizzativa. E la ricerca di senso, anche e soprattutto attraverso la narrazione e la scrittura (attivate anche in connessione a testi letterari, filmici pittorici) è uno degli obiettivi fondamentali della formazione alla cura di sé degli operatori sanitari (Demetrio, 1995; Bruzzone, 2007; Zannini, 2008; Demetrio, 2012, Castiglioni, 2014).

Arriviamo, dunque, all'ultima domanda di questo scritto, ossia: come la formazione può intervenire per aver cura dei professionisti che lavorano in salute mentale? Ci pare che la risposta primaria sia: fornendo strumenti per lavorare sulla consapevolezza, in primis quella di essere parte dell'organizzazione. Partire da questo punto significa partire dalla concezione per cui anche i vissuti dei professionisti, “[...] la cura di sé, del pensiero, della vita emotiva, la cura della parola e del punto di vista dell'altro, la ricerca di nuovi significati” sono parte dell'organizzazione (Sità, 2006, p. 235); un'organizzazione, un contesto in cui gli operatori dovrebbero avere l'opportunità di trovare spazio per la condivisione e la comprensione reciproca.

Un contesto in cui riflettere, dunque, sul significato del proprio lavoro, anche nelle sue dimensioni più ambigue e subdole, come per esempio

[...] il proprio egocentrismo e narcisismo, i propri bisogni di sedurre e di esercitare il potere [nei confronti degli utenti psichiatrici] con modalità risarcitorie e di riscatto, rispetto a un passato in cui si era deboli, fragili e in posizione di dipendenza (Riva, 2020, p. 257).

Diversi sono gli strumenti per fare ciò; per esempio, quelli presentati nel testo di Vanna Iori *Quaderno della vita emotiva* (2009b), che riguardano anche i suddetti elementi protettivi e che potrebbero essere trasferiti e implementati nella pratica professionale degli operatori che lavorano nei servizi di salute mentale.

Esercizi di scrittura, di narrazione per dare un nome ai propri vissuti si

rivelano come il primo passo per prenderne consapevolezza (Iori, 2009c); è, inoltre, il primo passo per legittimarne l'esistenza, non solo a se stessi, ma anche agli altri, che, forse, potranno così scoprire, di poter chiamare allo stesso modo emozioni che è normale provare nella propria pratica professionale, soprattutto nei contesti di salute mentale. Si inizia così a condividere i propri vissuti, che rimangono sì soggettivi, ma aperti al mondo esterno. Oltre a dare un nome ai propri vissuti, è importante dare a essi un volto, mediante magari delle immagini, delle forme, degli oggetti, delle metafore, cui associare delle esperienze in diversi contesti, situazioni e tempi; immagini, forme, oggetti e metafore, in cui anche altri partecipanti possono rispecchiarsi e ritrovarsi (Iori, 2009c; Zannini, 2020).

Raggiungere la consapevolezza delle proprie emozioni significa anche dare a esse uno spazio e un tempo, fisico ed emotivo; significa fermarsi a riflettere su quello che accade nella pratica professionale, per far sì che il sentire possa diventare sapere (Mortari, 2013); per far sì che le emozioni diventino risorse e non degli ostacoli nel lavoro di cura. Anche in questo caso, al lavoro soggettivo si associa un lavoro intersoggettivo. Esercizi di riflessione sul tempo e sugli spazi dedicati alle proprie emozioni e vissuti, ma anche alle proprie fragilità, e su quali sono gli ostacoli che lo impediscono, sono utili per iniziare a dare a esse la giusta importanza, spazio e tempo; inoltre, condividere tali riflessioni e interrogarsi insieme ai propri colleghi può far emergere un significato nuovo delle proprie esperienze, da cui, magari, poter imparare (Iori, 2009c).

Anche ricordare la propria storia professionale significa tentare di dare voce ai vissuti, alle motivazioni che hanno portato l'operatore a intraprendere una certa strada e quindi a comprendere maggiormente il presente. È anche grazie ai ricordi, infatti, che si può dare senso al presente. Esercizi che permettono di guardare al passato, magari partendo da oggetti simbolici che possono aiutare a ricostruire varie tappe professionali, consentono al professionista di rammentare sicuramente i tanti ostacoli e momenti critici, ma anche le difficoltà superate, i motivi di soddisfazione professionale e la motivazione che ha portato l'operatore della salute mentale a scegliere di prendersi cura degli altri in questo ambito (Musi, 2009).

Quest'ultimo punto ci riconduce a un'altra necessità, ossia il prendere consapevolezza della ricaduta che eventi personali e professionali possono avere rispettivamente nella vita professionale e personale. Forte, a questo proposito è l'immagine che ritroviamo nel suddetto testo (Augelli, 2009), ossia dei vasi comunicanti in cui viene chiaramente esplicitata la diretta correlazione tra la cura dell'altro, la cura della comunità e la cura di sé. Riflettere su questo rapporto significa riflettere sull'importanza dell'equilibrio che deve intercorrere tra queste tre dimensioni. Non si può, infatti, pensare e pretendere che la cura dell'altro sia sconnessa dalla cura di se stessi e, di conseguenza, dalla cura della comunità (Formenti, 2009). Una sana organizzazione dovrebbe, infatti, saper creare degli spazi, dei contesti di dialogo, di fiducia, di cooperazione, in cui l'operatore può sentirsi legittimato a esprimere i propri bisogni e a far valere quelli che crede siano i propri diritti.

A tal proposito, un esercizio proposto (Musi, 2009) è quello in cui al-

l'operatore viene chiesto di mettersi nei panni della propria organizzazione ed esprimere le priorità, le possibili risorse e i vincoli, limitando in tal modo un atteggiamento sterilmente critico e l'avanzamento di proposte non realisticamente perseguibili. Tale esercizio non solo può effettivamente trasformarsi in suggerimenti concreti e attuabili, ma potrebbe essere un modo per creare o rinforzare il legame e la fiducia dell'operatore nei confronti della propria organizzazione.

Prendere consapevolezza di ciò che accade dentro e fuori di noi non è un qualcosa di immediato, ma è un processo che richiede impegno costante, che non arriverà mai alla sua conclusione; ciò che è fondamentale è non trascurarne l'importanza e, per alcuni professionisti e contesti, la necessità. Non esiste un manuale per affrontare tutte le situazioni difficili nelle quali ci si imbatte, anche e soprattutto in salute mentale, ma esistono delle emozioni, legittime, che ogni persona, in quanto essere umano, prima di tutto, e come professionista nei luoghi di cura, poi, ha il diritto di sentire e di esprimere, in generale nella propria esistenza e, nello specifico, nella propria professione. Esiste, ed è palpabile nei servizi, la necessità di riconoscere, accettare, condividere, coltivare la propria vita emotiva e dei colleghi, pur sempre nei giusti tempi e nei giusti spazi, e, in questo, la formazione può avere un ruolo rilevante (Alastra, 2016).

Nota bibliografica

- Alastra V. (2016). Formazione e ambienti narrativi nei territori di cura. In V. Alastra (aed.), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 126-140). Milano: FrancoAngeli.
- Augelli A. (2009). Aver cura della comunità. In V. Iori (ed.), *Quaderno della vita emotiva* (pp. 130-136). Milano: FrancoAngeli.
- Augelli A. (2015). All'ombra del limite: il senso dell'errore e del fallimento. In V. Iori, D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione* (pp. 121-139). Milano: FrancoAngeli.
- Ba G. (2003a). La riabilitazione: aspetti teorici e applicativi. In G. Ba (ed.), *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale* (pp. 17-57). Milano: FrancoAngeli.
- Ba G. (2003b). I percorsi formativi. In G. Ba (ed.), *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale* (pp. 123-146). Milano: FrancoAngeli.
- Bobbo N. (2015). *La fatica della cura*. Padova: CLEUP.
- Bruzzone D. (2007). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento: Erickson.
- Castiglioni M. (2014). *Narrazione e cura*. Milano: Mimesis.
- Charmet G.P., Savuto G. (2001). *Padre quotidiano*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Cetrano G., Tedeschi F., Rabbi L., Gosetti G., Lora A., Lamonaca D., Manthorpe J., Amaddeo F. (2017). How are compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction affected by quality of working life? Findings from a survey of mental health staff in Italy. *BMC Health Serv Res*, XVII, p. 755.
- Coyle D., Edwards D., Hannigan B., Fothergill A., Burnard P.A. (2005). Systematic review of stress among mental health social workers. *Int Soc Work*, XLVIII, 2, pp. 201-211.
- Delle Fave A., Bassi M. (2013). *Psicologia e salute*. Torino: UTET.

- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Di Mattei V., Prunas A., Sarno L. (2004). Il burnout negli operatori della salute mentale: quali interventi? *Psicologia della salute*, II.
- Evans S., Huxley P., Gately C., Webber M., Mears A., Pajak S., Medina J., Kendall J., Katona C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *Br J Psychiatry*, CLXXXVIII, 1, pp.75-80.
- Figley C.R. (Ed.) (2002). *Treating Compassion Fatigue*. New York: Brunner-Routledge.
- Formenti L. (2009). Com-posizioni: Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura. In L. Formenti (ed.), *Attraversare la cura* (pp. 21-44). Trento: Erickson.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2016). *Pedagogia e medicina: un incontro possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2006). Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva. In V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza* (pp. 17-104). Milano: Guerini.
- Iori V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura., In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti* (pp. 15-41). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2009b). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2009c). La fenomenologia in pratica. In V. Iori (ed.), *Quaderno della vita emotiva* (pp. 19-46). Milano: FrancoAngeli.
- Manna V., Dicuonzo F. (2018). Burnout dello psichiatra o burnout dell'assistenza psichiatrica? *Riv. Psichiatri*; LIII, 2, pp. 65-79.
- Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Mountain View, California.
- Morse G., Salyers M.P., Rollins A.L., Monroe-DeVita M., Pfahler C. (2012). Burnout in mental health services: a review of the problem and its remediation. *Adm Policy Ment Health*, XXXIX, 5, pp. 341-352.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Musi E. (2009). Tempo e vissuti. In V. Iori (ed.), *Quaderno della vita emotiva* (pp. 81-90). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale*. Milano: Guerini.
- Palmieri C., Prada G. (2008). *Non di sola relazione*. Milano: Mimesis.
- Riva M.G. (2020). Ripensare la formazione degli educatori: l'approccio alla vita emotiva tra naturalità e competenze. In D. Bruzzone, E. Musi (eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 252-260). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi A., Cetrano G., Pertile R., Rabbi L., Donisi V., Grigoletti L., Curtolo C., Tansella M., Thornicroft G., Amaddeo F. (2012). Burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among staff in community-based mental health services. *Psychiatry Res*, CC, 2-3, pp. 933-938.
- Rössler W. (2012). Stress, burnout, and job dissatisfaction in mental health workers. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, CCLXII, pp. 65-69.
- Saraceno B. (1995). *La fine dell'intrattenimento*. Milano: Etas.
- Sità C. (2006). Legittimare i sentimenti nelle organizzazioni. In V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza* (pp. 222-244). Milano: Guerini.
- Turgoose D., Maddox L. (2017). Predictors of Compassion Fatigue in Mental Health Professionals: A Narrative Review. *Traumatology*, XXIII, 2, pp. 172-185.
- Volpe, U., Luciano M., Palumbo C., Sampogna G., DelVecchio V., Fiorillo A. (2014).

Risk of burnout among early career mental health professionals. *J Psychiatr Ment Hlt*, XXI, pp. 774-781.

Zannini L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: Franco Angeli.

Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Zannini L. (2020). Le emozioni come risorsa nel lavoro di cura. In D. Bruzzone, E. Musi (eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 243-251). Milano: FrancoAngeli.

Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati

A training-research experience with the coordinators of child care and protection services in Emilia-Romagna Region: analysis of results

Natascia Bobbo

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | natascia.bobbo@unipd.it

Introduction: Some of challenges social workers and their coordinators must face daily could weaken their professional identity exposing them to vicarious syndromes, as Compassion Fatigue and Burnout. Targets: to evaluate the outcomes of a training path that involved a group of coordinators of protection services of Emilia-Romagna Region. Method: three standardized questionnaires (ProQoL, IRI, SCS) and a personal information form were used. Results: after the path there was an increase of Self-Kindness ($p=0,000$), and a decline of Personal Distress ($p=0,048$) and Self-Isolation ($p=0,004$). Conclusion: the path changed self-compassion levels, neutralized some social isolation strategies and laid the foundation for mutual-supportive work communities.

Key words

research-training, Compassion Fatigue, Burnout, Compassion Satisfaction, protection services

Introduzione: alcune tra le sfide che gli operatori e i coordinatori dei servizi per la tutela di minori e famiglie affrontano ogni giorno possono minare la loro identità professionale ed esporli al rischio di sviluppare disturbi quali la Compassion Fatigue o il Burnout. Obiettivi: valutare gli esiti di un percorso di formazione in un gruppo di coordinatori dei servizi per la tutela della regione Emilia-Romagna. Metodo: sono stati utilizzati tre strumenti validati (ProQoL, IRI e SCS) e una scheda anagrafica. Risultati: dopo il percorso vi è stato un incremento della dimensione Self-Kindness ($p=0,00$), e una diminuzione di Personal Distress ($p=0,048$) e della Self-Isolation ($p=0,004$). Conclusione: il percorso ha prodotto cambiamenti significativi nei livelli di compassione verso sé stessi, ha disinnescato alcune dinamiche di isolamento dagli altri e ha posto le basi per la costituzione di comunità di lavoro mutuamente supportive.

Parole chiave

formazione-ricerca, Compassion fatigue, Burnout, Compassion Satisfaction, servizi per la tutela

1. Introduzione

Numerosi mutamenti economici, sociali e culturali hanno provocato l'emergere di nuove e più complesse esigenze assistenziali e educative nelle fasce più vulnerabili della popolazione (Giustini, Tolomelli, 2012; Agostinetto, 2013). Nelle nostre società molti professionisti del lavoro di cura si confrontano quotidianamente con bambini o adolescenti affetti da disabilità cognitiva, mentale o sensoriale o, peggio, privati delle necessarie cure parentali per negligenza, o vittime di maltrattamenti fisici o di abusi sessuali (Milani, 2018); ancora, con anziani soli e malati o con adulti finiti nel gorgo della dipendenza da sostanze o da gioco, indotti a delinquere spinti dall'illusione di poter mutare così una vita di povertà e privazioni (Kanizsa, Tramma, 2011, pp. 79-109). Lavorare ogni giorno con questo tipo di persone richiede la capacità di gestire un sistema complesso di linguaggi, punti di vista e percezioni che si intersecano producendo setting cangianti che l'operatore dovrebbe poter conoscere e prevedere anche mediante un sapere teorico-interpretativo oltre che operativo e pratico (Fook, 2012, pp. 31-33). Il confronto continuo tra il sistema di significati e valori che appartengono all'operatore e quello che egli può vedere di volta in volta rappresentato, scardinato o violato nelle persone che cerca di aiutare, può trasformarsi per chiunque in una sfida motivazionale e vocazionale, con esiti imprevedibili per l'identità professionale e personale dell'operatore (Rosenbloom et al., 1999).

114

1.1 *Le sfide odierne alle professioni d'aiuto*

Molti degli operatori dei servizi di tutela, accanto a pratiche concrete di tipo organizzativo o amministrativo-burocratico, sono chiamati a svolgere un lavoro di analisi simbolica ed interpretativa dei vissuti e degli agiti di ogni persona con cui si confrontano, nonché di costruzione e mantenimento di una relazione empatica con l'altro, qualsiasi sia la sua disponibilità a stare produttivamente in quella stessa relazione.

Nel caso in cui la persona che l'operatore incontra manifesti o comunichi un significato, un agito o un valore troppo distante o scardinante la sua identità (personale o professionale), questi può sentirsi violato nel suo bisogno di sicurezza e coerenza identitaria (Rosenbloom et al., 1999) e reagire, anche non intenzionalmente, mediante una strategia difensiva (es. un giudizio negativo) che gli consente di definire la distanza dall'altro e di salvaguardare la sua coerenza personale (Webb, 2017, p. 91). Tuttavia, a quella reazione difensiva spesso segue l'emergere di un senso di colpa per aver mancato uno dei presupposti della propria etica professionale. Nonostante ciò, al professionista viene richiesto di continuare a svolgere il suo lavoro, di restare nella relazione ed essere empatico e supportivo (Singer 2009; Sroufe, 1996). Per farlo egli può sentirsi costretto ad esprimere emozioni non provate o a tacitare quelle sentite (Pugliesi, 1999) e questo lo può porre in una condizione di dissonanza

cognitiva ed emotiva con sé stesso capace di ledere il suo benessere personale e professionale (Miehl, Mofatt, 2000; O'Sullivan, 2011, pp. 93-94).

La scelta di un lavoro di cura nella maggior parte dei casi nasce da una vocazione contraddistinta dal desiderio di esprimere una sollecitudine umana verso il prossimo, specie se in condizioni di fragilità o sofferenza (Miller, 2016, p. 444; Radey, Fingley, 2007). Nella realtà quotidiana, l'individuo, in quanto professionista, nel suo operare gesti e atti di solidarietà umana può sperimentare due tipologie di risposta da parte degli altri: una positiva e confermante la bontà del suo agire, l'altra negativa o incoerente rispetto a quanto egli si aspetta di produrre in termini di bene nell'altro e di ricevere in termini di riconoscimento e gratitudine. Le esperienze di solidarietà in grado di offrire al soggetto un riscontro gratificante al suo operare gli consentono di provare alcuni sentimenti positivi che agiscono come catalizzatori di risorse interne ed attivano ulteriori risorse cognitive, emotive in senso intrapersonale e interpersonale. Quanto appena descritto viene definito da Stamm (2010) come *Compassion Satisfaction*, cioè la soddisfazione nell'esercizio del proprio lavoro d'aiuto che deriva dalla consapevolezza di poter fare la differenza per l'altro in condizione di sofferenza o fragilità.

Nel caso, però, alla sollecitudine dell'operatore corrisponda un rifiuto o, peggio, un agito di aggressività, lo stesso si può trovare in una condizione di dissonanza emotiva sia con l'altro da sé che con sé stesso: non solo la sua intenzionalità risulta incompresa e il suo sforzo vano con esiti di frustrazione e delusione profonda, ma la sua stessa vocazione di solidarietà umana viene minata nelle sue premesse perché può farsi strada nella mente dell'operatore l'idea di aver scelto una professione sbagliata sentendo di aver perso il legame di assonanza che prima percepiva con l'ambiente e la *mission* della sua professione (Holland, 1959). Esperienze di questo tipo, purtroppo frequenti, possono minare la motivazione e l'identità professionale dell'operatore, con risvolti imprevedibili tanto per il suo benessere quanto per quello dei suoi assistiti (Hochschild, 2012, p. 187; Grandey, 2000).

L'esito di tali dinamiche in termini di benessere professionale è l'esposizione continua e pervasiva al rischio di sviluppare una serie di disturbi sul piano emotivo, psicologico, comportamentale e identitario che sono identificabili come disturbi vicari e che possono assumere di volta in volta la forma di una sindrome da *Compassion Fatigue* (Fingley, 1995) o da *Burnout* (Maslach, Leiter, 2006).

1.2 I disturbi vicari cui sono esposti gli operatori sociali

La *Compassion Fatigue* si definisce come il costo della cura nelle professioni d'aiuto (Fingley 1995, p. 1): viene definita come l'effetto a lungo termine di molteplici e ripetute esperienze di compassione capaci di provocare nella persona un esaurimento profondo a livello fisico, emotivo e spirituale insieme ad una personale e profonda sofferenza psicologica (Alkema et al., 2008). In questo caso, nonostante l'altro sia aperto e disponibile nei confronti dell'aiuto

offerto, la sua storia di sofferenza, la sua stessa pena e il suo dolore possono sfornare la capacità e possibilità dell'operatore di ascoltare e contenere (Conrad, Kellar-Guenther, 2006). Il burnout lavorativo viene definito da Maslach (Maslach, Leiter, 2006) come un senso di fatica estrema unito alla perdita della propria motivazione e passione per il proprio lavoro che hanno come conseguenza un esaurimento fisico ed emotivo collegato alla relazione con l'utente, la comparsa di sentimenti di cinismo e di atteggiamenti di deresponsabilizzazione professionale rivolti all'organizzazione e alla sua *mission* e, infine, la perdita di autostima ed autoefficacia professionale.

Tuttavia, è noto come un buon livello di *Compassion Satisfaction*, la percezione di fare parte di una comunità supportiva, una più profonda ed oggettiva consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti possano risultare protettivi rispetto a tali disturbi, giocando quindi un ruolo fondamentale nella tutela del benessere professionale nel lavoro d'aiuto (Stamm, 1999; Grandey, 2000; Yassen, 1995; Rosenbloom et al., 1999; Figley, 1989; McCann, Pearlman, 1990).

1.3 *L'esperienza di formazione e ricerca realizzata con la Regione Emilia-Romagna: gli obiettivi dello studio*

Stante quanto scritto, risulta intuitivamente evidente come per coloro che ricoprono un ruolo di coordinamento e responsabilità nei confronti di operatori sociali impegnati nei contesti di cui sopra, la sfida dei nostri tempi – al fine di tutelare i propri colleghi dall'esposizione ai disturbi vicari – divenga creare nei singoli gruppi di lavoro un clima mutuamente supportivo, favorendo in ogni operatore: a) l'acquisizione ed espressione di una capacità riflessiva e autoriflessiva; b) l'apprendimento ed attivazione di strategie di self-care autoprotettive; c) il disinnescamento in lui, come nel gruppo stesso, di meccanismi di distacco o difesa dal lavoro, dagli altri o da sé stessi.

Date queste premesse, tra ottobre 2018 e settembre 2019, è stato ideato e realizzato un percorso di accompagnamento educativo e formativo ad un gruppo di responsabili e coordinatori di servizi per la tutela della regione Emilia-Romagna, con l'intento esplicito di far acquisire loro competenze di autocura da trasferire ai propri gruppi di lavoro, nonché di implementazione della loro capacità e disponibilità a creare comunità di lavoro mutuamente supportive. Tuttavia, dal momento che un ruolo di coordinamento o di responsabilità non appare affatto scontato in questi contesti, si è ritenuto importante offrire loro anche uno spazio e un tempo di riflessione sui significati del loro lavoro (Bruzzone, 2001) e di rinforzo e crescita dei loro livelli di consapevolezza intrapersonale e interpersonale (Skinner, 2012, pp. 185-186; Fook, 2012, p. 12). Questo sia al fine di tutelare e rinforzare la loro motivazione professionale, sia come punto di partenza per la realizzazione di percorsi futuri rivolti ai singoli gruppi di lavoro di cui fanno parte.

L'obiettivo di questo contributo è di presentare e discutere i risultati della valutazione del percorso realizzato che si poneva anche come esperienza pi-

lota in vista della creazione e realizzazione di altre esperienze formative da definirsi in futuro. A tale scopo è stato individuato come principale indicatore di efficacia dell'attività formativa la variazione riscontrabile tra prima e dopo il corso di tre dimensioni ritenute fondamentali visti gli obiettivi fissati: a) livello di benessere professionale percepito dai soggetti; b) qualità del loro atteggiamento empatico; c) grado di autocompassione di cui si sentono capaci (Tafvelin et al., 2014; Munroe et al., 1995). L'approfondimento degli aspetti didattico-formativi del percorso viene rimandato al contributo di Ius.

2. Materiali e metodi scelti per la valutazione del percorso formativo

Per effettuare la valutazione del percorso realizzato è stato scelto un approccio misto, quali-quantitativo, poiché vi era la necessità di produrre risultati facilmente comunicabili e condivisibili tanto con i referenti della Regione Emilia-Romagna che avevano promosso il progetto di formazione-ricerca all'interno del percorso di consolidamento del Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2019), quanto con i partecipanti della formazione, con i quali è stata creata un'occasione, in un ultimo incontro, per riflettere su quanto emerso e per comprendere insieme se e come continuare l'esperienza realizzata¹. In ogni caso, la scelta non è ricaduta su strumenti psicometrici nel senso più stretto del termine, ma piuttosto su questionari validati in grado di valutare definiti atteggiamenti² particolarmente rilevanti anche da un punto di vista pedagogico e formativo. Gli strumenti scelti sono stati: ProQoL di Stamm e collaboratori (2010), per la valutazione della qualità di vita professionale, l'IRI-Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983; Contardi et al., 2018) per la valutazione dell'atteggiamento empatico e, infine, la SCS-Self-Compassion Scale (Neff, 2004; Veneziani et al., 2017), per valutare i livelli e la qualità della consapevolezza intrapersonale.

1. Il ProQoL è uno strumento quantitativo validato, applicabile in tutti i contesti di lavoro sociale e sanitario, che si compone di 30 items, su scala Likert a 5 punti, in grado di valutare tre dimensioni: *Compassion Satisfaction*, *Burnout* e *Compassion Fatigue*. Tutte e tre le dimensioni presentano un doppio cut-off tra 22 e 42 punti di scoring.
2. L'IRI, che si compone di 28 items, con scala Likert a 5 punti, consente di valutare quattro dimensioni: a) *Perspective Taking*, riferita alla capacità cognitiva di adottare il punto di vista altrui; b) *Fantasy*, vale a dire la tendenza ad immaginarsi in situazioni fittizie; c) *Emphatic Concern*, cioè la reazione

- 1 In questo contributo, per ragioni di spazio, è stato scelto di presentare solo i risultati dell'analisi dei dati raccolti con gli strumenti quantitativi, rimandando ad altra occasione un'analisi e discussione più ampia su tutti i risultati.
- 2 Il confronto con Elena Tenconi (professore associato di psicologia cognitiva all'università di Padova) ha consentito una più efficace analisi e interpretazione dei dati raccolti.

emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; d) *Personal Distress*, o disagio sperimentato in risposta alla sofferenza dell'altro o in situazioni relazionali dal punto di vista emotivo. Le prime due dimensioni si riferiscono alla componente cognitiva dell'espressione empatica, le ultime due a quella emotiva. La media dei punteggi relativi a ciascuna dimensione viene considerata indicativa della stessa, in base alla sua consistenza.

3. Il Self-Compassion Questionare si compone di 26 items, con scala Likert a 5 punti, e consente di valutare sei dimensioni, due a due oppoentisi: a) *Self-Kindness* e *Self-Judgment*: il primo rileva l'attitudine ad essere gentili e comprensivi con sé stessi nonostante i propri limiti ed errori commessi; l'opponente denota una forte auto-critica; b) *Common Humanity* e *Self-Isolation*: il primo valuta i livelli di consapevolezza circa le personali esperienze negative come parte della propria umanità e come condivise con tutti gli esseri umani; l'opponente si riferisce alla sensazione che i problemi e i guai personali siano unici e enormi; c) *Mindfulness* e *Over-Identification*: il primo definisce una sensazione di consapevolezza equilibrata rispetto ai personali limiti, mentre il suo oppoente valuta la tendenza della persona ad identificarsi con le sole parti negative del sé e con le proprie difficoltà che divengono un pensiero ricorrente e unico. Anche in questo caso il valore della media delle singole dimensioni definisce la rilevanza delle stesse.

118

Infine, una scheda per la raccolta di alcuni dati anagrafici completava il protocollo. Ad esclusione della scheda anagrafica, il protocollo composto dai tre strumenti validati è stato somministrato prima dell'inizio del percorso e a tre mesi dalla fine dell'ultimo incontro formativo. Un codice identificativo alfanumerico ha consentito il confronto pre-post, con totale tutela della privacy dei partecipanti.

3. Risultati dello studio

Sono stati coinvolti nel percorso di formazione 27 soggetti, con una età media di 47,74 anni ($\pm 6,837$), uno solo dei quali maschio. Sono in possesso di diploma di liceo 4 soggetti (14,8%), 4 (14,8%) di Istituto tecnico, di 2 (7,4%) Istituto Professionale, 4 non rispondono (14,8); 2 soggetti hanno conseguito una laurea nell'area delle scienze umane (7,4%), 1 in psicologia (3,7%), 4 in area economico-organizzativa (14,8%) e 20 in servizio sociale (74,1%). Il 18,5% (5 soggetti) ha un titolo post-lauream. 13 soggetti lavorano con famiglie e bambini (48,1%), 1 soggetto con adulti disabili (3,7%), 11 (40,7%) in servizi di tutela comprensivi di tutte le età. 2 soggetti lavorano in servizi non contemplati dalla lista fornita (7,4%). 20 soggetti ricoprono il ruolo di coordinatore del servizio (74,1%), 6 quello di responsabile (22,2%), un soggetto non risponde. Il gruppo ha una età media di servizio di 23,37 anni ($\pm 6,422$).

Il 22,2% (6 soggetti) ha svolto corsi di formazione precedenti sugli stessi temi, 5 soggetti (18,5%) hanno intrapreso un percorso personale di autocura.

Dopo il percorso, alla seconda somministrazione dei questionari, si ottiene di poter effettuare una analisi T_0-T_1 su 20 soggetti, data la mancata compilazione del protocollo nel T_1 da parte di 7 soggetti. Le medie relative alle dimensioni considerate delle tre scale somministrate appaiono parzialmente modificate nel T_1 . Verificata la normalità di distribuzione con i test di Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, per poter affermare la significatività di tale variazione si applica il test T per campioni accoppiati. Nelle tabelle n.1, 2 e 3, sono evidenziate le significatività riscontrate.

	SCS					
	Self- Kind	Self- Jud	Self-Iso	Co-Hum	Mindfull	Over-Id
T_0	2,905 (± ,8093)	3,063 (± 0,6361)	2,645 (± 0,9622)	3,145 (± 0,5852)	3,449 (± 0,6221)	2,487 (± 0,8185)
T_1	3,421 (± 0,7656)	3,063 (± 0,6184)	2,276 (± 0,7857)	3,368 (± 0,5852)	3,579 (± 0,5655)	2,434 (± 0,7446)
t	-4,619	0,000	2,111	-1,565	-1,293	0,387
p	0,000	1,000	0,049	0,135	0,213	0,703

Tab. 1: Confronto tra medie in T_0 e T_1 e significatività rilevata per la SCS

	IRI			
	EC	PD	PT	FS
T_0	3,499 (± 0,5126)	2,302 (± 0,5562)	3,686 (± 0,4542)	3,236 (± 0,4328)
T_1	3,643 (± 0,561)	2,064 (± 0,4981)	3,829 (± 0,4135)	3,336 (± 0,5229)
t	-1,358	3,293	-1,534	-0,959
p	0,190	0,004	0,142	0,350

Tab. 2: Confronto tra medie in T_0 e T_1 e significatività rilevata per la IRI

	ProQoL		
	CS	Burnout	CF
T_0	36 (± 4,4)	26 (± 3,987)	21 (± 5,556)
T_1	37 (± 4,915)	25 (± 3,726)	20 (± 4,06)
t	-1,168	1,629	1,086
p	0,257	0,120	0,291

Tab. 3: Confronto tra medie in T_0 e T_1 e significatività rilevata per il ProQoL

Tra i momenti T_0 e T_1 si sono modificate in modo significativo le medie relative alle dimensioni della *Self-Compassion Scale Self-Kindness* (aumentata: 2,905 vs 3,421, $p=0,000$) del *Self-Isolation* (diminuita: 2,645 vs 2,276, $p=0,049$) e dell'IRI *Personal Distress* (diminuita: 2,302 vs 2,064, $p=0,004$).

L'analisi della correlazione tra le dimensioni ha consentito di appurare quanto descritto in tabella n. 4 per quanto concerne il momento T_0 e T_1 .

		T_0							T_1					
		SCS		IRI		ProQoL			IRI		ProQoL			
		Anni di Lavoro	Mindfulness	PD	FS	CS	BO	CF	PD	PT	CS	BO	CF	
	Età	,931 0,000	-,454 0,020											
	Anni di Lavoro		-,478 0,014	,395 0,046										
SCS	Self-Kindness							-,472 0,015	-,494 0,027		,580 0,007	-,480 0,032		
	Self-Judgement				-,542 0,005		-,516 0,007	-,509 0,008					,468 0,037	
	Self-Isolation					,406 0,04		-,521 0,006	,617 0,004	-,516 0,02				
	Common Humanity												-,477 0,034	
	Mindfull.					,394 0,046		-,404 0,041	,610 0,004					
	Over-Ident.					,454 0,02	-,414 0,035	-,549 0,004	,467 0,038					
IRI	PD					-,416 0,035		,483 0,012			-,600 0,005			
	FS						,449 0,021				,496 0,026			

Tab. 4: Confronto correlazioni bivariate e loro significatività (p) in T_0 e T_1

4. Discussione dei risultati

Sia prima che dopo il percorso realizzato i livelli di benessere professionale misurati appaiono sostanzialmente buoni nel gruppo di soggetti coinvolti, così come sono bassi i livelli di rischio per le dimensioni del *Burnout* e della *Compassion Fatigue*. Tuttavia, in questi dati si evidenzia una deviazione standard piuttosto consistente, segno questo di una variabilità individuale nei livelli di benessere da non trascurare. Non si sono evidenziati cambiamenti significativi nei livelli di benessere professionale negli operatori coinvolti tra prima del corso e dopo la conclusione dello stesso. Tale risultato appare solo parzialmente deludente, perché è necessario inserirlo in una analisi più ampia da effettuare su tutti i dati ottenuti.

I risultati che si palesano come più interessanti si sono riscontrati nei movimenti statisticamente significativi – tra prima e dopo il percorso – in tre dimensioni di scala: il *Personal Distress* di IRI, il *Self-Kindness* e il *Self-Isolation* della scala sulla *Self-compassion*.

Il livello di *Personal Distress* muta in modo significativo tra l'inizio e la fine del percorso (diminuendo), il che significa che i soggetti hanno in qualche modo attenuato la loro sensazione di disagio nei confronti di situazioni emotivamente stressanti. Per comprendere questo dato si è cercato di collegarlo alla variazione nel numero e tipologia di dimensioni con cui *Personal Distress* correla tra prima e dopo la formazione: prima del corso tale dimensione correlava direttamente solo con l'anzianità di servizio, forse per una sorta di effetto saturazione. Dopo il percorso effettuato, il *Personal Distress* correla in modo indiretto con il *Self-Kindness* e con la *Mindfulness*, e direttamente con la *Self-Isolation* e con l'*Over-Identification*. Tali variazioni possono essere indicatori di un avvenuto mutamento nella percezione delle esperienze stressanti da un punto di vista emotivo: in pratica dopo il corso, coloro che avevano bassi livelli di *Personal Distress* erano gli stessi che riuscivano più di altri ad essere gentili con sé stessi e ad avere una buona consapevolezza delle proprie risorse oltre che dei propri limiti, ma non si percepivano come i soli a stare male e non facevano coincidere la propria identità solo con i propri lati negativi. Si può quindi ipotizzare che il corso abbia consentito alle persone di raggiungere una migliore consapevolezza dei personali limiti e fragilità, ma anche delle proprie risorse, riuscendo in questo modo a diminuire il senso di disagio nelle situazioni stressanti per aver iniziato a comprendere di doversi accettare anche con le proprie debolezze (Yip, 2006, p. 782).

La seconda dimensione che è soggetta ad una variazione significativa è il *Self-Kindness* (che aumenta). Anche in questo caso per spiegare il fenomeno facciamo ricorso alla lettura delle correlazioni: nel T_0 la *Self-Kindness* è inversamente proporzionale alla *Compassion Fatigue*, in pratica coloro che più di altri riuscivano a perdonare i propri errori e ad accettare i propri limiti erano meno esposti al rischio di questo tipo di disturbo vicario. Dopo il percorso, la stessa dimensione correla direttamente con la *Compassion Satisfaction* vale a dire diventa protettiva, visto che coloro che riescono meglio a perdonarsi sono gli stessi che raggiungono una soddisfazione migliore nell'esercizio della loro professione (Cowin, 2001). In pratica, quanto è avvenuto è che coloro che grazie al corso hanno aumentato la loro capacità di essere gentili con sé stessi e con le proprie debolezze, sono riusciti più di altri a trovare soddisfazione nel loro lavoro forse perché si sono sentiti meno frustrati e impotenti. Essere in contatto con sé stessi ed essere pienamente consapevoli delle proprie risorse, nonché dei propri limiti anche sul piano emotivo, consente di vivere in modo più pieno e cosciente le proprie esperienze, imparando da esse a conoscere la realtà nella sua complessità così come se stessi (Gray, Ainsley, 2004).

Infine, la terza dimensione, *Self-Isolation*, vede un decremento di livello tra prima e dopo e una variazione nelle correlazioni. Prima del percorso questa dimensione correlava direttamente con la *Compassion Fatigue*, dato com-

prensibile, ma correlava direttamente anche con la *Compassion Satisfaction*, dato questo meno semplice da interpretare. Di fatto, si può ipotizzare che prima del percorso quei soggetti caratterizzati da pensiero autocentrato e scaturente dalla sensazione che i propri problemi siano infinitamente più grandi di quelli degli altri, appartenesse anche a coloro che trovavano soddisfazione nel loro lavoro solo perché si stavano proteggendo dal dolore altrui, negandone o minimizzandone l'entità al confronto con il proprio. Dopo il percorso, tale correlazione svanisce, mentre compare una correlazione diretta con *Personal Distress*, e una inversa con *Perspective Taking*. Le attività svolte durante il corso hanno probabilmente favorito l'abbandono di una visione autocentrata, stimolando uno scambio tra i soggetti che è stato utile a renderli consapevoli della fatica condivisa nell'esercizio di questo lavoro, fattore di fatto protettivo (Stamm, 1999, p. 273). Di più, è stato possibile rinforzare una capacità empatica nella quale all'enfasi emotiva si affiancassero anche strategie cognitive di comprensione del pensiero e della prospettiva dell'altro, entrambi fattori essenziali per un lavoro emotivo che non esponga a rischi di trauma vicario (Oswald, 1996; Collins, Long, 2003).

Altro dato interessante: il *Self-Judgment*, che in T_0 sembra quasi essere protettivo correlando inversamente con *Compassion Fatigue* e *Burnout*, in T_1 diventa fattore di esposizione perché correla inversamente con *Compassion Satisfaction*. Qualcosa di simile avviene per *Fantasy*, che in T_0 correla direttamente con *Burnout* e sembra quindi essere percepita dagli utenti come qualche cosa di pericoloso, in T_1 diventa protettiva correlando direttamente con la *Compassion Satisfaction*. Anche in questo caso possiamo ipotizzare di aver agito sulle strategie di difesa delle persone, smantellandole attraverso il rinforzo della consapevolezza dei propri limiti e della necessità di accettarli e dall'altra offrendo alcune strategie di riflessione capaci di rendere le persone più sicure di sé stesse nel gestire la componente emotiva del legame attraverso il disinnescamento di alcune percezioni distorte e l'esercizio di immaginazione del pensiero altrui (Zannini, 2005; Campbell et al., 2014; Shiparski et al., 2011). Infine, la *Compassion Fatigue* risulta dopo il corso correlare inversamente con il *Common Humanity*, segno ulteriore di conferma della capacità delle attività del corso di agire sulle difese delle persone, dando loro una ulteriore consapevolezza della comune fatica (Catherall, 1999; McCann, Pearlman, 1990; Figley, 1989).

Conclusioni

In sintesi, il percorso sembra essere riuscito a produrre nei soggetti cambiamenti significativi nella loro capacità di compassione verso sé stessi, nel disinnescare alcune dinamiche di isolamento e di distacco dagli altri, nonché nel creare occasioni di condivisione delle comuni fatiche e difficoltà, premessa alla creazione di comunità mutuamente supportive. Pur non avendo agito direttamente sui livelli di benessere professionale, il percorso ha comunque rinforzato o fatto acquisire alcune competenze metacognitive e relazionali

che, in quanto protettive, potranno nel tempo avere interessanti ricadute nei singoli gruppi di lavoro dei coordinatori e responsabili che hanno partecipato, nonché sul loro stesso modo di percepirsi e percepire il proprio lavoro in quanto significativo.

I limiti dell'indagine si palesano nell'impossibilità di un confronto T_0-T_1 su tutti i partecipanti e nella limitata consistenza numerica del gruppo, adeguata per le attività formative, ma ostacolante una generalizzazione dei risultati. L'integrazione dei risultati quantitativi con i dati qualitativi potrà offrire una base maggiormente solida e attendibile alle riflessioni sul futuro e sulla replicabilità di questa esperienza.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2013). *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Alkema K., Linton J. M., Davies R. (2008). A study of the relationship between self-care, Compassion satisfaction, Compassion fatigue, and Burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), pp.101-119.
- Bruzzone D. (2001). *Autotrascendenza e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Campbell T. et alii (2014). Too much experience: A desensitization bias in emotional perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), p. 272.
- Catherall D. (1995). *Preventing institutional Secondary Traumatic Stress Disorder*. In C. R. Fingley (Ed.) *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder disorder in those who treat traumatized* (pp. 232-247). New York, London: Routledge.
- Collins S., Long A. (2003). Too tired to care? The psychological effects of working with trauma. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 10(1), pp. 17-27.
- Conrad D., Kellar-Guenther Y. (2006). Compassion fatigue, Burnout and Compassion Satisfaction among Colorado child protection workers. *Child abuse & neglect*, 30(10), pp. 1071-1080.
- Contardi A. et alii (2013). Difficoltà nella regolazione delle emozioni e disagio personale nei giovani adulti con ansia sociale. *Rivista di Psichiatria*, 48(2), pp. 155-161.
- Cowin L. (2001). Measuring nurses' self-concept. *Western Journal of Nursing Research*, 23(3), pp. 313-325.
- Davis M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), p. 113.
- Fingley C. R. (1989). *Helping traumatized families*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fingley C. R. (Ed.) (1995) *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York, London: Routledge.
- Fook J. (2012). *Social Work. A critical approach to practice*. London, New York: Sage.
- Giustini C., Tolomelli A. (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Grandey A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), p. 95.
- Gray E., Ainsley S. (2004). *Conscious choices: A model for self-directed learning*. London: Pearson/Prentice Hall.

- Hochschild A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Holland J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), p. 35.
- Kanizsa S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Kruml S. M., Geddes D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management communication quarterly*, 14(1), pp. 8-49.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout, Stress and Quality of Working Life. *Current Perspectives in Occupational Health*, 37, pp. 42-49.
- McCann L., Pearlman L. A. (1990). Vicarious Traumatization: a framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3(1), pp. 131-149.
- Miehls D., Moffatt K. (2000). Constructing social work identity based on the reflexive self. *British Journal of Social Work*, 30(3), pp. 339-348.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2019). PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis*, 1, pp. 7-22.
- Miller A. G. (ed.) (2016). *The social psychology of good and evil*. New York: Guilford Publications.
- Munroe J. F. et alii (1995). Preventing Compassion Fatigue: a team treatment model. In C. R. Fingley (ed.) *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized* (pp. 209-231). New York, London: Routledge.
- Neff K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the human sciences*, 9(2), p. 27.
- O'Sullivan T. (2011). *Decision Making in Social Work*. New York: Palgrave MacMillan.
- Oswald P.A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of social psychology*, 136(5), pp. 613-623.
- Pugliesi K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and emotion*, 23(2), pp. 125-154.
- Radey M., Figley C. R. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35(3), pp. 207-214.
- Rosenbloom D. J., Pratt A. C., Pearlman L. A. (1999). Helpers' responses to trauma work: Understanding and intervening in an organization. In B. H. Stamm (ed.), *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators* (pp. 65-79). Baltimore: Sidran Press.
- Shiparski L., Richards K., Nelson J. (2011). Self-care strategies to enhance caring. *Nurse Leader*, 9(3), pp. 26-30.
- Singer T. (2008). Understanding others: brain mechanisms of theory of mind and empathy. In P.W. Glimcher et alii (eds.). *Neuroeconomics: decision making and the brain* (pp. 251-268). Amsterdam: Elsevier.
- Skinner K. (2012). Continuous professional Development in Social Work. In J. Lishman (Ed.) *Social Work Education and Training* (pp. 184-198). Philadelphia: Kin-sley.
- Sroufe L.A. (1996). *Cambridge studies in social & emotional development. Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.

- Stamm B. H. (2010). *The Concise ProQoL Manual*, 2ndEd. Pocatello, ID
- Stamm B. H. (ed.) (1999). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press.
- Tafvelin S., Hyvönen U., Westerberg K. (2014). Transformational leadership in the social work context: The importance of leader continuity and co-worker support. *The British Journal of Social Work*, 44(4), pp. 886-904.
- Veneziani C. A., Fuochi G., Voci A. (2017). Self-compassion as a healthy attitude toward the self: Factorial and construct validity in an Italian sample. *Personality and Individual Differences*, 119, pp. 60-68.
- Webb S. A. (2017). *Professional identity and social work*. New York, London: Routledge.
- Yassen J. (1995). Preventing Secondary Traumatic Stress Disorder. In C. R. Fingley (ed.), *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized* (pp. 178-208). New York, London: Routledge.
- Yip K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 36(5), pp. 777-788.
- Zannini L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini Scientifica.

Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie

**A story caring for those who care: training and research on
wellbeing of professionals working with children and families**

Marco Ius

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | marco.ius@unipd.it

The paper refers to the training on professional wellbeing for leaders of services working with vulnerable families in the region Emilia-Romagna. It presents the introductory activity on stories of professional well-being and malaise that was performed integrating narrative, artistic-symbolic, and sociodramatic techniques. The aim was to encourage participants in reflection on personal experience and to co-produce a common story that serves by connector for the group. After presenting the theoretical and methodological framework and the development of the activities, qualitative data collected are shown in order to reflect on the contents that emerged in the stories, on the emotions experienced by the professionals, and on the group work process.

Key words

training, narrative, sociodrama, drawing, professional wellbeing

Il contributo fa riferimento al percorso formativo sul benessere professionale rivolto ad un gruppo di coordinatori di servizi dedicati a famiglie in situazione di vulnerabilità in Emilia-Romagna. Viene illustrata l'attività introduttiva relativa alle storie di benessere e di malessere professionale in cui sono state integrate tecniche narrative, artistico-simboliche e sociodrammatiche al fine di favorire la riflessione sull'esperienza personale dei partecipanti e co-produrre una storia comune che fungesse da connettore per il gruppo. Dopo aver illustrato la cornice teorica e metodologica e presentato lo sviluppo delle attività, si riportano i dati qualitativi raccolti dalle stesse al fine di riflettere sui contenuti emersi nelle storie, sulle emozioni vissute dagli operatori e sul processo di lavoro di gruppo.

Parole chiave

formazione, narrazione, sociodramma, disegno, benessere professionale

**FOCUS
126**

Pedagogia del lavoro di cura

Introduzione

Le professioni d'aiuto sono costantemente a contatto con storie di sofferenza e vulnerabilità che implicano un alto livello di stress emotivo. Fenomeni di burnout incidono su metà dei professionisti che operano con i bambini nei servizi di protezione e tutela (Borritz et al., 2006), una percentuale tra le più altre se confrontata con altre professioni d'aiuto dei servizi sociali o sanitari (Stamm, 1999; Teater, Ludgate, 2014). Come accompagnare chi accompagna bambini e famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità a svolgere la propria professione conservando e alimentando un livello di benessere professionale che consenta di garantire qualità al lavoro di cura e proteggersi da impatti negativi nella propria vita personale e lavorativa?

I concetti di trauma vicario, *compassion fatigue* e *burnout* (Fingley, 1995; Maslach, Leiter, 2006) accompagnati a quelli di *compassion satisfaction* (Teater, Ludgate, 2014)¹ rappresentano la cornice di riferimento del presente contributo che riporta un percorso di formazione e ricerca sviluppato insieme ad altre azioni a partire dal 2018 presso la Regione Emilia-Romagna, la quale, in considerazione degli esiti positivi della sperimentazione del modello di intervento del Programma P.I.P.P.I.² e dell'esigenza espressa da alcuni ambiti territoriali (Bologna, Forlì, Modena, Reggio Emilia) di non disperdere il patrimonio di esperienze acquisito, ha attivato un progetto di consolidamento del programma per il triennio 2018-2020 in collaborazione con l'Università di Padova. In tale progetto, il "Laboratorio Regionale sul benessere degli operatori" ha promosso un percorso di formazione e ricerca rivolto ad un gruppo di 27 responsabili e coordinatori di servizi che operano con famiglie in situazione di vulnerabilità, e finalizzato ad approfondire le conoscenze sui concetti sopracitati e sviluppare competenze di autocura (Bettney, 2017) nei singoli professionisti e nelle equipe di lavoro, da promuovere, a partire dal proprio ruolo, all'interno dei servizi di appartenenza. Il percorso è consistito in sei incontri di circa 4 ore con scadenza mensile volti ad incrementare i saperi pratico-professionali relativi al benessere professionale, a sperimentare in prima persona attività, strumenti e strategie di autocura individuale e collettiva e valutarli e discuterli in vista di un loro futuro utilizzo all'interno del proprio servizio. Un piano di valutazione con l'utilizzo pre/post intervento formativo di strumenti quantitativi standardizzati ha permesso di comprendere gli esiti del percorso relativamente al benessere dei partecipanti³.

La finalità del presente contributo consiste nell'illustrare e riflettere sulla proposta operativa rivolta al gruppo immediatamente dopo la compilazione al tempo iniziale del protocollo di valutazione e l'introduzione ai concetti di riferimento. Quali sono le storie di benessere e di malessere professionale degli

1 Si rimanda ai contributi di N. Bobbo e di L. Zannini, K. Daniele per un approfondimento teorico dei concetti citati.

2 P.I.P.P.I. viene presentato nel numero monografico 1/2019 di *Studium Educationis*.

3 Il contributo di Bobbo presenta la descrizione del gruppo partecipante e gli esiti della valutazione.

operatori? Si intende qui esplorare tale domanda di “ricerca in formazione” da cui ha preso avvio il percorso e che ha permesso di comprendere le rappresentazioni dei partecipanti come professionisti del lavoro con bambini e famiglie utili per l’approfondimento conoscitivo in generale e soprattutto sulle quali lavorare nei successivi incontri. Il paragrafo seguente delinea la cornice teorica e metodologica sulla quale la proposta è stata costruita. Segue la presentazione delle attività, dei risultati raccolti e la discussione.

1. Scrittura, disegno e sociodramma: vie creative in un gruppo in formazione

L’esperienza di formazione risulta particolarmente fruttuosa quando i partecipanti lavorano in un contesto di apprendimento che consente loro di integrare saperi, abilità e mondo emotivo, e la cultura che ciascuno porta (esperienze, conoscenze, expertise) viene valorizzata e integrata con quella degli altri partecipanti e con i contenuti nuovi (teorie, ricerche, abilità) offerti da parte del formatore (Silberman, Biech, 2015). In un contesto volto ad attivare la sfera intellettuale, emotiva e comportamentale dei partecipanti, i metodi narrativi, artistico-simbolici e sociodrammatici, con le relative tecniche, sembrano particolarmente idonei. Considerando la creatività come quel “carattere distintivo” che “ha come fine ultimo la comprensione di noi stessi” (Wilson, 2018, p. 33), si pone l’accento non tanto sulla dimensione del produrre rivolta verso il *fuori da sé*, racchiusa in ciascuna spinta volta al generare il nuovo, quanto su quella del guardare al *dentro di sé*, come azione autogenerativa relativa “all’ulteriore sviluppo della propria identità” (Raccagni, 2019, p. 58). Si crea, scrivendo, narrando, disegnando, costruendo, generando non solo per *produrre* qualcosa di nuovo, ma anche manifestare se stessi e per comprendere e comprendersi al fine di potersi ancora manifestare. In una cornice pedagogica, la creatività si configura, dunque, come un “moto epifanico” del sé nella sua interezza attraverso cui ogni persona umana nel proprio divenire si dà compimento (Orlando Cian, 2015).

La scrittura autobiografica e la narrazione di sé, come strumenti riflessivi e formativi propri della riflessione pedagogica (Demetrio, 1999; Zannini, 2008), consentono a ciascun professionista della cura di rivolgere la propria attenzione alla *vita emotiva* e apprendere a portarla a consapevolezza, scoprirla, nominarla e raccontarla (Iori, 2009b).

La scrittura, la narrazione, l’arte sono vie di comunicazione, rivolta sia al sé, sia agli altri, attraverso le quali si attribuiscono significati agli eventi e, soprattutto, è possibile cercare, cogliere e riscoprire il *senso* del proprio essere e agire professionale (Bruzzone, 2008).

La proposta di tecniche grafiche e simboliche, come quella del disegno e del disegno in gruppo, sembra particolare appropriata all’interno di un contesto formativo volto al benessere professionale, in quanto esprimere concetti, azioni, emozioni in una modalità che connette narrazioni, simboli, disegni, metafore e azioni, consente di distanziarsi dalla *stagnazione* incontrata nelle

pratiche e nelle particolari sfide che in esse minano il benessere professionale, al fine di dare avvio a percorsi *generativi* (Ius, 2019) di nuovi significati nei diversi livelli (personale, gruppo di lavoro, rapporto tra gruppo di lavoro e coordinatore, rapporto tra gruppo di lavoro ed esterno). Il potere del linguaggio simbolico consiste, infatti, nel sapere rendere comunicabili e comprensibili i significati all'individuo, al gruppo, al contesto culturale e al mondo grazie al suo valore universale (Bermolein et al., 2001). L'espressione artistica funge, inoltre, da promotore di resilienza, in quanto ogni processo creativo mette in connessione le tre dimensioni umane del pensare, sentire e agire (Lea et al., 2011) con quella, già citata, del conferire senso alla propria vicenda umana per riprendere le redini quando nel percorso si trovano ostacoli che creano squilibri o sbandamenti (Milani, Ius, 2010). Attraverso l'arte, e attraverso il linguaggio simbolico in essa contenuto e da essa promosso, le singole persone e il gruppo sono facilitati a condividere le proprie storie e le emozioni provate (Cyrulnik, 2009) grazie a una duplice connessione: con il proprio sé e il proprio mondo *interiore*, in riferimento agli aspetti intra-soggettivi, riflessivi ed intrapsichici, e con gli altri e il proprio mondo *esteriore*, per quanto concerne gli aspetti inter-soggettivi e sociali (Vaquero et al., 2014). Tali connessioni rappresentano un veicolo per giungere ad una risposta resiliente alle fatiche e alle sfide sia sul piano individuale sia su quello comunitario, il quale comprende anche la comunità professionale in cui i professionisti grazie all'incontro e allo scambio possono giungere alla co-creazione di nuove *culture* all'interno della propria ecologia sociale (Bronfenbrenner, 1986; Theron et al., 2015; Ungar, 2011).

Queste considerazioni portano a vedere nel metodo sociodrammatico ideato da Moreno (1985, 2007) una proposta coerente e in linea con quanto finora espresso e utile per portare all'interno del contesto formativo l'azione come parte integrante del processo ermeneutico e di costruzione di nuovi significati. Mentre lo psicodramma è finalizzato all'esplorazione degli aspetti intrapsichici, il sociodramma è un metodo attivo di gruppo particolarmente appropriato per i contesti di apprendimento in quanto si focalizza sul gruppo e sulle componenti sociali, e offre ai partecipanti un metodo e un contesto che permettono di chiarire le proprie idee, prendere decisioni in modo spontaneo e creativo. Il sociodramma è dunque un'opportunità educativa volta alla crescita umana e all'interazione attraverso la sperimentazione, la promozione dello sviluppo umano in un contesto grupale e il coinvolgimento dei partecipanti nel processo di lavoro e incontro (Sternberg, Garcia, 2000). Nel momento in cui un gruppo di professionisti si incontrano all'interno di un contesto formativo che si muove secondo un approccio di tipo partecipativo e trasformativo (Zanon, 2016), la "conserva culturale" (il prodotto statico e codificato di un precedente processo creativo) del loro sapere professionale diventa base e stimolo per intraprendere un nuovo processo creativo, che si avvia attraverso la spontaneità (Moreno, 1947). Scrittura, disegno e sociodramma, rappresentano, dunque, interessanti vie e mezzi creativi.

2. Storie di benessere e malessere professionale

La proposta operativa qui presentata è stata utilizzata per dare avvio al percorso formativo. Essa ha previsto due attività integrate tra loro in due incontri successivi volte a promuovere il processo di costruzione e di funzionamento del gruppo di lavoro in formazione (Quaglino et al., 1992, p. 21). Nello specifico, le finalità sono state di:

- consentire a ciascun partecipante di scrivere i tratti essenziali di una memoria di benessere e di malessere professionale al fine di svolgere un esercizio autobiografico coerente con la cornice teorica sopra presentata;
- permettere al gruppo e ai formatori di conoscere e comprendere quali storie i partecipanti identificano come benessere o malessere, evidenziando persone, contesti, azioni, emozioni, fatiche, successi, soddisfazioni e frustrazioni presenti nelle diverse traiettorie professionali raccolte;
- promuovere un contesto di ascolto per far emergere il sapere dei sentimenti (Iori, 2009a), riflettere su eventuali elementi presenti riconducibili ai concetti di trauma vicario, *compassion fatigue/satisfaction* e *burnout*, e poter raccogliere “buone storie” di cui esser testimoni al fine di promuovere “resilienza vicaria” (Teater, Ludgate, 2014, p. 114);
- facilitare la co-creazione di una storia comune in cui riconoscersi come gruppo e da cui trarre ispirazione per la prosecuzione del percorso.

La prima attività è consistita nella scrittura individuale di “Memorie di un’esperienza di benessere/malessere professionale” per la quale i 27 partecipanti presenti hanno ricevuto, per ciascuna memoria, una scheda dove riportare una breve descrizione dell’esperienza evidenziando alcuni elementi (chi, cosa, dove, quando, come, perché, emozioni, sviluppi, il proprio rapporto con il protagonista). Essendo all’inizio del percorso e per rispettare i diversi livelli di coinvolgimento e di espressione di sé dei partecipanti, si è lasciata agli stessi la facoltà di riportare una storia di un operatore di propria conoscenza, nel caso non desiderassero esprimersi in prima persona. Successivamente, al fine di facilitare i processi simbolici, i partecipanti sono stati invitati a scegliere due immagini da associare alle loro memorie a partire dallo strumento Voltalacarta (Maura et al., 2011). È seguito un momento in cui, suddivisi in piccolo gruppo, i partecipanti hanno condiviso e discusso quanto emerso dalle loro storie come conclusione dell’incontro.

La seconda attività, “Una storia di gruppo”, è stata proposta nel secondo incontro dopo aver presentato in forma aggregata e discusso i risultati del protocollo di valutazione, e aver consegnato ad ogni partecipante il profilo dei propri risultati individuali. I 18 partecipanti presenti sono stati invitati a scegliere una delle due memorie scritte durante l’incontro precedente al fine di disporre in modo spontaneo di una presenza equa fra esperienze di benessere e malessere. Si è proceduto con una divisione in coppie alla creazione di un legame per via simbolica tra una memoria di benessere e una

di malessere. Ciascuna coppia, dopo una breve condivisione dei contenuti della storia e del relativo simbolo, si è raggruppata con altre due per formare dei sottogruppi dove continuare il racconto, l'ascolto e il confronto sulle diverse memorie. È seguita la negoziazione di una sintesi dei contenuti emersi che è avvenuta, prima, per via verbale e, successivamente e inaspettatamente per il gruppo, per via grafica con la richiesta di co-creare simbolicamente una "carta di gruppo" mediante un disegno collettivo a cui è seguita la scelta di un titolo di gruppo. Infine, in plenaria, un componente di ciascun gruppo è stato invitato e facilitato dal formatore a presentare brevemente il co-disegno di gruppo, a scegliere un elemento protagonista del disegno sul quale condurre una breve attivazione sociodrammatica che è consistita nel fare un'inversione di ruolo con lo stesso al fine di presentarsi (nome, caratteristiche, senso e funzione della sua presenza nel disegno) e a congedarsi dal gruppo con un messaggio dal *suo mondo* simbolico utile per il lavoro dei professionisti in ascolto. È seguito il *de-roling*. In tal modo si è promosso, un contesto giocoso e riflessivo capace di attivare processi co-inconsci del gruppo e di consentire ai formatori di raccogliere informazioni su come i sottogruppi e i partecipanti rappresentano loro stessi e il tema. Come conclusione il formatore ha mostrato i disegni al gruppo e ha improvvisato il racconto di una storia utilizzando e collegando tra loro gli elementi espressi a partire dai tre disegni, per mostrare al gruppo la cultura collettiva simbolica emersa dal gruppo e mantenendo l'attenzione a orientare il contenuto verso gli obiettivi del percorso formativo. È seguita una parte di debriefing in cui i partecipanti hanno condiviso emozioni, pensieri, riflessioni e considerazioni professionali.

3. I risultati

Memorie di un'esperienza benessere e malessere professionale

I 27 partecipanti presenti alla sessione formativa hanno composto un totale di 52 memorie, in quanto due hanno consegnato solamente una scheda. È stato raccolto un corpus di circa 19.000 caratteri (in media 390 caratteri per memoria) che è stato analizzato con NVivo attraverso un sistema di codifica bottom-up per quanto riguarda i temi emersi e le emozioni o i sentimenti esplicitati. La tabella seguente riporta i temi a cui i partecipanti hanno fatto riferimento nelle loro storie e la relativa distribuzione tra memorie di benessere (MB) e di malessere (MM) nei due ruoli di Operatore o Coordinatore.

Tema	Benessere			Malessere			Totale
	Coord.	Operat.	Tot.	Coord.	Operat.	Tot.	
Allontanamento/adozione	1	6	7	1	9	10	17
Esito	5	5	10		1	1	11
Lavoro Equipe		3	3	4	3	7	10
Minaccia/intrusione					4	4	4
Mobilità/licenziamento				2		2	2
Riconoscimento competenze	3	3	6				6
Ruolo, conflitto di				2		2	2
Totale	9	17	26	9	17	26	52

Un terzo delle memorie (17) riferisce esperienze di *allontanamento* (descritto in alcuni casi anche come *collocamento* e in uno come *adozione*), considerate come MB (7) quando viene evidenziata la risposta ai bisogni del bambino, e come MM (9) quando riguardanti episodi in cui sono intervenute le forze dell'ordine, in cui la comunicazione con i genitori è stata particolarmente difficile o in cui si è dovuto eseguire il provvedimento da parte dell'autorità giudiziaria pur nutrendo qualche riserva in merito all'analisi della situazione. Tra le MB si riscontrano, inoltre, episodi relativi al raggiungimento di un *esito positivo* del proprio lavoro (10), sia come operatore sia come coordinatore, contesti in cui le proprie *competenze* sono state *riconosciute* (6) o vi è stato un buon funzionamento nel *lavoro di equipe* (3). Le *difficoltà* o incomprensioni nel *lavoro in equipe* sono riportate come MM (7), a cui seguono situazioni di *minaccia* diretta vissuta dagli operatori da parte delle persone (4). Due coordinatori raccontano la spiacevolezza di dover accogliere la richiesta di *mobilità* o di *licenziarsi* per una situazione di prolungato malessere professionale da parte di un operatore. Altri due scrivono di aver vissuto un *conflitto di ruolo* (2) quando gli obiettivi di funzionamento organizzativo del servizio non hanno consentito di accogliere le richieste da parte di operatori in difficoltà. Infine, un operatore ha riportato come MM il *non miglioramento* della situazione della famiglia, nonostante gli sforzi ripetuti in tanti anni di lavoro.

Il sentimento prevalente nelle MB riguarda il *riconoscimento* del proprio lavoro e delle proprie competenze, presente in 8 racconti. Tra questi, 3 aggiungono di aver ricevuto messaggi di *gratificazione*, *apprezzamento* e *ringraziamento*, mentre 2 evidenziano che il *riconoscimento* è giunto a conclusione di un percorso inizialmente non privo di *preoccupazione*. Altri partecipanti riportano sentimenti di *gioia*, *commozione* e *soddisfazione* (3), di *gratificazione* (2) o utilizzano la parola *benessere* (3). Infine, sono 3 le MB riguardanti *fiducia*, *speranza*, *sensazione di farcela* e *possibilità*. Le emozioni nelle MM sono descritte con un lessico maggiormente ricco. Per 5 partecipanti l'emozione prevalente è la *paura*, associata anche al *panico* e *dolore*, alla *rabbia* e alla *tristezza*, o a una situazione di *tensione* e *pericolo*, mentre 2 riportano unicamente la *rabbia*. La

parola *malessere* viene utilizzata in 3 racconti, *fatica* in 2 e *frustrazione* in altri 2, anche insieme a *fallimento* e *attacco*. Il resto riporta di essersi sentito *messo all'angolo* e *travolto* utilizzando espressioni come *in trappola*, *spaventata*, *senza via d'uscita*, *tradita*, *colpita*, *dispiaciuta* e *attaccata*. Tre partecipanti utilizzano rispettivamente le parole *conflitto*, *non riconoscimento* e *senso di colpa*, *abbandono*, *fallimento*, *inadeguatezza*, *responsabile*, *senso di vuoto*, *mancanza*. Non sono presenti espressioni riferibili alla sfera emotiva in 5 MB, in 2 MM, mentre 2 partecipanti non ne ha fatto riferimento in entrambe.

La tabella seguente riporta alcuni estratti dalle memorie dell'esperienze al fine di esemplificare i contenuti che hanno dato avvio all'attività successiva.

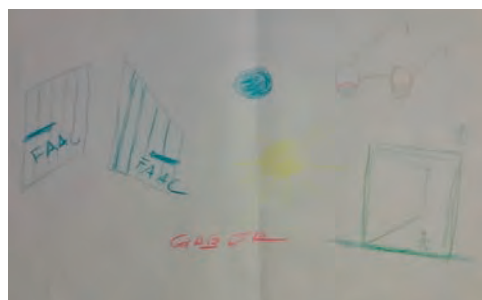
Benessere come operatore	Benessere come coordinatore
<p>Dopo anni di interventi [...] mi viene riconosciuto il mio lavoro da una neomaggiorenne, seguita da me da 5 anni, in termini di affetto, riconoscenza e gratitudine che mi hanno ricordata del perché faccio questo lavoro.</p> <p>Ho rivisto il parente di un anziano che seguivo [...]. Questa persona nel corso degli anni mi ha cercato varie volte per salutarmi e ringraziarmi. Mi ha fatto sentire bene ed apprezzata.</p>	<p>Io in area minori con l'assistente sociale di fronte ad una sua situazione di stress [...]. Empatia e vicinanza alla sua sofferenza e ai suoi limiti. Ho trovato modalità di lavoro che non la penalizzassero, ma che neanche la mettessero in difficoltà con gli altri operatori. Lui ha poi ripreso il suo lavoro.</p>

133

Malessere come operatore	Malessere come coordinatore
<p>Ho vissuto per anni l'intrusività distruttiva di un padre e accompagnato le due figlie in un progetto di tutela. In concomitanza con le udienze, dormivo male [...]. Capita che mi immaginassi di incontrare ancora quel padre.</p> <p>La madre di un bambino allontanato mi ha seguita al supermercato. Ero insieme a mia figlia e a mio marito. Mi ha osservata, ho avuto paura per mia figlia, che si avvicinasse e mi minacciasse davanti a lei.</p> <p>Ho subito delle minacce di morte da parte di una madre a cui avevo messo in protezione il figlio</p>	<p>Ho provato malessere quando ho dovuto negare ad un collaboratore la concessione del part-time. Sapevo dei gravi problemi di salute del figlio ma non potevo lasciar scoperto il servizio [...] in conflitto tra la mia coscienza e l'esigenza dell'organizzazione.</p> <p>Durante un'equipe ci si confronta in merito all'aggressione subita da una collega. I più cercano di ricostruire l'accaduto individuando gli "errori" da lei commessi, scatenanti a loro dire la reazione dell'utente. La collega scoppia in lacrime e si allontana dall'equipe. Io resto estranea, sconvolta, delusa. Dagli altri, non da lei. E a mia volta li aggredisco verbalmente. Non mi sono mai sentita tanto male al lavoro</p>

Una storia di gruppo

L'attività ha coinvolto 18 partecipanti presenti al secondo incontro del percorso di formazione, in quanto per molteplici motivi il resto del gruppo non ha potuto presenziare alla sessione. Sono stati co-creati i seguenti disegni: una mongolfiera che trasporta una lanterna tra un vortice di vento, un fulmine e una nuvola nera; una cordata di persone in montagna mentre il vento soffia alla presenza di due mani; una composizione di vari oggetti.



Nella tabella seguente si riportano i contenuti essenziali emersi durante l'attivazione sociodrammatica che sono stati poi integrati nella storia di gruppo.

134

Titolo del disegno collettivo. Protagonista	Descrizione del elemento	Senso e funzione nel disegno	Messaggio
La mongolfiera della perseveranza Luce	Gialla, grande che non si spegnerà mai, inestinguibile a led	Illumino e mostro la strada Le turbolenze, i fulmini, nuvole nere	La luce sia con voi, sorridete sempre
Una cordata di fiducia Due mani che si stringono fiduciose	Da tante dita, forti, ci intrecciamo	Sosteniamo lasciamo andare, e accogliamo	Prendete la vostre mani e chiudetevi gli occhi. Poi apritele e lasciatevi sorprendere.
Sguardo libero oltre la porta Gli occhiali	Siamo aperti, bifocali, con la capacità allo stesso tempo di una visuale profonda lontana e vicina.	Per dare l'illusione agli altri di vedere meglio e di vedere bene, illusione perché anche la realtà vista con gli occhi è una approssimazione, diamo una chiave di lettura. Potete mettere gli occhiali di qualcun altro perché sono tante i modi di vedere. Noi occhiali siamo in tanti.	Non credere mai del tutto a ciò che vedete. Lasciatevi sempre un dubbio e la possibilità di arricchire quello che avete visto.

Nella parte di debriefing i partecipanti hanno evidenziato che la distinzione tra malessere e benessere è “*questione di prospettiva*” e che diventa cruciale nel loro lavoro “*riuscire a stare anche nel non chiaro, nel non definito con una idea di possibilità*” affinché possa succedere anche nelle proprie pratiche quanto sviluppato nell’attività: “*pur partendo da episodi sia di benessere, sia di malessere, la storia creata dagli elementi è stata positiva*”, “*è una storia bella quando messa insieme, il benessere e malessere di tutti è una storia di luce*”, “*noi abbiamo lavorato su una storia di malessere ma la sensazione che ci resta non è collegata al malessere*”. Tale aspetto è stato riferito anche alla restituzione dei risultati quantitativi: “*Quando prima abbiamo visto i test, benessere e malessere sono le due facce della stessa medaglia*”.

Invitati a riflettere sui possibili nessi tra i concetti teorici di riferimento e quanto creato dal gruppo, i partecipanti hanno notato che in tutti i disegni vi era la presenza di elementi simbolici riconducibili alla difficoltà e al malessere, ad esempio “*nei dettagli, la saetta, l’uragano, l’inganno*” evidenziando, tuttavia, come in conclusione “*non mi resta il dettaglio, ho percepito solo il bene*”. Una coordinatrice, in merito al rapporto *compassion fatigue/satisfaction*, ha evidenziato come non si tratti di negare o evitare di considerare la difficoltà e il relativo malessere che può scaturire e ha invitato il gruppo a notare come ciascun disegno contenesse elementi riferibili al nesso generativo tra stato di bisogno o difficoltà e risorsa:

Nel nostro disegno la capacità di buttarsi, di prendere il volo è quella che ti fa vedere le cose da un’altra prospettiva. Nel loro c’è la fatica di scalare, di arrivare in cima, una sfida da cui nasce la condizione di benessere. Se hai bisogno di mettere gli occhiali hai bisogno di un aiuto, ma l’aiuto ti permette di vedere meglio.

In conclusione, sono stati sottolineati due paralleli tra quanto accaduto nell’attività e le pratiche professionali. Il primo riguarda la funzione di *leadership* che il formatore ha messo in campo come narratore-connettore della storia di gruppo. Apprezzando che “*il formatore/narratore è riuscito a connettere i dettagli con le altre parti in modo molto brillante e pertinente*”, è stato evidenziato come tale competenza e funzione appartenga al coordinatore:

questo ruolo devo assumerlo io nel mio lavoro: sia tenere dentro gli aspetti positivi e negativi, sia dare una prospettiva di fiducia più larga. L’equilibrio è di non negare la parte di fatica ma di riuscire a dare una narrazione più complessiva e di respiro diverso.

Il secondo parallelo, mette insieme la componente narrativa e di senso nell’intreccio dei dettagli con quella di *groupship* volta alla promozione della comunità professionale:

“Trasferiti dentro una storia, per quanto fantastica, i dettagli all’interno di una narrazione assumono altri significati. Penso alle fatiche del lavoro che facciamo, e che facciamo in gruppo. È importante avere mo-

do di pensare che quello è un pezzo della nostra storia personale di gruppo e che l'episodio di benessere o malessere deve collocarsi in quella storia collettiva per comprenderlo meglio e darti la carica o meno”.

4. Discussione

Le memorie raccolte nella attività hanno consentito di conoscere le esperienze dei partecipanti confermando quanto i processi di lavoro con le famiglie implicino in loro alti livelli di stress che possono essere riconducibili ai concetti di *compassion fatigue* e *burnout*. Quanto emerge come malessere non riguarda tanto il contenuto del lavoro, anche se la gestione degli interventi di protezione dei bambini sembra essere l'esperienza maggiormente stressante, quanto l'essere oggetto di minacce e disconoscimento da parte delle persone e da parte dei colleghi. D'altro lato, il benessere professionale sembra legato maggiormente al veder riconosciuto il proprio operato professionale, sia dalle persone che si accompagna, sia dai colleghi, e a poter constatare il raggiungimento degli esiti. Sapendo che dare nome alle emozioni può attivare processi di apprendimento (Iori, 2009a), si nota che nell'attività alcuni operatori sembrano in difficoltà nel fare questo, anche se come professionisti sono chiamati ad lavorare con le emozioni delle persone. Inoltre, risultano più ricchi a livello lessicale i sentimenti di malessere rispetto a quelli di benessere. I dati e le riflessioni conclusive raccolte nella seconda attività, oltre a confermare il gradimento della stessa, evidenziano l'importanza dello sguardo dell'operatore come sguardo di cura delle storie (Scardicchio, 2019) e sottolineano come il mutuo supporto tra professionisti nell'equipe e nella comunità professionale coordinata da un responsabile possa rappresentare un fattore di protezione. Tale fattore può essere promosso attraverso strategie di cura e di orientamento professionale in merito ai contenuti e ai vissuti emotivi utili a sviluppare benessere all'interno di una pratica professionale che, nel suo senso intrinseco di cura (Conte, 2007), prevede il contatto con la sofferenza e che paradossalmente spesso termina proprio quando la sofferenza dell'altro viene meno.

Conclusione

La cornice ecologica in cui si sviluppa il programma P.I.P.P.I. evidenzia come i contesti e i processi operativi abbiano un importante impatto sull'accompagnamento delle famiglie e che per raggiungere gli esiti attesi è necessario un complesso sistema di supporto tecnico e organizzativo nei diversi livelli (Milani, 2018). Se, da un lato, la fatica del lavoro di cura può rappresentare un contesto di vulnerabilità professionale, la riflessione proposta in questo contributo evidenzia come dedicare tempo e spazio al benessere dei professionisti e alle strategie di cura individuale e di sistema possa essere una con-

dizione che promuovere l'efficacia professionale e il bentrattamento delle persone nel lavoro dei servizi (Manciaux et al., 2000). Le due attività proposte si configurano come validi strumenti utili al lavoro sul *contenuto* e sul *senso* del lavoro professionale, alla promozione della *resilienza vicaria* e della resilienza nella comunità professionale (Ius, 2019). Un metodo formativo che utilizza strumenti creativi sembra essere coerente ed efficace avviare il percorso, creare il gruppo di lavoro e iniziare a lavorare sui temi del benessere professionale.

Concludendo, utilizziamo il contenuto della “storia di gruppo” evidenziando che per consolidare e migliorare la proposta formativa e al fine di mettere in *luce* le questioni, dare operatività alle *mani*, e mantenere la ricchezza proveniente dall'intreccio dei diversi punti di vista grazie allo scambio degli *occhiali*, l'integrazione dei risultati dei prodotti creativi del gruppo con i dati quantitativi rappresenta una possibile pista di sviluppo.

Nota bibliografica

- Bettney L. (2017). Reflecting on self-care practices during clinical psychology training and beyond. *Reflective Practice*, 18(3), pp. 369-380.
- Borritz M. et alii (2006). Burnout among employees in human service work: Design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34(1), pp. 49-58.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1979).
- Bruzzone D. (2008). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento: Erickson.
- Conte M. (2007). *Ad altra cura Ad altra cura: condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cyrulnik B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, pp. 42-47.
- Demetrio D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo: Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Fingley C. R. (ed.) (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York: Routledge.
- Iori V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti* (pp. 159-164). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2009b). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Ius M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 35-45.
- Lea G.W. et alii (2011). A Loud Silence: Working with Research-based Theatre and A/R/Tography. *International Journal of Education & the Arts*, 12(16), pp. 16-16.
- Manciaux M. et alii (2000). *Bienveillances: Mieux traiter familles et professionnels*. Parigi: FLEURUS.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout. Stress and Quality of Working Life. *Current Perspectives in Occupational Health*, 37, pp. 42-49.
- Maura M., Papetti R., Roberto R. (2011). *VoltaIcarta. Manuale per imparare a narrare e a narrarsi con le carte*. Molfetta: LaMeridiana.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moreno J. L. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia* (O. Rosati, Trad.). Roma: Astrolabio (Ed. or. 1946).
- Moreno J. L. (2007). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Roma: Di Renzo (Ed. or. 1953).
- Orlando Cian D. (2015). Il problema pedagogico della creatività. *Studium Educationis*, 2, pp. 93-102.
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A.M. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Raccagni D. (2019). *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 53-62.
- Scardicchio C. (2019). *Curare, guardare: Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*. Milano: FrancoAngeli.
- Silberman M. L., Biech E. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Stamm B. H. (1999). *Secondary Traumatic Stress: Self-Care Issues for Clinicians, Researchers, and Educators* (2 edition). Lutherville: Sidran Press.
- Sternberg P., Garcia A. (2000). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?* Westport: Praeger.
- Teater M., Ludgate J. (2014). *Overcoming Compassion Fatigue: A Practical Resilience Workbook*. Eau Claire: PESI.
- Theron L.C., Liebenberg L., Ungar M. (2015). *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities*. New York: Springer.
- Ungar M. (2011). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- Vaquero E., Urrea A., Mundet A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, pp. 144-159.
- Wilson E. O. (2018). *Le origini della creatività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.

Andrea Petrella

Postdoctoral fellow | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | andrea.petrella@unipd.it

Marco Ius

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | marco.ius@unipd.it

Paola Milani

Full Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | paola.milani@unipd.it

1. Introduzione: pandemia e *smart welfare*

Grazie ai programmi P.I.P.P.I. (Serbati, Milani, 2019) e Reddito di Cittadinanza (Milani, Petrella, Colombini, 2019), della cui implementazione siamo incaricati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, beneficiamo di un osservatorio di particolare ampiezza su ciò che accade nel sistema di welfare per l'infanzia e la famiglia nell'intero paese. Nei primi giorni della pandemia, in particolare dopo la chiusura del 9.3.2020, abbiamo osservato cambiamenti inattesi, repentini e ampi nelle pratiche degli operatori. Cambiamenti così peculiari da aver fatto emergere, nel tempo di un battito d'ali, una parola nuova, necessaria a descriverli: *smart welfare*.

Tullio De Mauro soleva dire che la parola è democratica in quanto nasce dal basso, dal bisogno dei parlanti di dire l'esperienza quotidiana, la quale, trasformandosi senza sosta, è sempre alla ricerca di nuovi significanti. Non abbiamo dunque noi coniato una parola nuova, ma è stata la realtà di quel che accadeva nei servizi in quei giorni a far emergere una parola che permetteva, di dire e attribuire un nuovo senso a un nuovo agire, necessario ad affrontare una situazione stra-ordinaria. Come riteneva De Saussure la realtà inizia ad esistere quando troviamo le parole che ci permettono di nominarla. Sono queste parole, poi, ad aiutarci a pensarla, significarla e quindi a comprenderla e governarla.

Nei paragrafi che seguono proviamo ad entrare in questa nuova parola per descriverne la genesi e gli sviluppi (par.2), le condizioni e la cornice teorica per una positiva fecondazione con le pratiche (par.3), i primi effetti osservabili in particolare sulle relazioni fra famiglie e servizi (par.4).

L'articolo è il frutto di una riflessione condivisa tra gli autori, anche se i paragrafi 1 e 4 sono attribuibili a Paola Milani, il par.2 a Andrea Petrella, il par. 3 a Marco Ius.

2. Origini e sviluppi del concetto di smart welfare

Le prime forme di lavoro a distanza risalgono agli anni Settanta, in seguito a pionieristiche ricerche come quelle del fisico Jack M. Nilles nel contesto nordamericano: “portare il lavoro ai lavoratori piuttosto che i lavoratori al lavoro” (Nilles, 1976) fu uno dei primi tentativi di decongestionare il traffico urbano e valorizzare le tecnologie dell’informazione. Tuttavia, il *telework* o *telecommuting* impiegò alcuni decenni per diffondersi come buona pratica ed essere applicato in maniera incisiva in campo aziendale prima ancora che nelle pubbliche amministrazioni. A livello italiano il telelavoro è definito come

lavoro svolto a distanza attraverso l’utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, che permette di eliminare le limitazioni dovute alla localizzazione fisica: l’attività viene svolta indipendentemente dalla località, il che significa che può essere svolta in un ufficio, una casa, un mezzo in movimento, un’azienda virtuale (Ciacia, Di Nicola, 2000, p.11).

Nel telelavoro l’enfasi è quindi posta sulla delocalizzazione del posto di lavoro, sull’imprescindibilità delle nuove tecnologie e sulle positive ricadute per il lavoratore.

Pur avendo avuto ampia eco, il lavoro a distanza ha faticato a consolidarsi, anche a fronte di buoni strumenti normativi, ultimo dei quali il Decreto legislativo n. 75 del 2017 (nel quadro della cosiddetta Legge Madia del 2015) che definisce le linee guida sull’organizzazione del lavoro pubblico e la gestione del personale. L’obiettivo è, entro la fine del 2020, convertire almeno il 10% dei lavoratori pubblici in lavoratori da casa (G. U., 2017). Il passaggio da un lavoro organizzato in modo convenzionale a uno articolato in reti e interazioni non più *vis à vis* ma a distanza, che presuppone differenti modalità di controllo, comunicazione, monitoraggio delle mansioni, comporta un cambio radicale di paradigma tanto nelle organizzazioni quanto nei lavoratori. Ciò è ancor più vero alla luce del passaggio da questo paradigma a quello dello *smart working* o lavoro agile.

Secondo Mariano Corso dell’*Osservatorio Smart Working* del Politecnico di Milano

lavoro agile significa ripensare il telelavoro in un’ottica intelligente, mettere in discussione i tradizionali vincoli legati a luogo e orario, lasciando alle persone maggiore autonomia nel definire le modalità di lavoro a fronte di una maggiore responsabilizzazione sui risultati (Corso, 2015, p. 2).

Il passaggio fondamentale dal telelavoro allo *smart working* è la maggiore attenzione prestata alla responsabilizzazione dei singoli lavoratori e al raggiungimento dei risultati a fronte di una maggiore libertà sulle modalità e sugli orari. Lo *smart working*, pertanto, si prefigge di semplificare e rendere ancor più flessibile il telelavoro, dal punto di vista orario e organizzativo.

L'emergenza dettata dalla pandemia COVID-19 ha indirettamente accelerato l'adozione di modalità di lavoro agile in tutti i settori. In particolare, per andare incontro all'esigenza di evitare gli spostamenti e ridurre i contagi, il Ministero per la Pubblica Amministrazione attraverso la Direttiva 2/2020 del 12 marzo 2020 ha rafforzato ulteriormente il ricorso allo *smart working*, prevedendo che questa diventi la forma organizzativa ordinaria per le pubbliche amministrazioni così da garantire la continuità dell'erogazione dei servizi essenziali.

Tale cambiamento ha interessato anche i servizi sociali e il privato sociale, chiamati a ripensare gli interventi e i progetti educativi, di inclusione e di sostegno rivolti ai soggetti più vulnerabili. Si tratta di un settore in cui sono particolarmente rilevanti il valore della relazione come elemento alla base dei percorsi di accompagnamento e quello della prossimità come facilitatore di supporti materiali e immateriali, aspetti complessi da rimodulare a distanza e attraverso strumenti telematici. È tuttavia osservabile una considerevole mobilitazione da parte dei professionisti per rispondere adeguatamente e tempestivamente alle sfide poste dalla pandemia e per ricondurre esperienze, pratiche e riflessioni fin qui maturate all'interno del concetto di *smart welfare*.

Nel quadro di riferimento dei servizi alla persona e, in particolare, di quelli rivolti a bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (Milani, 2020), lo *smart welfare* si differenzia dal suo – più diffuso – significato in campo aziendale, ove indica un pacchetto di benefici (compreso lo *smart working*) che l'azienda concede al proprio dipendente per migliorare la sua vita personale nonché il clima interno al contesto di lavoro. Nell'accezione che qui proponiamo il termine individua invece l'insieme di interventi a distanza ideati, programmati e realizzati dagli operatori sociali (e da attori informali, come volontari o figure affiancanti) con le famiglie, solitamente svolti in presenza e costituiti da colloqui individuali, visite domiciliari, attivazioni di sostegni, momenti gruppal, sostegni alla genitorialità. Sono inclusi nello *smart welfare* gli incontri di coordinamento, programmazione, monitoraggio e verifica svolti anch'essi attraverso modalità telematiche.

Questa modalità di lavoro è quindi caratterizzata dall'utilizzo delle nuove tecnologie come strumento per garantire la continuità delle relazioni d'aiuto tipiche di questa professione, che implica una modifica nei linguaggi, nei tempi e nelle modalità con cui avvengono le interazioni. Particolari attenzioni sembrano emergere in termini di innovazione, creatività e flessibilità (Milani, 2020). Il primo attributo fa riferimento all'importanza di differenziare e personalizzare i percorsi e le modalità *smart* adottando approcci *tailor made* (De Mönink, 2017) in grado di plasmarsi sulle esigenze e le caratteristiche di ciascuna famiglia. Come alcuni professionisti hanno riportato, gli strumenti utilizzati andrebbero diversificati seguendo le caratteristiche e le esigenze di ciascuna famiglia, evitando formule standardizzate e rigide di interazione. Il secondo aspetto, la creatività, riguarda le tante modalità di presenza – telefonica e informatica – che i professionisti sperimentano, portando virtualmente a casa delle famiglie i servizi educativi, i colloqui, i supporti e garantendo continuità a percorsi iniziati e a relazioni di aiuto anche infor-

male. Tra le iniziative in questo senso si segnalano, ad esempio, quelle improntate alla vicinanza solidale (Serbati, 2016; Tuggia, 2017), che facilitano la connessione a distanza tra le famiglie e le loro reti di supporto informale. Infine, la flessibilità definisce la possibilità di rendere elastici gli orari di lavoro, prevedere lavoro di *back office* da remoto, adottare mezzi di comunicazione snelli e veloci per riconfigurare l'attività dei servizi alla persona in chiave *smart*. L'approccio flessibile ai nuovi strumenti di lavoro offre spunti e soluzioni alternative per mantenere le relazioni con le famiglie, sulla scorta, per un verso, di quanto accade nel mondo della scuola con la didattica online, per un altro con l'attenzione a non ridurre l'ampiezza dell'intervento educativo, sociale e socio-sanitario con le famiglie, a piccole pillole di prestazioni online. In effetti, così come la scuola non è riducibile alla sola didattica a distanza, così la complessità dell'intervento con le famiglie vulnerabili non è riducibile a qualche contatto online. Pertanto, attraverso la tecnologia e il suo utilizzo creativo e flessibile si possono certamente aprire scenari interessanti e generativi, ma ad alcune condizioni, cui accenniamo nei paragrafi che seguono.

3. Le tecnologie: strumenti o luoghi per relazionarsi? Considerazioni socioculturali e bioecologiche

142

All'interno del lavoro educativo e sociale e, in particolare, di quello rivolto alle famiglie in situazione di vulnerabilità, le possibilità e le opportunità provenienti dall'utilizzo delle tecnologie di informazione e comunicazione (ICT) possono sia comportare rischi e difficoltà (Schwartz et al., 2014), sia rappresentare un'importante facilitazione volta a migliorare il coordinamento del lavoro con le famiglie, a comunicare informazioni rilevanti, mantenere i contatti e migliorare la partecipazione e il coinvolgimento delle persone che accedono ai servizi (Tregeagle, Darcy, 2008; Vaquero et al., 2014; Vaquero Tiò et al., 2016). Tuttavia, si nota come non vi sia ancora molta evidenza sugli impatti che gli strumenti propri delle ICT hanno nel promuovere il benessere di bambini e famiglie, e del lavoro dei professionisti con loro (Niela-Vilén et al., 2014). Secondo Parton (2008, 2009) le sfide e gli ostacoli per un maggiore utilizzo nel lavoro sociale di tali strumenti non hanno tanto a che vedere con questioni relative alle caratteristiche degli stessi, quanto con la cultura dei professionisti e dei sistemi di protezione e tutela, caratterizzata da conoscenze deboli, spesso basate su esperienze personali e non supportate da una chiara cornice teorico-professionale.

A conferma di ciò, si noti come le misure restrittive adottate a fronte dell'emergenza sanitaria siano state testimoni di un utilizzo pervasivo e improvviso degli strumenti informatici in campi in cui vi era poca abitudine al loro utilizzo, se non addirittura il timore o il rifiuto ad utilizzarli. Al fine di mantenere la relazione con le persone e di continuare il loro operato, la gran parte dei professionisti ha agito a partire da quanto "informalmente" conosceva, facendo tesoro di un apprendimento esperienziale proveniente dal ver-

sante personale e da quello professionale, che comprende la relazione con colleghi e altri professionisti, con le stesse persone che accedono ai servizi, spesso anche i bambini e i ragazzi, che talvolta hanno mostrato agli adulti “come si fa e cosa si può fare”.

Quali cornici teoriche possono dunque fungere da bussola per orientarsi o riorientare lo *smart working* in funzione di uno *smart welfare*? Sembra interessante, al proposito, assumere come riferimento la proposta di Alkhawaldeh e colleghi (2015) di integrare la prospettiva teorica di matrice socioculturale (Rogoff, 2004; Vygotskij, 1931) con quella della bio-ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986, 2010). La prima sottolinea come ogni apprendimento sia socialmente e culturalmente costruito e sia la risultante della relazione tra contesto sociale e persone, le quali utilizzano appositi strumenti di mediazione per comunicare, esprimere loro stesse e comprendere l'ambiente in cui sono inserite. Il concetto di zona di sviluppo prossimale descrive, in particolare, come le stesse persone diventino mediatrici quando permettono agli altri di avanzare nel loro apprendimento fornendo un supporto o una collaborazione.

Nella seconda, Bronfenbrenner sostiene che lo sviluppo di un bambino avvenga grazie alle relazioni reciproche che intercorrono tra lui e le persone presenti all'interno dei contesti in cui egli vive e quelle che caratterizzano le interazioni tra i più ampi contesti socioculturali che influenzano lo sviluppo del bambino stesso. Il modello viene solitamente rappresentato da un insieme di cerchi concentrici che pongono il bambino con le sue caratteristiche (l'*ontosistema*) al centro di molteplici sistemi ecologici. Il *microsistema* identifica le relazioni dirette tra bambino e persone presenti nei suoi contesti di vita abituali (es. relazione tra bambino e genitore, o insegnante, educatore ecc.). Il *mesosistema* individua la rete di relazioni tra le persone presenti nel microsistema quando il bambino non è presente e che hanno un effetto indiretto (es. relazione tra genitori, insegnanti, educatori, altri professionisti). L'*esosistema* fa riferimento alle relazioni presenti tra le persone del mesosistema con altre persone e contesti estranei al bambino, ma che hanno influenza indiretta sulla sua crescita (es. le relazioni del genitore nel suo luogo lavoro, quella tra insegnanti e dirigenza scolastica, quella tra responsabile di servizio, formatore o supervisore con i professionisti, e tutte le relazioni che sono conseguenti alle azioni dei decisori politici in ambito scolastico e dei servizi socio, sanitari e educativi; sono qui incluse l'organizzazione e la conciliazione tra gli spazi e i tempi di vita familiare e professionale di ciascuno, famiglie che accedono ai servizi e professionisti stessi). Il *macrosistema* comprende le leggi, le norme, le credenze, i valori sociali e culturali, le attitudini presenti in un contesto di vita e il loro impatto sulle relazioni fra le persone. Il *cronosistema* riguarda la dimensione del tempo ed evidenzia la particolare fase di sviluppo del bambino, gli eventi storici della sua famiglia o del contesto di vita, i cambiamenti sociali, culturali e normativi.

Quale funzione hanno le tecnologie all'interno della cornice bioecologica? Johnson e Puplampu (2008) introducono il concetto di *tecno-sottosistema* intendendo quella parte del microsistema che identifica l'apprendimento e

la crescita grazie all'utilizzo di strumenti tecnologici. Tuttavia, gli stessi autori concordano nel riscontrare come tale sistema non permetta di comprendere i meccanismi attraverso i quali le tecnologie influiscono sullo sviluppo. Tali meccanismi sono, invece, descritti attraverso l'ulteriore concettualizzazione ecologica di *tecno-microsistema* che "colloca il bambino in sviluppo nel contesto dell'utilizzo delle ICT a casa, scuola e ambienti comunitari" (Johnson, 2010, pag. 32). In tale sistema lo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico del bambino viene compreso come conseguenza dell'insieme di interazioni continue e reciproche tra le caratteristiche del bambino (l'*ontosistema*) e l'utilizzo delle tecnologie di comunicazione, informazione e ricreazione (il *tecno sottosistema*) nei diversi contesti.

Le esperienze di *smart welfare* in questo tempo di coronavirus invitano, senza dubbio, a proseguire le considerazioni teoriche proponendo di aggiungere anche il *tecno-mesosistema/esosistema/macrosistema*. Se da una parte si riconosce come interessante tale invito in termini di esercizio di sistematizzazione intellettuale, dall'altra proponiamo di ritornare al fondamento relazionale della proposta di Bronfenbrenner. In estrema sintesi, egli si focalizza sulle relazioni che direttamente e indirettamente hanno influenza sul divenire umano delle persone. I contesti e le mediazioni sono dunque sia luoghi in cui tali relazioni si esprimono che strumenti che permettono lo scambio tra le persone. Ne traiamo, come direzione principale conseguente, non l'appello a "fare le stesse cose" semplicemente guardano alla tecnologia come un nuovo contesto, quanto a contare su mediatori tecnologici il cui utilizzo rappresenta una imprescindibile occasione di co-apprendimento e a fare propri i principi di *equifinalità* e *multifinalità* i quali ricordano come diversi punti di partenza possano condurre al medesimo fine o a molteplici fini ugualmente desiderabili (Ungar, 2011). Più che cercare soluzioni prescrittive all'utilizzo delle tecnologie, lo *smart welfare* può sollecitare azioni intenzionali di scoperta e apprendimento partecipativo nelle relazioni reciproche presenti all'interno dei singoli sistemi ecologici e nei ponti tra i diversi sistemi. Genitori, bambini e operatori stanno, ad esempio, in questo tempo, apprendendo insieme ad integrare le tecnologie nelle pratiche intervento, scoprendo nuovi modi di incontrarsi. Si attiva anche così quel processo che può farsi resiliente proprio in virtù della capacità dei sistemi di essere aperti, dinamici e complessi, di promuovere la connessione tra le parti, di essere disponibili alla sperimentazione e all'apprendimento, e di promuovere partecipazione e un approccio inclusivo alla diversità (Ungar, 2018).

Il tempo presente vede il macrosistema impegnato a dare senso a quanto sta accadendo e a delineare i riferimenti normativi per la socialità, lo sviluppo e l'organizzazione dei servizi volti a garantire la salute dei cittadini e delle cittadine in un tempo di crisi. Un possibile orientamento per lo sviluppo dello *smart welfare* sembra articolarsi sull'*esosistema* attraverso almeno tre livelli di azione:

- la formazione di base, finalizzata a preparare i futuri professionisti;
- la formazione continua, finalizzata a sostenere i professionisti nell'integrare

- nelle loro pratiche l'utilizzo delle tecnologie e a promuovere la riflessione sugli esiti e sui processi perché l'esperienza diventi apprendimento;
- l'organizzazione del lavoro professionale volte a coniugare gli aspetti relazionali e i compiti progettuali con quelli etico-deontologici.

Diventa cruciale proporre contesti capaci di rispondere alla tentazione illusoria dell'“aspettiamo che tutto finisca e che torni come prima” e, dunque, al rischio di stagnazione, e di promuovere risposte di cura generativa facendo perno su saperi, riflessività, creatività e progettualità (Ius, 2019). In tali contesti vanno previste metodologie di tipo partecipativo e trasformativo, proprie dei sistemi resilienti sopramenzionati, atte a promuovere apprendimenti e modellamenti che portino a condividere *sapere, saper fare, saper essere* e *saper diventare* nelle relazioni di meso e microsistema e a facilitare scambi reciproci in cui ciascuno (bambini, genitori, professionisti, ...) possa, a partire dal proprio *sapere*, fungere da mediatore per l'apprendimento, a partire dalla zona di sviluppo prossimale dell'altro.

4. Tra presenza e distanza, la relazione

Gli artt. 47 e 48 del DL.18 del 17.03.2020, e la Circolare 1 del 27.03.2020 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali hanno affermato che durante la pandemia “il sociale non chiude”, rispondendo all'istanza di mantenere la continuità assistenziale: per le famiglie in situazione di vulnerabilità (MLPS 2017), l'isolamento sociale può infatti rafforzare i fattori di rischio, facendole sprofondare nell'invisibilità. Sono famiglie che hanno bisogno di prossimità più che di distanza, di continuità, di un insieme di soggetti e azioni volti a condividere il difficile compito dell'educazione e della crescita dei figli.

Per garantire la relazione fra famiglie e servizi gli operatori dei servizi, da nord a sud dell'Italia, in modalità e con intensità del tutto disomogenee, stanno cercando il punto di equilibrio tra forme di presenza nei servizi, che comunque si sono rarefatte a causa dello *smart working* degli operatori, a domicilio e a distanza, avviando innovative forme di *smart welfare* che si sono declinate in *smart education* (smartEDU è un termine che sta correndo lungo la penisola per esprimere la creatività delle forme con cui gli educatori stanno realizzando l'intervento di educativa domiciliare a distanza), *smart learning* (a proposito delle attività di formazione continua che si stanno svolgendo online, valorizzando questo tempo di sospensione come un tempo propizio all'apprendimento continuo) e soprattutto in *smart caring*.

Professionisti di diverse generazioni hanno vinto diffidenze e superato difficoltà tecniche, motivati dalla ferma volontà di nutrire il legame fra famiglie e servizi, nella consapevolezza che senza di esso molte famiglie non potrebbero, in questa difficile emergenza sanitaria che per loro si traduce in emergenza sociale, nutrire i legami fra genitori e figli, la vitamina indispensabile allo sviluppo dei bambini (Milani, 2018).

S. Turkle (2011) sostiene che le tecnologie digitali possono renderci più

soli, in particolare a causa del fenomeno della delocalizzazione: sembra che la famiglia sia riunita intorno alla tavola, ma in realtà ognuno è immerso nelle sue relazioni, tramite il suo cellulare. Ha ragione, la pandemia ha reso possibile sperimentare che non basta essere connessi per non essere soli, ma allo stesso tempo che non basta l'isolamento fisico per essere soli: è grazie anche alle tecnologie che l'isolamento fisico non si è trasformato in isolamento sociale. L'abbiamo visto, in negativo, con le famiglie che non hanno gli strumenti tecnici, le capacità o connessioni sufficienti, e che rischiano più di tutte gli effetti della povertà educativa che si traducono in disuguaglianze sociali.

Una nuova geografia di rapporti fra famiglie e servizi, diversa da servizio a servizio, da situazione a situazione, da contesto a contesto, da dispositivo a dispositivo, ha preso forma. Non è questa la sede per soffermarci su queste specificità, ma, genericamente, possiamo dire, che le tecnologie possono alienare tramite l'assoggettamento, come anche soggettivizzare, sviluppare *agency* e capacità di agire (Rivoltella, 2020). Gli operatori che hanno osato in queste settimane la strada della soggettivazione, nutrendo il legame, costruendo empatia, rafforzando addirittura alcune relazioni, sperimentando dialoghi volto a volto in orari del giorno diversi, videotelefonando più spesso alle famiglie, penetrando nell'ambiente domestico, ma allo stesso tempo restandone fuori, hanno raccontato di una rivelazione: hanno visto risorse e capacità di fare delle famiglie che non avevano visto prima, hanno colto l'occasione insita nel trovarsi in questa sorta di equilibrio ottimale, spaziale e temporale al tempo stesso, fra dentro e fuori, prossimità e distanza, tra fare, essere e lasciar fare: "C'è movimento anche stando fermi", hanno detto gli operatori di Ariano Irpino (Benevento).

H. Rosa sostiene che una risposta al rischio dell'alienazione è cercare degli "assi di risonanza" (2020), ossia quel qualcosa che ci tocca profondamente e emotivamente in una relazione. Lo *smart welfare* costruito nell'urgenza di dare risposte a una realtà, l'isolamento sociale, che si imponeva senza lasciare possibilità di contrattacco o quanto meno di difesa, andrà ora valutato nei suoi effetti a medio e lungo termine. Per ora possiamo testimoniare che, nonostante le inevitabili criticità, ha permesso inattese quanto autentiche esperienze di risonanza fra genitori, bambini e operatori, che hanno fatto luce sul bisogno, nel sociale, di tornare ai fondamentali. Di riscoprire cioè quella profondità della relazione che è data dalla presenza, dalla qualità dell'essere-con e che non si potrà più confondere con il solo fare-per. La pandemia ha provveduto a spogliarci senza mezzi termini del fare, per lasciarci, vulnerabili anche noi come le famiglie, dentro la profondità dell'incontro, costretti a constatare quello che bambini e ragazzi sapevano già: la connessione autentica è questione che va ben oltre l'utilizzo delle tecnologie digitali e che esse non precludono affatto.

Nota bibliografica

- Alkhalwaleh M. F., Olimat E., Al-Rousan A. (2015). A Blended Theoretical Framework for Integration of ICT within Early Year Education: An Overview. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5/23, pp. 33-42.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1979).
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani*. Bioecologia dello sviluppo. Trento: Erickson (Ed. or. 2005).
- Ciaccia P., Di Nicola P. (2000). *Manuale sulle best practice del telelavoro*. Roma: Officina Next.
- Corso M. (2015). Lo Smart Working Journey. *Harvard Business Review Italia*. Allegato al n. 9, pp. 2-3.
- De Mönink H. (2017). *The Social Workers' Toolbox: Sustainable Multimethod Social Work*. London: Routledge.
- G.U. n. 130 del 7 giugno 2017, Serie 1°, pp. 13-48.
- Ius M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 35-45.
- Johnson G. M. (2010). Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, pp. 32-43.
- Johnson G. M., Puplampu K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, pp. 19-28.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2020). È nato un nuovo smart welfare? *Animazione sociale*, 334, pp. 31-34.
- Milani P., Serbati S. (eds.). (2019). Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili. *Studium Educationis*, 1.
- Milani P., Petrella A., Colombini S. (2019). L'intervento con le famiglie beneficiarie del RdC. Un modello culturale, metodologico e formativo. *Welforum*, 20.12.-2019, <https://welforum.it/un-modello-culturale-metodologico-e-formativo-allintervento-con-le-famiglie-vulnerabili-beneficiarie-del-rdc/>
- MLPS (2017). *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma.
- Niela-Vilén H. et al. (2014). Internet-based peer support for parents: A systematic integrative review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), pp. 1524-1537.
- Nilles J.M. (1976). *The Telecommunications-Transportation Tradeoff: Options for Tomorrow*. New York: John Wiley & Sons.
- Parton N. (2008). Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the "Social" to the "Informational"? *British Journal of Social Work*, 38(2), pp. 253-269.
- Parton N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the «social» to the «informational»? *Children and Youth Services Review*, 31(7), pp. 714-721.
- Rivoltella P.C. (2020). L'astrazione e la verità, editoriale. *Essere a scuola*, EAS, n. speciale marzo, pp. 1-3.
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Schole (Ed. or. 2016).
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schwartz S. E. O. et al. (2014). Mentoring in the digital age: Social media use in adult-youth relationships. *Children and Youth Services Review*, 47/3, pp. 205-213.
- Serbati S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I.

- Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11(2), pp. 95-116.
- Tregeagle S., Darcy M. (2008). Child Welfare and Information and Communication Technology: Today's Challenge. *The British Journal of Social Work*, 38/8, pp. 1481-1498.
- Tuggia M. (2017). La vicinanza solidale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(2), pp. 77-93.
- Turkle S. (2011). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre di più dalla tecnologia, ma sempre meno dagli altri*. Tr. it. Codice, Torino, 2012.
- Ungar M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81/1, pp. 1-17.
- Ungar M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23/4, pp. 3-4.
- Vaquero E., Urrea A., Mundet A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, pp. 144-159.
- Vaquero Tiò E., Ius M., Balsells M. Á., Milani P. (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. In R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.1920-1928). Barcelona: Octaedro.
- Vygotskij L. S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti (Ed. or. 1931).

L'OPINIONE

Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica

di **Simonetta Polenghi**

Full Professor of History of Education | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan (Italy) | simonetta.polenghi@unicatt.it

L'emergenza sanitaria che ha colpito dapprima il nostro paese, poi via via il resto d'Europa e del mondo, ha provocato conseguenze drammatiche che ci sono note. È possibile indagare quale sia stata la reazione della comunità accademica, usando come indicatore la Siped. La Newsletter della Siped, infatti, raccoglie le iniziative che si svolgono su territorio nazionale: seminari, convegni, call di riviste, eventi internazionali e via dicendo. In seguito alle prime misure restrittive, avviate il 22 febbraio u.s., che hanno coinvolto Lombardia, Veneto e parte dell'Emilia, si sono registrate le prime cancellazioni di eventi in queste aree. Dopo il lockdown, iniziato il 9 marzo in Italia, l'8 in Lombardia, la Newsletter si è rapidamente trasformata in un elenco di avvisi di cancellazioni di eventi, sino a ridursi a uno o due avvisi, riguardanti call for papers e i pochi seminari on-line (quali il ciclo "Pedagogie dell'essenziale" organizzato da Caterina Sindoni di Messina o il seminario internazionale "New Directions in Children's Literature Research" organizzato a Padova da Marnie Campagnaro e Giuseppe Zago). La pedagogia accademica stava dunque esaurendo la sua capacità di riflessione? Non era evidentemente così: la stava ridirezionando.

Si è infatti pensato di aprire una nuova Newsletter, dedicata all'emergenza Covid-19 e alle risposte pubbliche della nostra pedagogia, ovvero si è chiesto ai soci di segnalarci i loro interventi su giornali e altri media, il 30 marzo, per dare spazio a quanto la pedagogia accademica italiana sta facendo per indirizzare e aiutare insegnanti, educatori professionali, genitori. La Siped così raccoglie sul sito e su Facebook gli interventi e li mette a disposizione del grande pubblico in modo semplice da raggiungere. Immediatamente questa sezione si è riempita. Nel giro di un mese, abbiamo avuto articoli ed interviste di colleghi di tutti i settori scientifico disciplinari dell'area pedagogico-didattica e motorio-sportiva.

149

I temi trattati sono vari. In primis, la questione della didattica on-line, dei suoi vantaggi ma anche dei rischi connessi. Questo tema ha catalizzato più interventi, sia sulla scuola sia sull'università. È stato sottolineato come occorra ripensare la didattica universitaria, valorizzando quella a distanza senza però idolatrarla: si tratta di uno strumento, di un mezzo didattico, che consente molte cose e che ora è via obbligata, ma che presenta criticità, se non ben usato. Criticità che aumentano, diminuendo l'età del discente. Non a caso, molti interventi sono centrati intorno al tema della relazione educativa. Occorre evitare derive neopositiviste e valorizzare l'umanesimo. De Giorgi propone di pensare a classi meno numerose, sia in presenza sia a distanza, per favorire una migliore cura educativa, tema su cui si sofferma Mortari. Molti interventi mettono a tema i diritti dei più fragili: i ragazzi con disabilità, con BES, con situazioni familiari e ambientali critiche, in situazione di povertà. La didattica a distanza rischia di perdere una frangia consistente di allievi, che invece occorre recuperare. Non si tratta solo di fornire computer o altri device, ma anche di pensare alle tecnologie migliori per chi ha difficoltà di apprendimento e di mettere in campo strategie pedagogiche che consentano di "agganciare" l'allievo: di qui, ancora, il valore della relazione educativa, che sicuramente può meglio esprimersi con classi numericamente ridotte. Ciò comporta un aumento dell'organico, cosa non semplice in tempi di gravissima crisi economica, e tuttavia vale la pena evidenziare questa necessità, perché in futuro da una emergenza possa davvero sorgere un ripensamento della nostra didattica.

Il tema delle famiglie, del come raccontare e spiegare ai bambini quanto sta accadendo e come aiutarli è pure stato affrontato, e del come lo spazio vissuto dai bambini cambi: dallo spazio aperto a quello chiuso della casa e quello virtuale. Lo spazio chiama in causa il corpo, il movimento, lo sport. Ma anche le emozioni e la bellezza dell'arte sono stati evocati, perché la funzione educativa e catartica dell'arte è una delle chiavi per rendere più sopportabile la quarantena e le frustrazioni in generale.

La SIRD ha avviato una indagine conoscitiva nazionale sulla didattica on-line nella scuola. La pedagogia accademica italiana, anche di concerto con associazioni di educatori, ha messo insomma in campo subito una serie di importanti riflessioni, sempre attente a che i diritti dei minori e dei più fragili siano rispettati, nell'auspicio che la scuola, come l'università e il paese intero possano reggere e superare la pandemia con grande spirito di solidarietà, perché nessuno sia lasciato indietro e perché, se: "nessuno si libera da solo, ci si libera insieme", secondo le parole di Freire, allora anche nessuno può salvarsi da solo, come ben ha ricordato Tolomelli nel suo intervento che ha aperto la rassegna.

Note critiche e Recensioni

Davide Zoletto

A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione

Franco Angeli, Milano 2020, pp. 134

È sullo sguardo che Davide Zoletto pone attenzione: quello di insegnanti, ricercatori e di tutti coloro che si occupano di educazione. È, infatti, lo sguardo che precede parole e azioni, consentendo di attribuire loro obiettivi e contenuti perché permette di leggere e significare circostanze, attori e relazioni: a ben vedere, uno sguardo sensibile e consapevole è una delle risorse più preziose, soprattutto per un educatore.

Quindi, è precisamente sull'aprire ed affinare le possibilità interpretative dei nostri sguardi che l'autore si impegna: attraverso il suo scritto, Davide Zoletto ci propone di osservare i contesti ed interpretarne le eterogeneità attraverso lenti altre per poter costruire spazi sia tangibili che virtuali di inedite e poliedriche inclusioni. Per accendere questi cambiamenti l'autore dà luce a tre cornici e due percorsi che ci consentono di assumere ulteriori elementi di comprensione degli ambienti educativi ad alta complessità socioculturale. Ripercorrendo l'itinerario offerto dal testo, in primo luogo si evince che tali contesti costituiscono al tempo stesso l'oggetto e la chiave intorno a cui ruota il ragiona-

mento: creolizzazione ed intersezionalità compongono trama ed ordito attraverso cui tessere la comprensione delle interazioni che si sviluppano all'interno di questi articolati ambiti. Ciò comporta che le differenze siano esito, ma non mera somma, delle inedite forme culturali che vi si sviluppano e dei diversi modi di percepire i rapporti di forza, tenuto conto delle mutevoli combinazioni tra dimensioni e modalità che le relazioni sociali assumono al loro interno in base ad aspetti come genere, età, classe, abilità.

È facendo riferimento alla prospettiva critica postcoloniale, che, in secondo luogo, viene dedicato spazio a quella tendenza che ci conduce a focalizzare l'attenzione sugli altri e, in particolare, sulle loro fragilità, sui loro punti di debolezza. Altrimenti espresso, quelli che vengono richiamati sono il "them-focus" ed i rischi ad esso connessi: la perdita di profondità dovuta al non cogliere *nuance* o gradienti, il conseguente concentrarsi esclusivamente sulle debolezze ed il ritenerle caratteristiche costitutive della persona, piuttosto che il risultato di interazioni ed itinerari. Diversamente, le conclusioni

151

recensioni

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2035-844X (on line)

Studium Educationis • anno XXI - n. 2 - giugno 2020

determinano che porre in continuità differenziazione ed identificazione rispetto a profili e tempi consente di cogliere quei punti di forza tanto originali quanto potenti da costituire un *quid* per la progettazione o la ristrutturazione delle attività didattiche, permettendo la realizzazione di azioni educative autenticamente inclusive e di co-evoluzione.

Infine, attraverso l'ultima cornice l'autore ci accompagna nell'approfondimento dedicato ai molteplici caratteri, nonché alle incoerenze, della *popular culture*. Infatti, ritiene fondamentale considerare le pratiche quotidiane che accomunano i giovani e dedicarvi 'una specifica attenzione di ricerca pedagogica', in quanto fertile terreno per la progettazione di ambienti educativi inclusivi. Sulla scorta di Giroux, viene riconosciuto che i collegamenti tra relazioni di potere e pratiche culturali sono la chiave per rimuovere gli impedimenti che frenano i processi di *empowerment*: qui il concetto di resistenza assume particolare valore poiché considerato in prospettiva emancipativa.

Sono queste le premesse in cui affondano le radici i due percorsi di ricerca che vengono descritti in chiusura: i contesti in cui esse sono state condotte si caratterizzano per l'alta complessità socioculturale, data in entrambi i *setting* dall'ingente presenza migratoria. Nel primo caso, alcune insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sono state coinvolte nel percorso finalizzato all'individuazione di modelli pedagogici e relative pratiche didattiche: nel dettaglio, è stato promosso tra le docenti il cambiamento di sguardo sostenuto nella prima parte dello scritto, che le ha portate ad evitare letture meramente

culturaliste ed i rischi del "*them-focus*", concentrandosi, invece, sugli aspetti di forza del loro fare scuola. Gli esiti di un questionario e dei focus group hanno evidenziato come uno dei nodi più rilevanti sia proprio la stessa eterogeneità del tessuto sociale: guardata non solo come elemento di criticità, essa può favorire l'individuazione e la condivisione di saperi utili a progettazioni e ricerche-azione inclusive capaci di coinvolgere scuola e comunità.

Il secondo studio è stato condotto nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti ed ha puntato sulle competenze tecnologiche degli studenti, che gli insegnanti hanno saputo valorizzare ed attivare in percorsi di inclusione e cittadinanza attraverso le *literacies*. Ancora una volta, è stato dato rilievo alle declinazioni positive degli elementi, spesso impliciti, individuati e promossi dagli attori che vivono il contesto. In linea con quanto espresso nella sezione dedicata alle cornici teoriche, ciò ha sottolineato come l'attenzione degli educatori non debba limitarsi solo agli apprendenti, bensì aprirsi alle interazioni che al contempo determinano e specificano le circostanze di cui essi stessi sono parte.

Concludendo, vogliamo evidenziare come il lavoro di Davide Zoletto ci regali due opportunità: la prima è quella di porci in movimento. È una necessità che il corso della lettura suscita e che, al termine, si percepisce in modo chiaro: ha a che fare con il cambiamento, intrinseca finalità educativa. In altre parole, questo testo ci dà modo di capire che per essere attori di trasformazioni è indispensabile che le agiamo in modo dinamico prima

di tutto su di noi, in quanto educatori. Precisamente, l'obiettivo degli stimoli proposti è quello di promuovere un auspicato capovolgimento: spostare l'attenzione dai punti di debolezza a quelli di forza, ampliare la focalizzazione solo sui singoli per includere anche contesti e interazioni costituiscono le posizioni di partenza di itinerari in grado di considerare complessità ed eterogeneità come occasioni di *empowerment*. La seconda possibilità

è conseguente a questa esigenza e riguarda le nostre modalità di osservare e leggere le circostanze articolate in cui intendiamo agire il cambiamento: l'invito è a potenziare il nostro sguardo rendendolo, di fatto, più consapevole, delicato ed elegante e, con esso, evolve in tale direzione anche il nostro progettare, agire e ripensare l'educazione.

[di Lisa Bugno]

Roberto Trincherò, Daniela Robasto
I mixed methods nella ricerca educativa
Mondadori Università, Milano 2019, pp. 138

Ricerca quantitativa o qualitativa? Questa è stata la domanda che nel campo della ricerca educativa fomentò il dibattito sorto alla fine del XX secolo definito come "guerra dei paradigmi" (Pellerey, 1990). La peculiare complessità e multidimensionalità del fenomeno educativo diede adito ad un acceso dibattito internazionale tra chi sosteneva che i dati misurabili di una ricerca quantitativa fossero la base scientifica per interpretare un *fenomeno naturale* quale l'educazione e chi, invece, sul versante qualitativo, spostava l'attenzione sulla lettura dell'educazione come *fenomeno culturale e relazionale*.

Questa diatriba tra approcci qualitativi e quantitativi ha visto, negli ultimi anni, l'affermarsi di una "terza via" definita *mixed methods*. I *mixed methods* (metodi misti) vengono definiti dagli autori del volume come "...un insieme di strategie di ricerca che

combinano in modo strutturato approcci tradizionalmente ascrivibili a filoni di ricerca quantitativa e qualitativa" (p. 5).

È all'interno di questo scenario che si colloca il volume "I mixed methods nella ricerca educativa", un piccolo e agile manuale che avvicina il lettore alla conoscenza di questo approccio alla ricerca, mostrandone "limiti" e "potenzialità". Nell'introduzione gli autori esprimono la volontà di creare una guida introduttiva, una panoramica su alcuni concetti chiave dei *mixed methods*, "un trampolino per l'esplorazione delle risorse presenti in rete" (p. 3).

Il volume di Trincherò e Robasto si suddivide in due parti. La prima parte (Capitoli 1 e 2) introduce la logica e il metodo dei *mixed methods*. Il Capitolo 1 sottolinea l'esigenza di "integrare una prospettiva basata su descrizione ricche e complesse dei

fenomeni [...] con una prospettiva che considera il soggetto come testimone di una relazione tra fattori generalizzabile a contesti più ampi” (p. 17). Il Capitolo 2 si focalizza sulla preparazione e la costruzione delle basi della ricerca delineando alcune “trappole” in cui si potrebbe incorrere, tra cui: preconcezioni, informazione in rete, semantica e dualismo informazione/comparabilità. Sempre in questo capitolo troviamo una guida all’analisi dei dati e alla loro interpretazione. In questo caso sono riportati una serie di paradossi (paradosso dell’esautività e della rappresentatività) e trappole (trappola dell’indice di sintesi, dell’evidenza parziale, dell’X quadro, dei sottogruppi, dell’interpretazione superficiale, del coefficiente di correlazione e della covariazione-causazione) nelle quali un ricercatore potrebbe incorrere durante l’implementazione di un processo di ricerca *mixed methods*.

La seconda parte del volume (Capitoli dal 3 al 9) affronta il *come* poter utilizzare i metodi misti attraverso

l’adozione di una pluralità di strategie di ricerca. I sette disegni di ricerca sono quelli: esplorativi ed esplicativi con fasi sequenziali; convergenti, complementari e a triangolazione con fasi parallele; multifase/multilivello ed emergenti.

In conclusione, il testo di Trinchero e Robasto discute il tema dei metodi misti definendo, da un lato, l’orizzonte epistemologico nel quale si colloca questa prospettiva; dall’altro presentando alcune esemplificazioni operative che integrano/combinano approcci quantitativi e qualitativi finalizzati a sostenere il ricercatore nell’analisi e nella comprensione di “fenomeni educativi”.

[Stefano D’Ambrosio]

Risorse consultate

Pellerey M. (1990). Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia. *Orientamenti Pedagogici*, n. 2, pp. 217-227.

Maurizio Fabbri
Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia
 Scholè, Brescia 2019, pp. 106

Pedagogia della Crisi, Crisi della pedagogia è una pungente lettura della società contemporanea e dei valori che essa veicola. L’autore osserva la realtà che lo circonda attraverso un’accurata analisi della parola “Crisi”. Se nella cultura greca la Crisi era un aspetto fondante della Politica e indi-

cava “un passaggio funzionale alla creazione di una situazione nuova” (p. 16), nell’immaginario sociale attuale questo termine è divenuto, secondo l’autore, sinonimo di recessione economica e strutturale del sistema.

In *Crisi della Pedagogia* si evidenziano le contraddizioni dell’economia

globale che prospera grazie alla delocalizzazione e alla deregolamentazione del rapporto di lavoro, schiacciando sempre di più gli individui ed il potere decisionale dei governi.

Le istanze regressive della crisi non facilitano il processo di ridefinizione, l'evoluzione dell'uomo non procede attraverso uno sviluppo lineare, a volte ci sono battute d'arresto e momenti più bui. L'autore, Maurizio Fabbri, vede come alternativa alla narrazione della Crisi la riforma del pensiero e l'empatia. Gli studi etologici e delle neuroscienze hanno dimostrato, infatti, le potenzialità dell'empatia nello sviluppo dell'uomo, potenzialità che però devono essere valorizzate e sviluppate dall'educazione. Nella crisi stessa c'è il mutamento, se lo si è in grado di leggere e di ridefinire.

Attraverso il parallelismo con il mito della caverna di Platone, l'autore osserva come oggi, anche per gli intellettuali e per gli economisti, sia difficile riuscire ad attraversare la caverna e vedere la luce. Come uscire dalla caverna? Come andare oltre la Crisi? Occorre non rinunciare ad essere animali etici attraverso la resilienza ed il pensiero creativo, definendo un nuovo lessico che volga lo sguardo al futuro e alla *possibilità*. Secondo l'autore "per vincere senza regredire a modalità più arcaiche e violente di gestione del conflitto, si può praticare l'arte del nascondimento e della sottrazione". Come? Attivando forme di mutuo soccorso e collaborazione, iniziando così a progettare il cambiamento at-

traverso lo scioglimento dei vincoli decisi dagli altri e la declinazione di nuovi paradigmi. La violenza si esercita sempre in base a verità assolute, "contro la verità assoluta, si pone dunque l'accordo con gli altri raggiunto attraverso procedure di negoziazione" (p. 62).

In questo quadro, il ruolo dell'educazione risulta fondamentale nella ridefinizione dei valori fondamentali della società, aprendosi allo "scarto e alla marginalità" come possibile pratica di resistenza, "coltivando l'arte del pensiero divergente di fronte ai corifei del pensiero unico" (p. 65).

Secondo Fabbri, proprio in questo momento di scollamento tra scuola e famiglia, di delegittimazione reciproca, la pedagogia deve educare al dialogo tra le diversità affinché la scuola diventi non più luogo in cui si palesano conflitti, ma strumento di inclusione sociale. È fondamentale, per lo sviluppo del potenziale insito nell'umanità, che la scuola non sia asservita esclusivamente alle "pseudo priorità del Mercato", che esige "prestazioni tecniche di breve respiro".

Proprio in questo contesto di Crisi, che si ripiega su se stesso, la Pedagogia può essere la guida di un'altra narrazione, quella dell'empatia e della riforma del pensiero "per spingere la barra dell'evoluzione verso stili educativi ed esistenziali" alla base di una civiltà nuova.

[Margherita Giombi]

Matteo Morandi

**Bambini per un anno. Immagini d'infanzia a Cremona
fra Ottocento e Novecento**

Comitato Italiano per l'UNICEF, Roma 2019, pp. 72

156

L'idea di infanzia con tutti i rimandi che una tale concettualizzazione comporta oggi è il frutto di un lento percorso storico attraverso il quale si è progressivamente definito quello che lo storico francese Philippe Ariès, nel suo lavoro del 1960 *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, chiama "sentimento dell'infanzia" facendo riferimento alla scoperta del bambino come figura sociale e alla coscienza delle particolari caratteristiche che essenzialmente lo distinguono dall'adulto. Chiedersi chi è il bambino e che cos'è l'infanzia in una data epoca e in un dato contesto ha animato, dall'ultimo trentennio del secolo scorso, la ricerca storico-educativa rivendicando l'applicazione di procedure euristiche ed ermeneutiche necessarie per trovare e leggere tracce della figura infantile, individuare nuovi oggetti, guardare a nuove fonti. In questo ambito di ricerca relativamente recente si colloca il lavoro di Matteo Morandi, *Bambini per un anno. Immagini d'infanzia fra Ottocento e Novecento*. Voluto e promosso dal Comitato UNICEF di Cremona a trent'anni dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, il libro, costruito attorno a dodici immagini, una per ogni mese dell'anno, presenta e analizza alcune suggestive rappresentazioni del bambino cremonese dall'età della Restaurazione ad oggi.

La presentazione diacronica di

quelle che possono essere assunte come espressioni esemplari di profili infantili disegna le tappe fondamentali di un cambiamento culturale di lunga durata. Interessante è la capacità dell'Autore di andare oltre al "piccolo fatto" per proporre una visione ordinata in grado di offrire linee e orientamenti essenziali di un profondo mutamento di mentalità in ordine all'infanzia, strettamente legato al contesto, e ponendo all'attenzione del lettore elementi significativi sia di una storia di infanzie, dove il plurale è d'obbligo proprio per la fondamentale assenza di un'apriorista idea di infanzia da dimostrare, sia del dialogo sottostante e reciprocamente significativa tra micro e macro storia.

Le immagini assumono all'interno del testo la funzione di segnalibri carichi di significato, incipit di un percorso di approfondimento storico e culturale della città e delle sue attenzioni educative nei confronti dell'infanzia, in una dimensione che, andando oltre la ricerca storico-educativa, assume il senso di una fondamentale riappropriazione della coscienza civica, oggi più che mai necessaria. Dodici pezzi di realtà, ritagli di un quotidiano vivere carico di narrativa, che, superando i confini del fermo immagine, raccontano oltre ciò che si vede, offrendo la possibilità di immergersi nei cambiamenti lenti di mentalità, la lunga durata delle secolari trasforma-

zioni culturali della società cremonese. Così se le immagini danno l'immediato ritorno di silenziosi cambiamenti epocali, le parti descrittive recuperano il significato profondo di quelle rappresentazioni tratteggiando le trasformazioni di un contesto, quello cremonese, della sua cultura, delle sue credenze, delle sue aspettative nei confronti dell'infanzia e della sua educazione. Si dipana così una dialogicità tra immagini di bambini e luoghi di vita, tra mondo infantile e mondo adulto, tra l'attenzione delle famiglie cremonesi protese a garantire una buona istruzione ai propri figli e la sensibilità di una comunità promotrice e sostenitrice dell'educabilità dell'infanzia. Attraverso il racconto delle percezioni che il

mondo adulto ha avuto della prima età, Matteo Morandi è riuscito ad andare oltre all'infanzia pensata, immaginata, sognata e idealizzata, è riuscito a portare in luce infanzie quotidiane, reali e soggettive, testimonianze insolite e dissimili, nel loro evolversi, del bambino come figura sociale e della coscienza delle sue specificità. Una consapevolezza quest'ultima che richiama i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e che impone riflessioni profonde, a trent'anni dalla Convenzione, in una prospettiva di difesa e tutela dei minori.

[Giordana Merlo]

Francesca Oggionni
Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento
Carocci, Roma 2019, pp. 159

157

La professione dell'educatore è naturalmente e indissolubilmente legata al contesto sociale, economico, politico e territoriale in cui viene pensata, progettata e agita. L'affondo sull'evoluzione storica della figura e delle riflessioni pedagogiche che hanno contribuito a fondare la sua cultura professionale si presenta come strumento di presa di consapevolezza e stimolo per interrogarsi rispetto alle dinamiche che soggiacciono all'odierno profilo dell'educatore. La svolta – concreta e concettuale – che ha trovato forma nella Legge n. 205/2017 (art. I, commi 594°-601°), oltre ad essere pietra

miliare per il riconoscimento della dignità della professionalità educativa, è anche sollecitazione ad un sempre più ampio e diffuso dibattito culturale e scientifico sul senso e valore del lavoro educativo.

Il testo di Oggionni racchiude in sé il duplice intento di rivolgersi a educatori socio-pedagogici in formazione e in servizio. Agli studenti universitari permette di collocarsi entro un *continuum* storico-riflessivo che presenta limpidamente i nuclei fondanti l'identità, il ruolo, la professionalità e la responsabilità politica dell'educatore e al contempo i nodi critici

e le questioni più tacite e sfuggenti della professione. Per gli educatori in servizio, spesso compressi entro una quotidianità che fa prevalere il “qui ed ora” ad una prospettiva di ampio respiro – sia rispetto al proprio contesto lavorativo che alla categoria professionale di appartenenza – diviene strumento di comprensione e verbalizzazione di pratiche e logiche abituali, a volte fossili; di decodifica di dinamiche complesse e di sostegno al pensiero critico, denso. È impulso ad adottare una postura di ricerca e confronto che ancor più legittima il ruolo attivo nella definizione consapevole di orientamenti progettuali e metodologici, che significano e rispondono ai mu-

tamenti che caratterizzano la contemporaneità.

Il profilo dell'educatore sottolinea la crucialità e la vitale importanza della responsabilità sociale e politica che investe personalmente, per diritto e dovere, ciascuna educatrice ed educatore socio-pedagogico, non come mandato ideale, ma concreto e possibile. Gli spazi aperti di riflessione acquisiscono nuova linfa e necessitano di essere presidiati e accompagnati da un'azione possibile e dinamica – di concerto, anche con le università – per poter essere trasformativi.

[Chiara Passerini]

Corrigendum

Su richiesta dell'interessato Massimiliano Costa si riporta la seguente integrazione bibliografica al saggio:

Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro, in *STUDIUM EDUCATIONIS*, XX – 3 – 2019, pp. 57-66 (ISSN 2035-844X)

pag. 63

La “competenza ad agire” nei nuovi contesti di innovazione diventa l’agency (Costa, 2016), definita come « la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità» (Colaiani 2009).

Colaiani L. (2009). *Per un servizio sociale trasformativo: approccio dell’agency e narrazione*, http://www.assistentsociali.org/servizio_sociale/servizio_sociale_trasformativo-un_modello_per_la_pratica.htm

Nota Esplicativa

Il concetto di “competenza ad agire” è stato sviluppato nelle scienze sociali da Colaiani (2007) attraverso una rielaborazione teorica prassica declinata all’interno del servizio sociale come la risultante di tre elementi: il capitale sociale (*capabilities*); la possibilità di costruire una propria aspettativa di vita (*expectation of life*); la coerenza narrativa di assumere un atteggiamento diverso nel fronteggiamento dell’evento inedito. Nelle scienze pedagogiche e nelle trattazioni di Costa (2012-2019) la competenza ad agire assume il significato di *agency* seniana riletta come processo di attivazione e trasformazione dei sistemi di azione generativa (in accordo con la teoria della formatività di Margiotta). L’*agency* capacitante o competenza ad agire è il farsi trasformativo della competenza che retroagisce potenziando la libertà realizzativa e creativa del soggetto. Questo consente nell’analisi pedagogica di superare il semplice funzionalismo neoliberista del concetto di competenza riqualificando la soggettività dell’azione lavorativa come occasione-possibilità di sviluppo e realizzazione personale.

SE