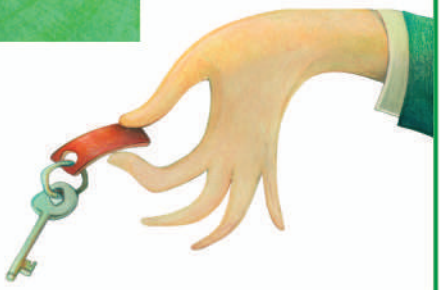
Siped

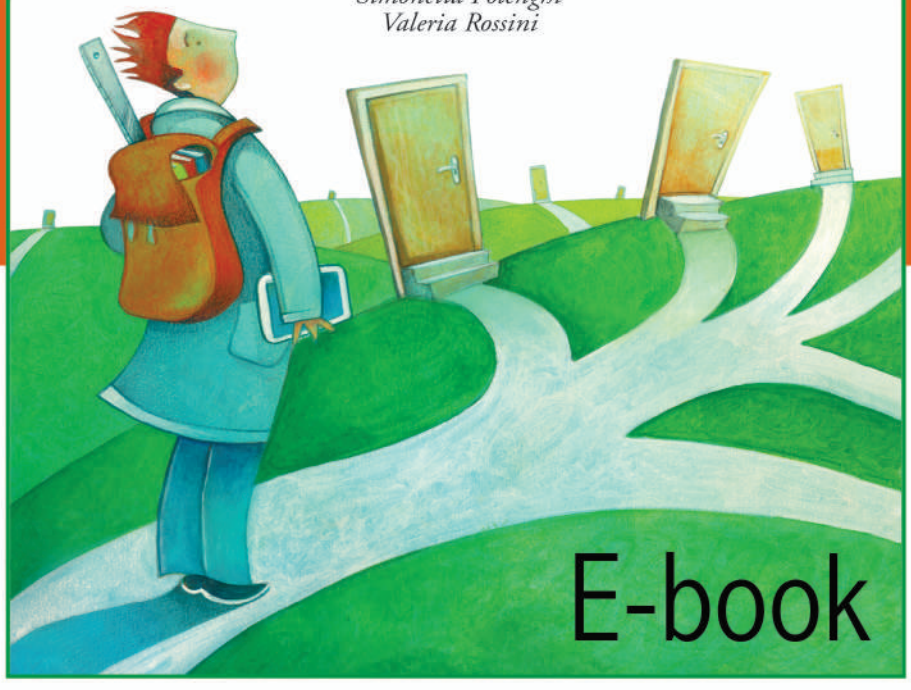


La scuola tra saperi e valori etico-sociali

Politiche culturali e pratiche educative

a cura di

Giuseppe Elia
Simonetta Polenghi
Valeria Rossini



E-book

Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

4

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La scuola tra saperi e valori etico-sociali

Politiche culturali e pratiche educative

a cura di

Giuseppe Elia
Simonetta Polenghi
Valeria Rossini

versione e-book

Pensa
MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-651-1
ISSN collana 2611-1322

2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

XVII Introduzione
Giuseppe Elia, Simonetta Polenghi, Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 1
La dimensione storica e comparata

---

3 *La dimensione storica e comparata*
Luca Gallo

Interventi
6 *Sergej I. Hessen nella cultura pedagogica e nella scuola italiana degli anni della ricostruzione*
Carla Callegari
17 *Scuola e rappresentazione sociale durante il miracolo economico. I giovani nelle inchieste sulla "prima generazione"*
Silvano Calvetto
27 *Esigere il possibile. L'educazione comparata come politica d'amicizia*
Carlo Cappa
38 *Spirito e Cultura: l'azione educativa di don Mauro Cassoni (1877-1952)*
Anna Maria Colaci
50 *Il ruolo della scuola oggi, tra tradizione e comparazione*
Claudio Crivellari
61 *Elevare la mente e il cuore. Pedagogia e Didattica nell'opera di Giuseppe Melodia (1808-1884)*
Dario De Salvo
70 *La ginnastica nella scuola per gli anormali psichici: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo di Milano tra Otto e Novecento*
Anna Debè
80 *Il circolo virtuoso fra ricerca educativa e politiche per l'istruzione e la formazione*
Emilio Lastrucci
90 *Sull'etica dell'inquietudine formativa. Un confronto tra primato della soggettività e primato del mondano*
Elena Madrussan

99 *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de "Il maestro degli adulti" (1867-1868)*
Elena Marescotti
111 *La Casa di Educazione per le fanciulle nella Novara napoleonica*
Elisa Mazzella
118 *Educazione comparata e etnografia: sinergie e dibattiti contemporanei*
Anselmo R. Paolone
129 *La scuola di Jddu Krishnamurti e la pedagogia italiana del secondo Novecento*
Livia Romano
140 *Responsabilità etica ed impegno civile nella proposta educativa di Filippo Bartolomeo*
Caterina Sindoni

Gruppo di lavoro 2
La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

---

155 *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici*
Paola Mulè

Interventi

159 *Esercizio delle abilità di pensiero critico in insegnanti di sostegno*
Francesca Anello
169 *Incontri e Dis-incontri a scuola*
Micaela Castiglioni
180 *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*
Francesca Dello Preite
190 *Il docente facilitatore: coordinare la formazione per supportare l'innovazione metodologico-didattica*
Rossella D'Ugo
203 *L' autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*
Alessandra La Marca – Leonarda Longo
219 *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti*
Lorena Milani
229 *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nel nostro tempo*
Paolina Mulè
243 *Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica*
Carlo Orefice – Alessandra Romano

256 *La "sete" generativa nei percorsi di formazione dei docenti*
Rosa Grazia Romano
266 *Formazione alla cittadinanza in Martha C. Nussbaum per la promozione di una scuola interculturale*
Rossana Adele Rossi

Gruppo di lavoro 3
La corresponsabilità tra scuola e famiglia

279 *Scuola e famiglia: il circolo virtuoso della corresponsabilità pedagogica*
Giuseppe Milan
282 *Responsabilità, Competenze, Prospettive della Scuola e delle Famiglie*
Angela Volpicella

Interventi

293 *La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica*
Mirca Benetton
304 *Genitori di "seconda generazione" e Scuola: alla ricerca di "convergenze" e "alleanze" educative.*
Margherita Cestaro
315 *Corresponsabilità educativa alla prova dell'evidenza (modificato il precedente. Partnership scuola famiglia: alla prova dell'evidenza)*
Elvira Lozupone
328 *Scuole, famiglie e territori: un'alleanza virtuosa di fronte alle sfide educative della contemporaneità*
Francesca Oggionni
337 *La co-responsabilità educativa, uno spazio di azione per la consulenza pedagogica*
Pascal Perillo
348 *La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture educative nei servizi educativi 0/6 anni del comune di Milano*
Silvio Premoli – Monica Amadini
361 *La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità*
Maria Vinciguerra
371 *Corresponsabilità scuola famiglia nella sfida multiculturale*
Paola Zini

Gruppo di lavoro 4
Politica, scuola e cittadinanza

---

387 *Per un'educazione al decondizionamento a scuola*
Stefano Salmeri
398 *Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto*
Fabrizio M. Sirignano, Giuseppe Annacontini

Interventi

412 *"Educare alla cittadinanza sociale. La scuola come luogo di costruzione di percorsi educativi"*
Vito Balzano
421 *La conoscenza pedagogica del territorio – tra scuola, cittadinanza e politica – nel racconto di un'esperienza di formazione continua*
Lisa Brambilla
430 *Paideia/politeia: la genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica*
Elsa M. Bruni
441 *Ragioniamo di giustizia. il punto di vista delle scuole primarie pugliesi*
Gabriella Calvano
453 *A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale*
Gina Chianese
464 *L'origine agonale della democrazia: suggestioni per una pedagogia della cittadinanza nella scuola*
Emanuele Isidori
473 *L'educativo scolastico tra politica e derive ordoliberaliste*
Maria Grazia Lombardi
479 *La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva responsabilità educativa*
Emiliana Mannese
483 *Cittadinanza ed educazione ai doveri. Un percorso laboratoriale di realizzazione della Carta dei Doveri a scuola*
Stefania Massaro
493 *La natura etica e formativa del ruolo dell'insegnante nel tempo della bare pedagogy*
Domenica Maviglia
503 *"Dal disagio alla criminalità: quale giudice per i minorenni?" Un progetto giuridico di ricerca azione pedagogica*
Angela Muschitiello
514 *Nuovi alfabeti per educare alla cittadinanza attiva nella scuola*
Monica Parricchi

524 *Educare ai diritti umani. La scuola come luogo di responsabilità*
Valentina Pastorelli
534 *La scuola: un luogo dove imparare a vivere insieme. cittadinanza globale ed educazione alla giustizia*
Luisa Santelli

Gruppo di lavoro 5
Politiche scolastiche per l'inclusione

---

545 *Politiche scolastiche per l'inclusione*
Fabio Bocci

Interventi

560 *Le competenze professionali degli insegnanti per l'inclusione scolastica*
Lucia Chiappetta Cajola – Anna Maria Ciraci – Maria Vittoria Isidori
573 *Processi collaborativi nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno*
Giuseppa Cappuccio – Francesca Pedone
586 *L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari*
G. Filippo Dettori – Giovanna Pirisino
598 *Trasformazioni della funzione genitoriale e inclusione scolastica*
Maria Antonella Galanti
608 *L'educatore inclusivo: prospettive pedagogiche e politiche inclusive*
Simona Gatto
615 *L'"invito al dialogo" dell'Index per l'inclusione*
Daniela Manno
625 *La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale*
Amalia Lavinia Rizzo – Barbara De Angelis
637 *Il segmento 0-6 come occasione di politiche inclusive*
Moira Sannipoli
647 *La concettualizzazione della disabilità: dal lessico apofatico a quello scientifico*
Tamara Zappaterra

Gruppo di lavoro 6
Sistema formativo e disagio scolastico

659 *Sistema formativo e disagio scolastico. Fragilità e problematicità di un legame*
Marinella Attinà
668 *Introduzione*
Opportunità educative e disagio scolastico in prospettiva etico-politica

Interventi
679 *Le dipendenze da gioco d'azzardo e online tra gli adolescenti nelle rappresentazioni e nei vissuti di scuola e famiglia*
Francesca Antonacci - Monica Guerra - Stefania Ulivieri Stiozzi
690 *Adolescenze. Problemi e prospettive pedagogiche*
Chiara D'Alessio
702 *Pedagogia sociale e disagio scolastico: l'alto potenziale*
Maria Gabriella De Santis
714 *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*
Alessandro Ferrante
724 *Sperimentare il successo formativo attraverso il fare. Il punto di vista degli studenti*
Cristina Lisimberti – Katia Montalbetti
738 *"Prospettive interpretative del disagio scolastico degli adolescenti"*
Giuseppina Manca
748 *Il demiurgo della felicità. Ripensare la scuola e il disagio attraverso l'opera di Pier Paolo Pasolini*
Paola Martino
758 *Quando la scuola non crea disagio: apprendimento e amore*
Gilberto Scaramuzzo
769 *Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese*
Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 7
Scuola e orientamento al lavoro

785 *L'agire competente nelle nuove transizioni lavorative*
Massimiliano Costa

Interventi
797 *La ricerca internazionale sulla VET nel contesto dell'Agenda 2030*
Giuditta Alessandrini

805 *Dal liceo all'università: un modello sperimentale di orientamento*
Alessandro Di Vita
816 *Disabilità e integrazione lavorativa: l'alternanza scuola - lavoro come possibile metodologia didattica inclusiva*
Daniela Gulisano
829 *Sviluppo di un ePortfolio semistrutturato per l'orientamento formativo e professionale di futuri educatori*
Concetta La Rocca
839 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro?*
Stefania Lorenzini
848 *Competenze strategiche e identità professionale*
Massimo Margottini
859 *Il lavoro come esperienza operosa dell'uomo*
Andrea Potestio

Gruppo di lavoro 8
Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6

---

869 *Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6*
Silvana Calaprice, Anna Bondioli

Interventi

879 *Gli effetti del "sistema 0-6" sui corsi di studio L-19: stato dell'arte e questioni aperte*
Matteo Cornacchia
888 *Il "sistema 0-6" e la cura educativa del corpo. In dialogo con Maurice Merleau-Ponty*
Giuseppina D'Addelfio
903 *Stare dalla parte delle famiglie: il sostegno genitoriale nel Sistema 0-6.*
Elisabetta Madriz
914 *Menti aperte in spazi aperti: un'esperienza di nido e scuola dell'infanzia senza sezioni*
Elisabetta Musi
924 *Ri-partire dall'infanzia per una cultura del cuore e una civiltà dell'amore*
Fabiana Quatrano
935 *Il Self-Reflection Tool: un nuovo «index per l'inclusione» nel sistema educativo 0-6 anni*
Nicoletta Rosati
945 *Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6*
Donatella Savio

Gruppo di lavoro 9
Valutazione scolastica e valutazione di sistema

959 *Valutazione scolastica e valutazione di sistema*
Federico Batini, Pietro Lucisano

Interventi
970 *Le competenze autovalutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nei corsi metodologici per l'insegnamento DNL in modalità CLIL*
Davide Capperucci – Elisabeth Guerin – Ilaria Salvadori
993 *Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017*
Cristiano Corsini
1006 *Progettare il curricolo di musica: fra techne e creatività*
Viviana Vinci

Gruppo di lavoro 10
L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura

1019 *L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura*
Emiliano Macinai

Interventi
1027 *A "scuola di violenza". I bambini delle paranze di Saviano e la narrazione della fanciullezza perduta*
Leonardo Acone
1039 *Casa nido vs casa prigione. Forme e simbolismi figurativi nella letteratura per l'infanzia dal secondo Novecento ad oggi*
Marnie Campagnaro
1049 Leggere le infanzie*: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori*
Fabrizio Chello
1059 *Il bambino nel bosco*
Luca Odini
1069 *La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia*
Maria Teresa Trisciuzzi

Gruppo di lavoro 11
Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose

1085 *Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose*
Annamaria Cagnolati, Pierpaolo Triani

Interventi
1088 *Scuola e oratorio: contaminazioni possibili per un "clima educativo" interculturale e interreligioso.*
Maria Chiara Castaldi
1095 *Cambiamenti negli obiettivi e contenuti dell'insegnamento della Religione nella scuola dell'infanzia, elementare, media nel secondo dopoguerra*
Paola Dal Toso
1111 *L'educazione di genere nella scuola secondaria in Italia. Il contributo del progetto europeo "Generi alla pari a scuola"*
Valentina Guerrini
1122 *La diffusione dell'odio online contro le religioni: uno sguardo pedagogico sociale*
Silvia Guetta
1137 *Funzioni formative della cultura biblica: dal ruolo delle grandi narrazioni culturali agli esiti formativi studiati in una ricerca sul campo*
Andrea Porcarelli

Gruppo di lavoro 12
Scuola, ambiente, migrazioni

1149 *Giovani! Formazione, sviluppo sostenibile, tecnologie*
Pierluigi Malavasi
1157 *Immigrazione e nuovi razzismi: bisogno di competenze interculturali*
Agostino Portera

Interventi
1169 *L'Accordo di integrazione nella provincia di Catania: uno strumento pedagogico per la cittadinanza attiva nella società multiculturale*
Alessio Annino
1181 *Nuove generazioni di origine immigrata e scuola: tra esigenze formative, forme di esclusione e resilienza*
Tiziana Chiappelli

1196 *Percorsi formativi interculturali e valorizzazione delle risorse umane: un progetto di cooperazione Italia-Sudan*
Alberto Fornasari
1206 *Per un'ontologia – vivente - della con-divisione*
Emanuela Mancino
1213 *Sviluppare competenza interculturale: azioni integrate*
Marta Milani
1220 *La promozione della salute per i soggetti migranti in un sistema formativo integrato*
Pasquale Renna
1232 *Formazione e adattamento climatico: percorsi partecipativi*
Simona Sandrini
1244 *Il senso di comunità a scuola: nuove forme di appartenenza*
Alessandro Versace
1252 *Ruolo della scuola e degli insegnanti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta presenza migratoria*
Luisa Zinant – Davide Zoletto
1263 *Sguardi narrativi sulla scuola. Periferie e migrazioni fra saperi e affetti*
Elena Zizioli

Gruppo di lavoro 13
Scuola, benessere ed educazione del corpo

1275 *Scuola, benessere ed educazione del corpo*
Francesco Casolo

Interventi

1285 *La corporeità nella scuola: modelli, polisemie, vicarianze e allineamenti in un'ottica pedagogica integrale*
Antonio Borgogni
1293 *Educazione motoria e benessere psico-fisico nella scuola primaria.*
Andrea Ceciliani
1304 *Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria*
Ferdinando Cereda
1315 *Interventi per la promozione della salute attraverso le attività motorie nella scuola primaria. Il programma SBAM in Puglia: risultati ed implicazioni pedagogiche e didattiche*
Dario Colella
1327 *Educazione fisica, attività motorie e sport a scuola: una riflessione in chiave pedagogica*
Antonia Cunti – Sergio Bellantonio

1337 *La formazione del docente di Educazione fisica nella scuola primaria*
Francesca D'Elia
1347 *Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24): una sfida per le pratiche educative*
Maria Benedetta Gambacorti Passerini – Cristina Palmieri – Lucia Zannini
1356 *Corporeità e formazione: il ruolo Danza Movimento Terapia nei corsi universitari di Scienze dell'educazione*
Elena Mignosi
1373 *L'identità scientifica delle scienze motorie e sportive*
Gaetano Raiola
1389 *Educazione del corpo e formazione della persona tra scuola ed extrascuola*
Cristiana Simonetti
1400 *Il benessere nella pedagogia dell'aikid : l'utopia salutare dell'unità mente-corpo*
Roberto Travaglini

Introduzione

Simonetta Polenghi, Giuseppe Elia, Valeria Rossini

Affrontare le questioni che attengono al ruolo della scuola in relazione alle attuali sfide della conoscenza e della convivenza etico-sociale si presenta come un compito arduo e, pertanto, affascinante. Il Convegno Nazionale SIPED dal titolo "La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative", svoltosi a Bari nei giorni 18-19 ottobre 2018, ha raccolto contributi e riflessioni che hanno saputo cogliere la complessità delle problematiche politiche, pedagogiche e culturali che interessano il sistema nazionale di istruzione e formazione.

La scuola italiana, retta dapprima, come è noto, dalla Legge Casati del 1859, poi dai provvedimenti della Riforma Gentile del 1923, ha assolto con fatica ma anche con tenacia al compito di "fare gli italiani". Alfabetizzare le masse popolari, al contempo educandole ai valori della patria, della famiglia, del lavoro, della moralità civile era l'obiettivo primario assegnato a migliaia di maestri e maestre, dapprima forniti di competenze minime, poi via via sempre meglio equipaggiati sotto il profilo culturale e pedagogico. Con la Repubblica italiana il dibattito pedagogico si poté sviluppare, dopo la caduta del regime fascista. Gli anni Cinquanta e Sessanta videro così una stagione di proposte, di studi, di dialettica anche accesa tra modelli diversi, sino al varo della Scuola media unica nel 1962, che segnò un significativo passo avanti nella modernizzazione e nella democratizzazione della scuola italiana. Gli anni Sessanta e Settanta videro il grande dibattito intorno alle istituzioni segreganti, che portò alla chiusura delle scuole speciali, degli istituti medico-pedagogici e delle classi differenziali da un lato e dei manicomi dall'altro, nonché videro la critica a una scuola ancora fondata su una selezione sociale, non sufficientemente inclusiva e ancora ferma a modelli didattici mnemonici e direttivi.

Da allora, ulteriori passi in avanti sono stati compiuti, nonostante il persistere di difficoltà economiche e strutturali della scuola italiana. La pedagogia accademica italiana ha sempre preso parte a questi dibattiti con coerenza e impegno, spesso riuscendo a incidere sulla politica scolastica. La crisi dei partiti tradizionali, dotati di uffici scuola, e la fine della cosiddetta Prima Repubblica hanno comportato anche l'incrinarsi di modalità regolate del rapporto tra politica e cultura pedagogica accademica. Inoltre, troppo spesso logiche sindacali sono prevalse rispetto a obiettivi centrati sul bene comune e degli allievi.

La formazione degli insegnanti elementari è stata portata a livello universitario nel 1998, con un corso quadriennale, elevato a 5 anni nel 2011. Questi provvedimenti hanno finalmente elevato in modo significativo la preparazione iniziale dei docenti, peraltro senza provvedere a un adeguamento stipendiale corrispondente. Di certo, la formazione pedagogica e didattica di maestre e maestri (i pochissimi esistenti) è venuta via via ad ampliarsi, laddove altrettanto non si può dire di quella dei professori di scuola secondaria, per i quali i provvedimenti legislativi per la formazione iniziale, dalle SSIS a oggi, non hanno seguito una via lineare, ma piuttosto una serie di passi avanti e ripensamenti politici che non hanno comportato sicurezza tra i giovani laureati.

Degne di nota sono in questi ultimi anni, le iniziative legislative a supporto dell'integrazione degli alunni con disabilità, con difficoltà di apprendimento, con diversa provenienza etnico-culturale o in situazione di svantaggio socioculturale. La costruzione di una scuola inclusiva ha infatti comportato modifiche istituzionali che hanno avuto ricadute importanti sulla formazione e sulle pratiche didattiche dei docenti.

I *nuovi* insegnanti hanno dovuto affiancare alla loro preparazione culturale e disciplinare un bagaglio di competenze socio-relazionali, progettuali e gestionali indispensabili per governare efficacemente le dinamiche interpersonali e le procedure organizzative di un sistema sempre più composito. In molti casi, tuttavia, l'attenzione per il funzionamento efficace ed efficiente di tale sistema ha condotto le politiche scolastiche a virare verso una direzione tecnicistica e aziendalistica, dimenticando che la scuola è una realtà di persone e per persone, che dunque conserva una forte rilevanza etico-sociale.

Tutti coloro che sono impegnati nella formazione scolastica delle nuove generazioni non possono sottrarsi al compito di educare donne e uomini, lavoratrici e lavoratori, cittadine e cittadini a *valori in azione* quali la re-

sponsabilità, la partecipazione, la solidarietà, la tolleranza, il rispetto, l'incontro, l'empatia, la cura di sé. A tale scopo, è necessario innanzitutto che i bambini e i ragazzi siano *studenti di successo* e *cittadini responsabili*, in grado di acquisire, consolidare e trasferire competenze personali e sociali in un processo di formazione ricorsiva e continua.

La legge n. 107/2015 sulla *Buona Scuola* ha dato piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche «per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini».

Si tratta di una sfida davvero importante che richiede investimenti sul piano della ricerca e della formazione, ma ovviamente anche – o meglio in primo luogo – sul piano economico-finanziario. I finanziamenti alle scuole sembrano purtroppo ancora insufficienti per garantire qualità ed efficienza alle diverse articolazioni del sistema di istruzione; fortunatamente, però, esistono rilevanti margini di miglioramento che la pedagogia può contribuire a slargare, a patto di conservare uno sguardo illuminato, ma non abbagliato, sulla realtà scolastica.

Innanzitutto, le problematiche attuali della scuola possono e devono essere affrontate da un punto di vista plurale e interdisciplinare, che sia in grado di tessere insieme le prospettive dei diversi settori scientifico-disciplinari che esprime la pedagogia, in direzione di un dialogo sempre più ampio che coinvolga le sue diramazioni interne e le sue relazioni esterne.

Il sapere pedagogico si pone infatti come un contenitore euristico ed epistemologico di indicazioni concettuali e metodologiche che tratteggiano un profilo complesso di scienza pratico-progettuale, curvata sui fenomeni sociali nella loro immanenza e contingenza, e nello stesso tempo protesa verso l'orizzonte del senso e dei valori. In particolare, la pedagogia che trova eco nella Siped è aperta alle ricerche nazionali e internazionali, ai contributi delle scienze umano-sociali e al lavoro di rete interistituzionale. Nella loro ricchezza e originalità, le relazioni presentate in plenaria e

nei numerosi gruppi di lavoro hanno seguito il filo rosso dell'attenzione a una concezione di educazione e formazione come processo personale, comunitario e cosmopolita, ponendosi in atteggiamento sintonico con gli orientamenti europei e le sollecitazioni del mercato globale.

Il Learning Framework 2030 "The future of education and skills" (OECD, 2018) mette al centro della formazione scolastica il concetto di *agentività* (*agency*) dei soggetti, che rappresenta la capacità di intervenire sia sul proprio mondo interno sia sull'ambiente, trasformando entrambi in funzione delle proprie anticipazioni e previsioni rispetto agli eventi futuri. Tale capacità sostanzia una progettualità a lungo termine che deve essere sostenuta da una concezione di orientamento e accompagnamento al lavoro focalizzata sulla consapevolezza delle proprie potenzialità, su una chiara responsabilità decisionale e sulla capacità di attivarsi direttamente per modificare le proprie condizioni di vita.

Dentro questa cornice, il Convegno di Bari ha saputo intrecciare bene contributi appassionati e nello stesso tempo puntuali, che hanno disegnato importanti direttrici di studio e di intervento. Le prospettive che i relatori hanno consegnato alla riflessione pedagogica e all'agire educativo riguardano quattro piani di lavoro fortemente intersecati tra loro, che profilano vere e proprie sfide per la pedagogia e per le scienze dell'educazione.

Il primo piano di lavoro interessa nello specifico la prevenzione delle forme di disagio educativo e scolastico, la lotta alle vecchie e nuove povertà, il contrasto a tutte le azioni di violenza dentro e fuori i contesti scolastici. A questo livello, si tratta di incidere sulle politiche educative, scolastiche e sociali per prevenire gli ancora troppo elevati tassi di abbandono e dispersione, per sostenere gli alunni e le famiglie in stato di deprivazione economica, costruendo contestualmente pari opportunità di formazione per tutti, con una attenzione particolare alle diversità di genere, religiose e culturali. In altri termini, si tratta di rispondere con intelligenza e profondità alle sfide della convivenza all'interno di una comunità aperta allo scambio internazionale e alle contaminazioni culturali.

Formare alla cittadinanza comunitaria significa dotare bambini e ragazzi di saperi e competenze spendibili nella vita sociale e lavorativa, ma anche promuovere forza, coraggio e prudenza per affrontare le difficoltà dell'esistenza e la paura del futuro. L'impegno in questa direzione richiede sensibilità e attenzione nella relazione con le famiglie e con il territorio, in particolare nel sistema integrato dei servizi 0-6, in un'ottica di continuità e corresponsabilità educativa.

Il secondo piano di lavoro attiene al recupero della memoria storica e della tradizione, per rinvigorire lo sguardo sul passato e resistere al vento del presentismo, delle emergenze e/o delle mode. La storia della scuola e degli oggetti scolastici, nella loro materialità e nella loro simbologia, tiene insieme ricordi, vissuti, esperienze che raccontano l'evoluzione delle teorie e delle pratiche educative per l'infanzia e l'adolescenza, anche attraverso il contributo della letteratura, a testimonianza dell'indimenticabile impegno di maestri ed educatori, senza i quali la scuola non sarebbe ciò che è.

Il terzo piano di lavoro ha a che fare con la messa a regime dell'impianto inclusivo della scuola italiana. La nostra scuola è chiamata a prendere in carico il pluralismo e le eterogeneità che informano le classi del terzo millennio, promuovendo processi inclusivi che tengano insieme la dimensione dell'appartenenza identitaria e quella dell'apertura all'alterità, con spirito di solidarietà e accoglienza verso le diversità. Tutto ciò implica una formazione specifica dei docenti e dei dirigenti, in grado di potenziare le loro funzioni di leadership e di *governance* dei processi che muovono la scuola in quanto *learning organization*, prendendo in carico contestualmente i compiti di cura e ascolto degli alunni e delle loro famiglie in quanto *persone*.

In particolare, si tratta di rivitalizzare quella funzione formativa globale della scuola quale *laboratorio di umanità*, in cui sperimentare metodologie didattiche e attività educative attente alla pluralità dei temperamenti, degli stili di apprendimento, delle motivazioni e degli interessi individuali, e nello stesso tempo capace di valorizzare le risorse del gruppo classe e le relazioni tra pari. Una scuola dunque che sappia educare alla cooperazione, intesa come capacità di interagire con l'altro da sé ed impegnarsi reciprocamente per raggiungere il fine comune dell'apprendere insieme.

Il quarto e ultimo piano di lavoro incrocia la strada della ricerca e dell'innovazione educativa, con un'attenzione precipua per la dimensione della valutazione e della sperimentazione. In particolare, il ruolo del digitale e del virtuale nei processi di apprendimento-insegnamento è divenuto talmente rilevante da richiedere un forte ripensamento del curricolo didattico. In questo campo, ai docenti spetta il compito di facilitare processi di apprendimento mediati da competenze metacognitive e tecnologiche, in ambienti sempre più attrezzati per diversificare le modalità di accesso e di elaborazione delle informazioni e promuovere adeguate strategie di controllo e autoregolazione.

In ciascuna delle sessioni convegnistiche, l'intreccio di questi quattro piani ha disegnato uno spazio di studi e ricerche che dimostrano un assoluto valore teorico-analitico e un rigoroso ancoraggio all'approccio *evidence based*. Assolvere una funzione propulsiva rispetto al fermento con cui docenti, ricercatori e studiosi alimentano il sapere pedagogico rappresenta per la Siped un onore e un impegno che si spera di continuare a portare avanti con coerenza e coesione.

Gruppo 1
La dimensione storica e comparata

Introduzione
Luca Gallo

Interventi
Carla Callegari
Silvano Calvetto
Carlo Cappa
Anna Maria Colaci
Claudio Crivellari
Dario De Salvo
Anna Debè
Emilio Lastrucci
Elena Madrussan
Elena Marescotti
Elisa Mazzella
Anselmo R. Paolone
Livia Romano
Caterina Sindoni

La dimensione storica e comparata

Luca Gallo
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Gli interessanti e originali contributi dei partecipanti a tale gruppo di lavoro si sono mossi su due livelli: quello storico e quello comparato, e talvolta anche in una prospettiva dialettica e interattiva tra loro.

Due livelli, di ulteriore problematicità e approfondimento nel contesto socio– culturale ed educativo di oggi, dei quali bisogna occuparsi e affrontare con impegno decisivo e serio per il futuro.

Per quanto attiene l'approccio storico, le diverse tematiche delle relazioni hanno analizzato sia questioni di carattere generale, con "ricostruzioni" di momenti salienti e significativi della questione pedagogica e scolastica in Italia (C. Callegari, S. Calvetto, E. Lastrucci, E. Madrussan) che di rapporto tra microstorie locali e storia nazionale. Rapporto quest'ultimo, inteso come "lettura" della ricerca storico– educativa in grado di individuare anche forme e modalità mediante le quali poter ricercare e valorizzare, a livello territoriale, importanti figure di educatori, pedagogisti, istituzioni e proposte di pratiche educative e didattiche (A.M. Colaci, D. De Salvo, A. Debè, E. Marescotti, E. Mazzella, L. Romano, C. Sindoni). Il tutto, appunto, nella prospettiva di attenzione alla storia locale, quale ulteriore e apprezzabile tassello per la conoscenza delle piccole comunità, che incentiva nuove domande e rende la storia "viva" e crea "un costruttivo clima di confronto".

Ora, tornando alla Storia nel suo complesso, alla Storia con la S maiuscola, questa si è ultimamente e rapidamente trasformata in un oggetto polveroso da cui disfarsi.

Ma cancellare la storia è negare a un essere umano una delle sue prerogative essenziali: vedere la propria umanità come una costruzione sempre a rischio. Ignorare la nostra storia vuol dire smarrire noi stessi, la nostra realtà locale, la nostra nazione, l'Europa e il mondo. Vuol dire vivere ignari in uno spazio fittizio, proprio nel momento in cui i fenomeni della globalizzazione impongono panorami sconfinati alla coscienza e all'azione dei sin-

goli e delle comunità; e questo aspetto, inoltre, chiama fortemente in causa la relazione con la dimensione della comparazione educativa.

La riflessione sul passato è fondamentale per costruire l'identità individuale e collettiva. Il metodo storico aiuta non solo a conoscere ciò che è stato, ma anche a pensare, ad avere opinioni, ad accettare che ci siano posizioni diverse. Nell'assenza di cognizione storica non c'è che la barbarie.

La Storia è un bene comune. La sua conoscenza è un principio di democrazia e di uguaglianza tra i cittadini. È un sapere critico, non uniforme, non omogeneo, che rifiuta il conformismo e vive nel dialogo. Lo storico ha le proprie idee, ma deve sottoporle alle prove dei documenti e del dibattito, confrontandole con le idee altrui e impegnandosi nella loro diffusione.

È necessario difendere il progresso della ricerca storica, in un momento di grave pericolo per la sopravvivenza stessa della conoscenza critica del passato e delle esperienze che la storia fornisce al presente e al futuro del nostro Paese. È necessario quindi rinnovare e rafforzare l'impegno, trovare e moltiplicare i luoghi d'incontro per la conoscenza storica e appunto la scuola come intreccio reale tra "saperi e valori etico– sociali". Ma nulla di questo può farsi se la Storia, come sta avvenendo precipitosamente, avvilita e dimenticata nella società, non ha il respiro che merita neppure nelle scuole e nelle università, dove viene soffocata, esautorata dal suo ruolo essenziale, rappresentata come conoscenza residuale. Sembra di vivere in una società caratterizzata da una dimenticanza e da un deficit del proprio passato, in un periodo nel quale domina "l'elogio dell'oblio". Invece dobbiamo ricordarci di ricordare e ricordarci per non dimenticare.

Per tutto questo occorre dunque fare in modo che si protegga e si faccia progredire quel bene comune che si chiama Storia.

Di rilievo, come dicevamo, anche i contributi nell'ottica della comparazione educativa, che hanno messo in evidenza interessanti riflessioni e considerazioni su Autori e su problematiche e proposte in tale ambito (C. Cappa, C. Crivellari, A. Paolone, C. Callegari, L. Romano).

Da una parte, le esigenze poste dai crescenti cambiamenti socio– culturali della realtà locale e mondiale, dall'altra le peculiarità di una situazione connotata da sempre più fitti rapporti interculturali e internazionali, richiedono aperture ad altre pratiche e modelli educativi, a storie antropologiche di altri Paesi, pongono l'esigenza di strumenti di ricerca che siano in grado di attivare confronti, di analizzare e approfondire le diversità e le differenze, gli aspetti e gli elementi caratterizzanti, così come gli eventuali punti di influenza e di contatto. I confronti sono ormai diventati sistema-

tici e l'Educazione comparata è considerata parte essenziale e imprescindibile degli studi storico– pedagogici ed educativi. La ricerca poi delle somiglianze e delle analogie, delle diversità e delle differenze, oltre che nello stesso tempo (sincronia), può anche attivarsi entro unità di tempi diversi. La comparazione può benissimo essere diacronica, per rintracciare con chiarezza le fasi di trasformazione ed evoluzione di idee, sistemi o altro. Quindi anche la ricerca storiografica può legittimamente considerarsi una forma di comparazione tra diversi momenti della storia degli uomini e in questo caso di comparazione della storia educativa.

Viviamo in una realtà nella quale individui e gruppi diversi, nonostante tutto, sono sempre più uniti da un rapporto di interdipendenza, che diventa giorno dopo giorno sempre più vincolante; un mondo sempre più minacciato da problemi di sopravvivenza e impegnato sui grandi temi della libertà, della giustizia, dei diritti dell'uomo, della pace, dell'ambiente, della "povertà" e del "disagio" in tutte le loro forme e manifestazioni. Un mondo in cui i futuri problemi di sviluppo, anche educativi, e conseguenti soluzioni, interesseranno ormai tutti in una dimensione mondiale e indivisibile dell'umanità. Una realtà nella quale occorre far emergere continuamente,

pur con la loro carica di problematicità, di tensione e di crisi, i valori del "pluralismo", della "differenza", del "dialogo".

Praticando il cammino della comparazione e nel raffronto tra i diversi aspetti della problematica educativa dei rispettivi paesi, delle rispettive culture o di altri contesti, si pongono le premesse e le condizioni iniziali per "politiche culturali e pratiche educative "di collaborazione e cooperazione più ampie e profonde e inoltre, come relazione con "l'alterità", può rappresentare un'alternativa al dogmatismo, all'intolleranza, all'etnocentrismo. Fenomeni questi ultimi verso i quali bisogna essere particolarmente vigili e che sono attualmente ancora causa di varie forme di violenza tra gli uomini.

I.1
Sergej I. Hessen nella cultura pedagogica e nella scuola italiana degli anni della ricostruzione

Carla Callegari
Università di Padova

1. Hessen e la scuola italiana

Sergej I. Hessen (1887-1950), studioso di origine russa, visse il travaglio storico della prima metà del Novecento segnato dalla Rivoluzione d'ottobre e dalle due guerre mondiali, fu profugo in diversi Paesi dell'est e del nord Europa e perse la moglie e il primogenito nei campi di sterminio. Nonostante la complessa e tormentata esistenza personale e familiare, alla quale fu legata anche la sorte dei suoi manoscritti e delle bozze dei suoi libri, riuscì a scrivere una rilevante quantità di opere. Si può certamente definire una personalità poliedrica dotata di una sensibilità culturale che si estende dall'ambito filosofico a quello giuridico, da quello letterario a quello politico e pedagogico.

Viaggiò molto attraverso l'Europa: visitò Germania, Finlandia, Francia, Polonia, Inghilterra, Cecoslovacchia, Austria; conobbe alcuni comparativisti e pedagogisti – come Nicholas Hans con il quale redasse un volume nel 1930 e Lombardo Radice con il quale ebbe una lunga corrispondenza epistolare interrotta solo dalla morte di quest'ultimo nel 1938 – e scrisse i propri volumi in molte lingue diverse con altrettante differenti revisioni e edizioni, non tutte rintracciabili.

Negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento ebbe una certa notorietà anche in Italia soprattutto per merito dell'editore Armando che curò la pubblicazione in italiano delle sue opere, prevalentemente pedagogiche, quasi tutte a cura di Luigi Volpicelli[1].

1 Le opere di Hessen furono scritte, pubblicate e ripubblicate in tempi diversi e gli originali non sono sempre reperibili. L'autore stesso lo segnala nella propria Autobiografia e nella premessa in alcune edizioni italiane. Quelle pubblicate in Italia sono presenti nella bibliografia di questo lavoro.

In questo modo Hessen poté essere letto e studiato nel nostro Paese negli anni della ricostruzione postbellica: alcuni pedagogisti gli dedicarono volumi di critica (Neri, 1951; Baroni, 1959; Armando, 1961; Giovanniello, 1962; Mazzetti, 1965; Broccolini, 1966; Neri, 1968) e articoli sulle riviste scientifiche, inoltre fu noto nel mondo della scuola tanto che alcune generazioni di insegnanti si formarono sui suoi testi.

La fortuna di Hessen in Italia è probabilmente dovuta alla valorizzazione del suo pensiero promossa da Lombardo Radice e che i gentiliani, come Volpicelli, riproposero nel dopo guerra. Infatti anche se fu il movimento dell'attivismo a dominare la scena pedagogica italiana negli anni Cinquanta e Sessanta, l'onda lunga dell'Attualismo non sparì immediatamente. Inoltre il tema della scuola democratica era particolarmente aderente al contesto politico e culturale del tempo. La rapida scomparsa della presenza delle idee proposte da Hessen invece, che fece seguito a quegli anni, è riconducibile alla diffusione in Italia di altri orientamenti culturali e pedagogici, come il cognitivismo e il personalismo, che poco avevano in comune con la visione pedagogica di Hessen.

Il pedagogista russo, grazie alla sua vastissima cultura e a una visione filosofico-antropologica dell'uomo riconducibile alla filosofia dei valori tedesca e al "socialismo giuridico" russo, fu in grado di elaborare una propria idea di pedagogia e educazione e condurre ricerche storico-critiche di pedagogia comparata ponendo a confronto sistemi e metodi educativi e scolastici di molti Paesi. La finalità era quella di dimostrare la necessità di un rinnovamento soprattutto scolastico che, esulando dall'eclettismo, potesse condurre a soluzioni maturate attraverso un atteggiamento critico che confronta e valuta la realtà educativa (Hessen, 1959, p. 9).

Hessen conosceva gli indirizzi di pensiero e le esperienze educative di inizio Novecento, sia in campo europeo che extraeuropeo, e comprendeva quanto fossero intrecciati e congiunti con la varietà di eventi storici e politici nazionali e internazionali. Gli stati europei però dovevano tutti risolvere il problema dell'elevazione culturale del popolo attraverso una scuola non più d'élite e riservata a pochi, ma democratica, universale e profondamente rinnovata sul piano contenutistico e metodologico.

In questo quadro d'insieme erano prioritarie due esigenze: una scuola per tutti che potesse sconfiggere l'analfabetismo strumentale e insegnare a pensare criticamente, e una profonda attenzione al mondo dell'infanzia.

Per quanto riguarda la prima necessità, in *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1939) Hessen propone la propria idea di scuola unica che

poggia su tre valori etico-sociali: la libertà come forza creatrice dell'uomo in un processo dinamico e democratico, l'uguaglianza come pari opportunità e la solidarietà come condivisione di conoscenza e azione. Questa scuola si articola in gradi: una scuola pre-elementare (per bambini da 5 a 7 anni) nella quale è previsto un insegnamento globale della parola, del leggere, dello scrivere e del contare sotto forma di gioco; la scuola di primo grado (per bambini tra i 7 e i 10 anni) nella quale l'insegnamento è episodico e collegato, cioè senza distinzione di materie; la scuola di secondo grado (o primo grado del corso sistemico che va dagli 11 ai 14 anni) che introduce definitivamente l'alunno nell'apprendimento sistemico diviso per materie; infine la scuola di terzo grado (o secondo grado del corso sistemico che va dai 15 ai 18 anni) che ha come compito quello di fornire all'alunno la cultura generale. Questo modello di scuola è quello che si cercherà di realizzare anche in Italia nel dopoguerra, almeno nella sua struttura ideale, con la nascita della scuola media unica nel 1963 e della scuola materna statale nel 1968. Nell'economia del presente lavoro, si soffermerà l'attenzione sulla scuola di primo grado o elementare.

Per quanto riguarda la seconda esigenza Hessen presenta una propria antropologia umana dalla quale ricava l'idea di un'infanzia che per svilupparsi necessita di determinati accorgimenti didattici in ambito scolastico: in questa sede si tenterà di ricostruire e evidenziare come gli echi delle sue proposte – contenute nelle due opere *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1956b) e il già ricordato *Struttura e contenuto della scuola moderna* – siano presenti nei Programmi per la scuola elementare italiana del 1955.

L'influenza del suo pensiero è rintracciabile già nei Programmi didattici del 1923 redatti da Lombardo Radice, di ispirazione neoidealista e in consonanza con il movimento innovatore dell'attivismo, e si può affermare che i successivi Programmi del 1955 non mancano di una certa continuità con i precedenti, pur in un mutato contesto socio– politico– culturale. I pedagogisti dell'epoca come Baroni, Catalfamo e Mazzetti non mancarono di cogliere la funzione ispiratrice di Hessen in questi documenti legislativi.

Nel 1959 Baroni scrive: "Troviamo inoltre associato il suo pensiero, in varia guisa, ai programmi Lombardo Radice del 1923, alla Carta della Scuola Bottai del 1940 e ai vigenti programmi per le scuole elementari (...) Quanto ai vigenti programmi, non sarà difficile all'attento lettore ritrovarvi i numerosi elementi che a lui direttamente risalgono". (Baroni, 1959, p. 175). Anche Mazzetti, nel suo volume, dichiara: "Hessen è diventato

un'autorità pedagogica di primo piano, al punto che certi suoi pensieri sono stati assunti, sia pure estrinsecamente, nei programmi statali delle scuole elementari italiane del 1955". (Mazzetti, 1965 p. 26). Infine Catalfamo afferma: "Del resto quanto Lombardo Radice sia vivo e attuale lo si vede dai vigenti programmi della scuola elementare italiana, che sembrano ispirati allo Hessen, ma allo Hessen che trasse proprio dal N. le idee direttrici per la caratterizzazione della scuola elementare e popolare moderna". (Catalfamo, 1973, p. 179).

Nei Programmi del 1955, come scrive Lombardi, sono presenti alcuni importanti motivi di fondo:

> Si riconoscono poi, sul piano specificatamente pedagogico e metodologico due istanze particolarmente vive nella scuola contemporanea, e cioè la globalità e l'aderenza all'ambiente del fanciullo, secondo una ragione psicologica che è poi anche per quanto riguarda il motivo dell'ambiente, una ragione di realismo scolastico, didattico ed educativo (Lombardi, 1987, p. 482).

In Italia, negli anni della ricostruzione post– bellica, gli insegnanti hanno cercato di realizzare una scuola che fosse aderente a queste indicazioni e che risulta essere idealmente vicina a quella progettata da Hessen, cioè realmente democratica. Centrali e fondamentali, in tutto il complesso di idee ed esperienze che hanno animato i docenti, sono stati gli stessi due concetti cari ad Hessen: l'aggiornamento metodologico e contenutistico e la rivalutazione del bambino– alunno. Era necessario infatti decidere cosa insegnare e in che modo poterlo fare in una scuola che stava rapidamente cambiando, anche dal punto di vista organizzativo, cercando di favorire e orientare la progressiva evoluzione democratica della società, tenendo in considerazione le specifiche esigenze dell'infanzia.

Si possono quindi esaminare temi di primo piano presenti nei Programmi come l'attenzione al metodo e alla struttura psicologica del bambino con le sue attitudini e inclinazioni e quindi l'invito ad una non facile individualizzazione dell'insegnamento e l'insegnamento globale ed episodico unito alla valorizzazione dell'ambiente di vita dell'alunno, e porli a confronto con il pensiero di Hessen.

2. L'attenzione alla struttura psicologica del bambino e l'individualizzazione dell'insegnamento

Hessen propone la propria antropologia, espressa anche nei *Fondamenti filosofici della pedagogia*, come base della concezione dell'educazione che egli dichiara essere "un processo contemporaneamente biologico, sociale, spirituale culturale, spirituale-beato" (Hessen, 1956a, p. 44). Il primo piano è quello dell'essere biologico in cui l'educazione è intesa come processo caratterizzato da cura, allevamento e addestramento; il secondo piano è quello dell'essere sociale che tratta l'educazione come processo che introduce al sentimento della comunità. Durante questo processo di realizzazione della propria personalità, infatti, l'individuo non è isolato, ma è membro di una comunità più vasta che condivide con lui gli stessi valori: in questo modo la personalità del singolo non si discioglie nel gruppo perché l'adesione personale rimane insostituibile.

Infine c'è il terzo piano, quello della cultura spirituale in cui l'educazione è intesa come processo caratterizzato da categorie quali i valori, la personalità e la tradizione. È in questo processo culturale che il soggetto cessa di essere oggetto passivo e diventa attivo, cioè un essere dotato di autocoscienza e di libertà che cerca la verità, aspira alla bellezza e attua il bene liberando gli impulsi creativi e le capacità nascoste.

La struttura psicologica del bambino con le sue attitudini e inclinazioni, messe in evidenza anche dal testo normativo dei Programmi del 1955, si modificano nel tempo e, a questo proposito, Hessen scrive:

> La pedagogia [...] come teoria della scuola, non stabilisce tanto i modi d'influenza dell'educatore sull'educando, ma in modo più specifico descrive le forme che si susseguono della vita di quest'ultimo, le forme di organizzazione del suo lavoro o, in modo più esteso la sua attività in generale, che comprende anche il suo lavoro, i suoi giochi, la sua scienza, e il lato artistico e sociale della sua vita (Hessen, 1956a, p. 64).

In questo modo Hessen si distacca dall'interpretazione attivistica del bambino e ne fornisce una personale, sicuramente vicina a quella neoidealistica di Gentile e Lombardo Radice. Questa concezione indica sia una gradualità da seguire nel processo educativo, sia il metodo, o meglio i metodi da seguire, che si devono adeguare alla maniera di apprendere del bambino.

Hessen, già nel 1939 infatti, aveva scritto che "un altro aspetto proprio di questa didattica è la sua organicità, ovvero i nuovi metodi crescono con lo sviluppo degli studenti, perciò in ogni grado scolastico assumono un nuovo aspetto" (Hessen, 1939, p. 255).

Inoltre lo studioso russo, sottolineando come la pedagogia sia insieme scienza e arte, aveva asserito: "non v'è miglior metodo di un buon maestro che sarà colui che trova immediatamente la spiegazione di quello che lo scolaro non comprende". Allora è necessario: "non l'imitazione di un metodo, ma la convinzione che tutti i metodi sono unilaterali, e che il migliore sarebbe quello che risponde a tutte le possibili difficoltà che incontrano gli scolari; e, cioè, non più un metodo ma un'arte e un talento" (Hessen, 1939, pp. 89-90). Sicuramente con un'accezione diversa e coerente con la propria filosofia e pedagogia Hessen esprime un concetto simile a quello neiodealistico per il quale il maestro crea il proprio metodo, unico e irripetibile.

L'eco di queste affermazioni si legge nel testo dei Programmi del 1955 là dove si afferma che "dalla didattica della lezione si è passati alla didattica dell'attività dello scolaro, ordinata secondo fini educativi, espressa in un rapporto di unitaria collaborazione fra alunni e maestro" (Relazione introduttiva al programma per la scuola elementare, Lombardi, 1987, p. 489).

Per quanto riguarda l'individualizzazione dell'insegnamento raccomandata dai Programmi essa sembra corrispondere alla concezione di Hessen della scuola moderna. Egli infatti scrive che l'esigenza della socializzazione è complementare a quella della personalizzazione: quanto più una scuola è socializzata e tanto più sarà personalizzata, perché solo in un'attività comunitaria si distinguono le capacità personali e di conseguenza le singole vocazioni non sono rivelate nella uniformità dei compiti della scuola tradizionale, ma nella divisione del lavoro nell'attività associata. Così mentre la scuola d'un tempo era del tutto indifferente alle diversità psichiche degli scolari, "la nuova scuola, invece, ponendosi come scuola di differenziazione psicologica, prende in considerazione la diversità dei tipi psichici esistenti in una data società" (Hessen, 1939, p. 56), e compie questa operazione con lo scopo di superare le difficoltà di partenza e i relativi insuccessi negli studi.

Una scuola che vuole essere realmente democratica e attenta alle esigenze di tutti quindi sia quella voluta da Hessen che quella indicata dai programmi italiani.

3. L'insegnamento globale ed episodico e la valorizzazione dell'ambiente di vita del bambino

Secondo lo studioso russo la caratteristica psicologica del bambino, nell'ultima fase dell'infanzia, è contraddistinta da due elementi distintivi: da una parte la mente si apre alla realtà, perciò la favola e il mondo della fantasia non bastano più, e dall'altra sorge l'interesse per il mondo circostante che risveglia la curiosità, il desiderio e la passione per il sapere.

Il bambino però non conosce in funzione di un sapere astratto, ma in vista di un'azione, e si interessa a ciò che può essere immediatamente utilizzato nella sua vita per risolvere problemi pratici. La concretezza del pensiero infantile quindi si manifesta in questo modo: per il bambino è concreto non ciò che è dato dai sensi, ma ciò che può essere direttamente realizzato nell'azione (Hessen, 1939, p. 124).

Per questo motivo nei suoi volumi Hessen propone che, nella sua ipotesi di scuola moderna, quella di primo grado per bambini tra i sette e i dieci anni sia il passaggio dal mondo fantastico e soggettivo dell'infanzia al mondo obiettivo e logico: dal gioco al lavoro.

Il primo, caratteristico del globalismo della classe pre-elementare, si sviluppa in quella elementare nella prima forma di vita di lavoro, anche se il gioco non viene abbandonato, anzi progredisce insieme al lavoro, in una tensione reciproca e complementare. Si tratta di un lavoro che non deve essere ripetizione di un modello dato dal maestro, ma che consiste nel risolvere, mediante uno sforzo collettivo, un compito comune. Un tale lavoro si fonda sulla collaborazione di tutta la classe, non esclude quello individuale, anzi educa alla collaborazione e alla responsabilità personale. Contemporaneamente si attua il processo creativo della società scolastica, e il bambino in questo modo si abitua a compiere le funzioni assegnategli dal maestro che gli sono chiare per le loro necessità sociali (Hessen, 1939, p. 39).

Il bambino impara ad esprimere il proprio contenuto spirituale con l'espressione linguistica, il disegno, il lavoro manuale, il canto, la recitazione teatrale, l'esplorazione cooperativa del mondo nativo e con i movimenti del corpo. Si può osservare che queste sono le stesse attività indicate dai Programmi come forme di espressione e operosità del bambino.

Secondo Hessen se queste sono le caratteristiche della conoscenza infantile, ne consegue che l'insegnamento deve sorgere non dagli elementi delle singole discipline, ma dai frammenti della realtà che circonda il bambino.

Per questo motivo il primo insegnamento deve avere carattere episodico: l'oggetto non sono gli elementi del sistema scientifico, ma gli episodi della realtà concreta che circonda il bambino che vengono definiti dal carattere dell'ambiente e dagli interessi vitali dello studente. L'autore considera compito della scuola abituare il bambino al lavoro di conoscenza e introdurlo al pensiero scientifico, e non solo dargli un certo numero di cognizioni imparate a memoria.

L'insegnamento episodico perciò, che costituisce la naturale continuazione dell'insegnamento globale, è la prima fase della conoscenza della realtà e introduce il bambino alla scienza del mondo esercitando le abilità espressive. Tuttavia, l'effettivo scopo di questo insegnamento non può consistere nella sola conoscenza degli episodi: il fine vero è guidare l'alunno a scoprire la problematica scientifica insita in essi, riunire quelli che hanno una comune problematica, e infine a farne l'analisi in direzione della loro spiegazione scientifica. L'insegnamento episodico, senza distinzione di materie, ha un carattere regionale, e si svolge in principio come un insegnamento da cui gradualmente emergono le singole materie (Hessen, 1939, p. 40): didatticamente allora il compito di questo primo grado di scuola è la preparazione del bambino, attraverso l'ampliarsi del suo campo di esperienza, al corso sistemico dell'insegnamento successivo.

I Programmi del 1955 indicano, come una novità sostanziale, proprio l'insegnamento globale ed episodico: questo deve partire dall'ambiente di vita del bambino, fisico e sociale, e valorizzarlo. Dopo aver posto in evidenza che essi adottano "un indirizzo ispirato a un beninteso globalismo nel delineare il contenuto e nell'indicare lo svolgimento del programma" (Lombardi, 1987, p. 483), specificano come tale globalismo, che non prevede nell'insegnamento una netta distinzione in discipline, è caratteristico del primo ciclo di studi elementari in quanto "è utile che sia conservata un'ininterrotta continuità del modo e dello spirito della Scuola materna" (Lombardi, 1987, p. 484).

In perfetta consonanza con le teorie di Hessen e rispettando la divisione in cicli propria della scuola elementare italiana voluta dalla Riforma Gentile, nel testo dei Programmi si legge che

> nel primo Corso (I e II anno del ciclo elementare), per adeguarsi ai modi di sentire e di conoscere del fanciullo, non si ha distinzione di materie: tutta l'opera della scuola, in questo primo biennio, è intesa come guida e ausilio alla stessa operosità dell'allievo, distinta come

> osservazione e esplorazione dell'ambiente (che sia anche godimento della bellezza) e come forme di espressione e operosità (lingua, disegno, canto, lavoro, ecc.) sempre fra loro connesse nella maggiore misura possibile. […] In tal modo tutte le nozioni e capacità, che il fanciullo deve conquistare sono, nel primo biennio, raccolte e ordinate naturalmente intorno a quello che egli va osservando e operando, collegandole con i fondamentali interessi della vita fisica e spirituale dell'uomo (Lombardi, 1987, p. 488).

I programmi rispettano quindi lo sviluppo delle caratteristiche psicologiche del bambino, richiamando implicitamente la suddivisione dei gradi scolastici proposta da Hessen e realizzata, in maniera simile, dalla Riforma Gentile nel 1923.

Le indicazioni di Hessen infatti sembrano essere perfettamente inglobate nella *Relazione introduttiva* ai Programmi del 1955 dove si legge: "D'altra parte l'anno successivo (la terza classe dell'ordinamento attuale) è […] molto più connesso con le classi superiori […] consentendo una più coerente distribuzione, una più organica impostazione e una più razionale continuità di sviluppo della materia dell'insegnamento" (Lombardi, 1987, p. 484). E ancora:

> Nel secondo corso (III, IV e V anno del ciclo elementare) lo studio dell'ambiente e l'educazione delle forme espressive e delle attività varie, pur mantenendo ancora carattere globalistico, si fanno meno episodici, dovendo preparare con opportuna gradualità lo studio sistematico proprio del ciclo secondario e della istruzione superiore e, pur rispettando la sostanziale unità che il sapere deve presentare in questa età educativa, consentono una prima distinzione delle materie di insegnamento (Lombardi, 1987, p. 488).

Anche il carattere regionale indicato da Hessen trova corrispondenza nei Programmi che indicano come l'insegnamento elementare debba sorgere dall'ambiente in cui il bambino cresce, anche se il vero scopo dello studio episodico del paese nativo è quello di portare il bambino a superare l'ambiente regionale ed a introdursi nel più vasto mondo della patria, da cui traspare già l'ampio orizzonte dell'umanità.

Nel testo legislativo si indica come necessario: "porre la scuola in contatto con l'ambiente e con la vita della comunità sociale, di cui deve essere il centro" (Lombardi, 1987, p. 489). inoltre "la Scuola elementare realizza

i suoi fini avviando il fanciullo ad un sempre più sicuro possesso della lingua materna, formandogli l'abito dell'osservazione, facendolo partecipe – attraverso i primi elementi della cultura – della tradizione spirituale della nazione e coltivando in lui l'amore per la Patria e il sentimento della solidarietà umana" (Lombardi, 1987, p. 487).

I Programmi della scuola elementare italiana del 1955 quindi, spesso forse troppo frettolosamente indicati come espressione dell'attivismo pedagogico, certamente sono espressione anche delle idee di quell'importante movimento educativo, ma contengono anche echi non trascurabili della pedagogia di Hessen. La riflessione che l'autore russo ha saputo condurre è stata frutto della comparazione di molti sistemi scolastici, dello spirito critico e di quell'ampia cultura che gli permisero una interpretazione personale del Neoidealismo italiano e della pedagogia europea, e non solo, del primo Novecento.

Riferimenti bibliografici

Opere di Sergej I. Hessen

Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata. (trad. it. Sandron, Palermo–Milano, s.d. ma 1937[1], Firenze 1955[4]).

Struttura e contenuto della scuola moderna. (trad. it. Armando, Roma, 1939).

Difesa della pedagogia. (trad. it. Armando, Roma, 1950).

La pedagogia di John Dewey. (trad. it. Armando, Roma, 1953).

Leone Tolstoj Maria Montessori. (trad. it. Armando, Roma, 1954a).

La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner. (trad. it. Armando, Roma, 1954b).

Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo. (trad. it. Armando, Roma, 1956a).

Fondamenti filosofici della pedagogia (Voll. 1-2). (trad. it. Armando, Roma, 1956b).

Scuola democratica e sistemi scolastici. (trad. it. Armando, Roma, 1959).

L'idealismo pedagogico in Italia. (trad. it. Armando, Roma, 1960).

Democrazia moderna. (trad. it. Armando, Roma, 1961).

Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia. (trad. it. Armando, Roma, 1962).

Il bene e il male in Fëdor M. Dostoevskij. (trad. it. Roma, Armando, 1980)

con Hans N. (1930), *Educational Policy in Soviet Russia*. London: King & Son.

Opere su Sergej I. Hessen

Armando A. (1961). *Ideologia, burocrazia e pedagogia. Intorno a S. Hessen*. Roma: Armando.

Baroni A. (1959). *Hessen*. Brescia: La Scuola.
Broccolini G. (1966). *Mito e realtà nel pensiero di Sergio Hessen*. Roma: Armando.
Caroli D. (2015). Russian schools abroad. National identity, Soviet reforms and cosmopolitan education by Sergey I. Hessen (1887-1950*). History of Education & Children's Literature, 1*: 527-553.
Catalfamo G. (1973). *Lombardo Radice*. Brescia: La Scuola.
Giovanniello V. (1962). *La filosofia dell'educazione di Sergio Hessen*. Napoli: Istituto Editoriale del Mezzogiorno.
Lombardi F.V. (1987). *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
Mazzetti R. (1965). *Sergej Hessen: un ricercatore fra due civiltà*. Firenze: La Nuova Italia.
Neri R. (1951). *Sergio Hessen e la sua pedagogia*. Roma: Avio.
Neri R. (1968). *Esame critico della pedagogia di Sergio Hessen*. Roma: De Santis.

I.2
Scuola e rappresentazione sociale durante il miracolo economico. I giovani nelle inchieste sulla "prima generazione"

Silvano Calvetto
Università di Torino

1. Nasce la ricerca empirica

In Italia la questione della condizione giovanile comincia ad essere affrontata dalla seconda metà degli anni cinquanta, quando il paese, che sta compiendo la sua transizione da un'economia ancora prevalentemente agricola ad una tipo industriale, è investito da profonde trasformazioni che ne mutano in profondità la sua geografia sociale (Ginsborg, 1989; Lanaro, 1992; Crainz, 2003, 2005; Gabrielli, 2011). Una transizione che porta, tra le altre cose, ad una ridefinizione dei saperi e delle loro funzioni, rendendo altresì necessario un profondo ripensamento relativo al destino della scuola. Processo che prende però corpo in modo lento e contraddittorio, dove peserà ancora a lungo l'idea che il suo ruolo debba essere legato all'esigenza di formare la classe dirigente anziché garantire un'adeguata istruzione che guardi anche alle necessità delle classi sociali meno abbienti. Ritardi, com'è noto, che renderanno particolarmente complesso il processo mediante il quale si affermerà la scolarizzazione di massa (Ambrosoli, 1982; Gattullo, Visalberghi, 1986; Santamaita, 2010; Susi, 2012).

È in questo contesto di cambiamenti epocali, quindi, che matura un'inedita apertura di credito verso la ricerca empirica come strumento di comprensione dei cambiamenti in atto, dopo una lunga stagione di ostilità che l'aveva relegata al ruolo di metodologia d'indagine di rango inferiore, come ancora dimostra l'interdetto crociano sulla sociologia in quanto "inferma scienza" pronunciato sulle pagine de "Il Mondo" nel 1950. Qualcosa, su questo fronte, comincia a muoversi anche in Italia.

Sono non a caso i fenomeni dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione quelli al centro dell'interesse della nascente ricerca sociologica, poiché, come ricorda Alessandro Pizzorno in un lavoro di importanza fondamentale per il nostro discorso, "esse sono le due variabili che maggiormente in-

cidono sul fenomeno della comunità come particolare sistema di condizionamenti territoriali" (1960, p. 19). Di qui l'utilizzo dell'intervista tematica e dell'analisi dei dati su base statistica ai fini della piena conoscenza di una determinata realtà territoriale, sia essa la provincia, il comune o addirittura il quartiere, sondandone la quotidianità in tutti i suoi aspetti: sia quelli riguardanti la dimensione materiale – il lavoro, la collocazione sociale, i consumi, la partecipazione alla vita civile, il tempo libero ecc. – sia quelli di tipo simbolico – la visione del mondo, la sfera dei valori, i desideri, l'immaginario ecc... È sotto questa luce che va collocato il ricorrente interesse verso il ruolo dei giovani, che rappresentano ora un oggetto di interesse scientifico e culturale da indagare secondo i modelli offerti dalle scienze sociali. Prendono così corpo una serie di inchieste che ci consentono per la prima volta di avere un quadro complessivo della condizione giovanile nel paese, mettendone in scena tanto gli elementi di continuità quanto quelli di rottura rispetto alle generazioni precedenti, facendo comunque emergere, molto più di quanto comunemente si pensi, e a volte anche al di là della piena consapevolezza degli stessi ricercatori sociali, una frattura rispetto al mondo degli adulti, che prima del 68 sancisce inedite forme di autonomia e partecipazione da parte dei giovani, pur nel quadro, naturalmente, di una realtà ancora attraversata da conformismi e reticenze profondamente radicati (Piccone Stella, 1993).

Si deve a figure intellettuali come quelle di Guido Baglioni, Ugo Alfassio Grimaldi e Italo Bertoni, Pier Giovanni Grasso, Luciano Cavalli, Leone Diena, Antonio Carbonaro e Franco Lumachi, ma anche Massimo Dursi, pur al di fuori del canone sociologico, un lavoro di scavo intorno alla realtà giovanile tra anni cinquanta e sessanta quanto mai prezioso per conoscerne attitudini e aspirazioni in questa fase di grandi cambiamenti (Cristofori, 2002). Una molteplicità di letture con la quale può essere utile in questa sede un pur rapido confronto per avere contezza di quali siano le rappresentazioni che i giovani coltivano della scuola. Quali le attese sul piano educativo? Quali le aspettative in termini di emancipazione sociale? Quali i desideri di conoscenza da soddisfare? Guarderemo, pertanto, alla fascia degli adolescenti che frequentano la scuola secondaria superiore, alla quale hanno cominciato ad accedere anche i figli delle classi medio– basse, senza tuttavia trascurare la realtà dei giovani che lavorano, in larga parte operai, in molti casi alle prese con percorsi di formazione che prendono corpo entro percorsi di vita affatto lineari e piuttosto tortuosi, nella speranza di migliorare la propria condizione sociale.

2. Scuola e lavoro

Un elemento ricorrente nelle valutazioni dei giovani è il giudizio sostanzialmente positivo che viene dato all'ampliamento della frequenza scolastica da parte delle classi sociali più basse. Salvo qualche resistenza che permane soprattutto nell'ambito di coloro che frequentano le scuole private, lo documenta Grasso, cresce sin dal dopoguerra la consapevolezza che quello dello studio è un diritto che deve essere garantito a tutti, in particolare per quanto riguarda le possibilità di emancipazione sociale che ne possono derivare. Siamo, in molti casi, negli anni a ridosso dell'introduzione della scuola media unica e una diversa percezione del ruolo della scuola è andato evidentemente maturando nel paese se è vero che, come ricorda Baglioni, "l'idea chiave dei discorsi dei giovani su questi temi è che la scuola non deve essere più di pochi, ma di tutti i giovani, perché essa prepara o dovrebbe preparare alla vita professionale" (p. 255).

Se largamente condivisa è dunque l'idea di una scuola che deve essere aperta alle istanze del cambiamento, è tuttavia interessante sostare sulle motivazioni di questa scelta, poiché se è vero che essa testimonia in qualche modo dei processi di democratizzazione che si stanno compiendo, per altri versi conferma un dato che tutte le ricerche sociali mettono in evidenza: la rappresentazione dello studio in chiave prettamente utilitaristica, funzionale alla ricerca di una professione qualificata o di un mestiere. Pochi sono infatti i riferimenti allo studio come attività in se stessa formativa, come fattore di crescita personale indipendentemente dalle prospettive di lavoro cui può legarsi; diffusa, allo stesso tempo, la convinzione secondo la quale "più che a scuola una persona si forma nella vita, nella vita che conduce, a casa e specialmente fuori casa" (Baglioni p. 254). Sembra così tramontare definitivamente l'idea di una scuola di cultura capace di porre al centro della propria proposta educativa una formazione sostanzialmente estranea alle preoccupazioni per il domani. Se quel modello era funzionale ad una scuola di carattere elitario che ancora negava l'accesso ai gradi più alti dell'istruzione alla maggioranza dei giovani, l'avvento della scolarizzazione di massa comporta un mutamento profondo che porta i giovani a guardare in chiave prevalentemente strumentale alla loro esperienza scolastica. Nella stragrande maggioranza dei casi la principale motivazione allo studio, con tutto il suo portato di ansie e preoccupazioni che gravano sui vissuti di molti giovani rispetto al successo o all'insuccesso scolastico, è ora infatti quella di acquisire una licenza che possa garantire l'accesso al mondo del lavoro. Tra-

lasciamo in questa sede naturalmente di entrare nei dettagli delle aspettative dei giovani al riguardo, che in molti casi ricevono una valutazione positiva da parte dei ricercatori, che ne sottolineano la ponderatezza e la maturità per quanto riguarda le aspettative, giacché poche sarebbero le professioni "avventurose" cui i giovani guarderebbero (Baglioni, 1962, p. 167) in favore di quelle ritenute maggiormente utili sul piano sociale (Grasso, 1954, p. 243). Con i piedi ben piantati a terra, i giovani sarebbero quindi lontani da atteggiamenti velleitari, evidenziando pragmatismo e senso di responsabilità. Un giudizio diffuso, non esente, tuttavia, da limiti e contraddizioni con cui è opportuno fare i conti.

Quel che è certo, in questi anni di grande trasformazione, è che sono in molti a testimoniare una volontà di emancipazione sociale rispetto alla generazione precedente che passa in molti casi attraverso l'aspirazione ad un lavoro diverso da quello dei genitori. Lo ricorda Baglioni quando afferma che "nessuno intende, almeno esplicitamente, seguire l'itinerario professionale del padre, né raggiungere e mantenere la posizione del genitore" (1962, p. 166). Così alla scuola possono essere affidate aspettative anche molto elevate, nella speranza che per il suo tramite sia possibile avere "il posto da tutti noi giovani sognato", come afferma uno degli intervistati da Grasso (1954, p. 151), ma allo stesso tempo possono crescere disincanto e delusione nella misura in cui si ritiene che l'istruzione ricevuta non sia utile all'acquisizione di competenze da spendere domani nel lavoro. Sono così in molti a sottolinearne la distanza dalla vita reale, e non solo negli istituti professionali, dove comunque il dato è significativamente elevato, e a denunciare, poi, il peso e la fatica dello studio poiché considerato "verboso" e "astratto". Ricorrente, ad esempio, la valutazione negativa di molti studenti relativa alla presenza del latino nel Liceo scientifico, dove secondo molti dovrebbe essere dato maggiore spazio alle discipline tecnico– scientifiche a scapito di quelle umanistiche.

Aspettative alte, quelle verso l'istruzione e la formazione, ma non prive di contraddizioni, se è vero che da un lato si guarda alla scuola nella speranza di ottenere l'istruzione necessaria magari per salire i gradini della scala sociale, dall'altra se ne richiamano le inadeguatezze nella convinzione che sia innanzitutto nella vita che si possano apprendere i contenuti per crescere e diventare adulti. Aspettative ancora più elevate, sotto certi aspetti, e ancor più tenacemente coltivate, da parte dei giovani lavoratori che tentano di acquisire una qualifica o un diploma per compiere un salto sotto il profilo professionale. Si vedano al riguardo le ricerche di Diena per

quel che riguarda Milano e Cavalli per quanto riguarda Genova, quanto sia diffuso il ritorno sui banchi di scuola presso gli operai di venti– venticinque anni, anche a costo di sacrifici personali enormi, nel difficile tentativo di coniugare lavoro e formazione. Un dato che si comprende anche alla luce del fatto che siamo in una contingenza storica dove in molti, spesso provenienti da un retroterra contadino, vivono l'accesso alla fabbrica come fattore di promozione sociale, magari per poi tentare il salto verso la carriera impiegatizia, "il sogno di molti" come sottolinea anche Diena (1960, p. 44).

Questi sono gli anni, è bene ricordarlo, nei quali la forma contrattuale tipica del lavoro giovanile è ancora quella dell'apprendistato, soprattutto nelle piccola e media impresa, come dimostrano i dati dell'Istituto centrale di Statistica, i quali ci dicono che se nel '57' risultano circa 450 mila apprendisti, nel '62 ne abbiamo 810 mila (Rapini, 2004). Anni nei quali la vita di fabbrica risulta particolarmente dura, anche per via dei processi di trasformazione dei modi di produzione, là dove la meccanizzazione, se per un verso rende più razionale il processo produttivo, per altro richiede attitudine nuove agli stessi lavoratori. Lo testimonia bene uno degli operai intervistati da Pizzorno: "Magari quando le macchine sono moderne la fatica fisica è anche minore, ma aumenta la tensione nervosa, perché bisogna far attenzione a un mucchio di cose, non si è mai lasciati in pace" (1960, p. 152). Una durezza di vita che si manifesta soprattutto a causa dell'assenza di diritti e tutele per i lavoratori, che solo negli anni successivi cominceranno ad affermarsi in modo significativo. Forte, lungo tutti gli anni cinquanta, è ancora il controllo padronale sull'attività politica dei lavoratori, dissuadendola il più possibile e con ogni mezzo (Accornero, 1973). Fatti, questi, che finiscono col mettere in crisi le aspettative ottimistiche dei molti che abbandonano l'agricoltura per il lavoro industriale e che entrano appieno nel nostro discorso nella misura in cui finiscono per alimentare tutto un repertorio di rappresentazioni ambivalenti rispetto alla scuola e alla sua funzione educativa e sociale. C'è un dato interessante a questo riguardo, che soprattutto Carbonaro e Lumachi sottolineano per quanto riguarda la realtà di provincia: il crescente disincanto, con il trascorrere del tempo, presso i giovani lavoratori, che forniscono magari una valutazione positiva della loro esperienza in età molto giovane per poi dare una valutazione ben diversa pochi anni dopo (1962, pp. 8-11). Eccoli allora, anche oltre i vent'anni, tornare sui banchi di scuola in vista dell'agognato pezzo di carta, pur nella consapevolezza che quel ritardo rischieranno di pagarlo duramente.

Anche questi sono aspetti di cui tenere conto quando si valutino le rappresentazioni della scuola da parte dei giovani negli anni del miracolo economico, nello scarto tra attese e disillusioni rispetto a quanto la scuola può loro dare.

Noti a questo riguardo sono i ritardi che essa registra, non riuscendo ad intercettare in modo efficace le nuove esigenze avanzate dalla realtà sociale, soprattutto per quel che concerne il rapporto col mondo del lavoro, il quale, a sua volta, non è certo esente da responsabilità per quanto riguarda le criticità che si manifestano in ordine al problema dell'occupazione delle nuove generazioni.

> Dalla fine della guerra fino a buona parte degli anni Cinquanta il dibattito sulla scuola era rimasto sostanzialmente scollegato dai problemi dello sviluppo. E non poteva essere diversamente: in assenza di una domanda di forza-lavoro qualificata da parte delle imprese, la scuola restava in qualche modo ripiegata su se stessa e il dibattito restava chiuso nei tradizionali termini politico-pedagogici […] Con l'accelerarsi dello sviluppo le cose cambiarono. La scuola come sede di formazione della futura forza-lavoro venne sentita come un problema rilevante (Susi, 2012, p. 156).

Nuove, quindi, le esigenze che si presentano in relazione al problema della qualifica professionale delle nuove generazioni negli anni della grande espansione produttiva. Per un verso, la necessità di una manodopera qualificata di tipo nuovo, non più solamente di carattere esecutivo, ma in possesso di capacità acquisite entro una formazione sempre più di tipo "polivalente". Ciò che costringerà a fare i conti con le obsolescenze dell'intero sistema dell'istruzione professionale nel nostro paese (Gozzer, 1958). Dall'altro, la necessità di un sistema scolastico capace di garantire una formazione di base uguale per tutti, funzionale alla socializzazione delle nuove generazioni anche a fronte dei grandi mutamenti legati al fenomeno delle migrazioni interne. Due aspetti decisivi nel favorire l'avvento della scuola media unica. Quella che sarebbe stata una sfida la quale non solo la scuola, ma l'intera società, avrebbe faticato a cogliere nella vastità e complessità della sua portata, dovendo ora fare i conti non solo con fenomeni sociali del tutto inediti, ma anche con criticità profondamente radicate nel sistema scolastico nazionale, soprattutto per quanto riguarda il controverso rapporto con la questione del lavoro, come di lì a qualche anno una celebre ricerca mostrerà in modo particolarmente esaustivo (Barbagli, 1974).

3. Generazioni a confronto

Al di là dei differenti contesti sociali da cui provengono i giovani intervistati nelle inchieste sulla "prima generazione", e quindi delle diverse rappresentazioni che essi forniscono in merito alla scuola, resta in ogni caso largamente condivisa, da parte dei ricercatori sociali, l'osservazione relativa al carattere prevalentemente strumentale della loro frequenza scolastica. Un fenomeno che naturalmente si lega a più larghe osservazioni dei comportamenti giovanili di questi anni, come sottolineano anche Alfassio–Grimaldi e Bertoni, vale a dire il fatto che "la necessità di trovarsi un 'posto', un 'ubi consistam', favorisce il sorgere di un sottile ed istintivo conformismo ed una mentalità utilitaristica che trova nell'affermazione e nel successo, come condizioni di stabilità, la sua spregiudicata giustificazione" (1964, p. 355).

Ne esce, da questa come da altre ricerche, un quadro sostanzialmente omogeneo, anche se diverse possono essere le valutazioni a riguardo: i giovani risultano per lo più estranei ai grandi ideali politici e civili, prevalentemente curvati sul loro personale, guardano al lavoro in modo per lo più strumentale, e non di meno alla loro esperienza scolastica, occupano il tempo libero assecondando i bisogni indotti dalla società dei consumi. C'è larga convergenza, sotto questo punto di vista, nel fornire queste osservazioni, così i giovani possono apparire allo sguardo di alcuni come conformistici ed integrati – celebre l'immagine della "generazione delle tre M" (moglie, macchina, mestiere) coniata proprio da Alfassio– Grimaldi e Bertoni – nonostante i loro comportamenti mettano già in atto un superamento di molti degli schemi tradizionali, nel segno di una rottura con la generazione dei padri piuttosto significativa. Lo documentano tanto il processo di secolarizzazione dei valori quanto i mutamenti sul piano dei costumi, eppure il significato di questo scarto non sempre viene colto nella sua portata, finendo in molti casi per produrre un cortocircuito emblematico nella rappresentazione del mondo giovanile. Per un verso li si considera conformistici e integrati, in taluni casi non si esita ad elogiarne il senso pratico e la maturità rispetto al rapporto col denaro, col lavoro e con lo studio, salvo poi prendere le distanze quando viene fuori, come spesso accade, che la massima aspirazione dei giovani sembra quella del successo individuale. Fare soldi lavorando poco è una tentazione che torna molto volte nelle inchieste di questi anni, dove i giovani, sedotti dai nuovi miti della civiltà dei consumi, ammettono senza particolari pudori che questa sia la loro ambizione

suprema (Piccone Stella, 1993, p. 92). Anche Cavalli deve ammettere che "il successo individuale in termini di denaro e di popolarità, senza responsabilità sociale, sembra sia il miraggio di ognuno" (1959, p.54). Ma è l'Italia di questi anni ad ostentare in modo sempre più evidente questa attitudine, che pervade le diverse classi sociali e i soggetti di ogni età, e i giovani non fanno che assecondarla, con meno filtri e difese rispetto al mondo adulto, quindi anche maggiormente esposti al fascino dei nuovi miti del consumo. Eppure gli adulti faticano a comprendere il significato di questa profonda trasformazione, che riguarda in primis proprio il loro rapporto con le generazioni più giovani. Una difficoltà con cui anche i ricercatori sociali di questi anni fanno i conti. Alla ricerca di un giovane medio da ricondurre entro i confini rassicuranti della normalità sociale, in molti casi non riescono a metterne in luce la complessità e le contraddizioni che scuotono il mondo giovanile. Soprattutto si fatica a cogliere il disagio che molti giovani manifestano, il senso di solitudine che li pervade dietro la patina di un benessere sociale che può recare con sé inquietudine e sofferenza. Eppure, potrebbe essere sufficiente assumere lo sguardo di uno dei giovani intervistati da Dursi per mostrare la ragione di fondo della distanza tra padri e figli nella società di questi anni, cogliendone in un solo colpo d'occhio tanto la sua radice sociale quanto il suo portato di tipo esistenziale:

> I nostri genitori – dice tristemente un reggiano – fanno sacrifici enormi per farci studiare, per darci una posizione più elevata e non così umiliante come la loro. Poi, quando noi cominciamo ad avanzare negli studi, non riusciamo più a capirli o meglio non siamo più capiti. Troppo diversa diventa la mentalità dei figli studenti da quella dei genitori contadini, e se i figli non sono sufficientemente comprensivi o meglio umani, i rapporti diventano veramente scabrosi (1957 p. 25).

È anche a partire da testimonianze come questa che si può comprendere la portata di uno scarto generazionale probabilmente senza precedenti nella storia del paese (Calabrese, 1987, p. 81). Anni nei quali sta tramontando un determinato tipo di civiltà e una nuova si sta affacciando all'orizzonte, dove i giovani, nella dialettica tra conformismo e conflittualità che ne determina le condotte, assumono una visibilità nuova che anche le ricerche sociali mettono in luce, per quanto lo sguardo degli adulti non sempre si mostri all'altezza dei mutamenti in corso, rifugiandosi in non pochi casi

dietro stereotipi e *cliché* interpretativi piuttosto convenzionali, come dimostrano chiaramente le inchieste relative alle opinioni che gli adulti hanno dei giovani (Luzzato Fegis, 1966, II, p. 401).

Una distanza generazionale che transita anche a livello politico ed istituzionale, come la stessa vicenda storica della scuola italiana testimonia in modo difficilmente equivocabile. E la prospettiva dei giovani, colta dalle inchieste sulla "prima generazione", può diventare anche a questo riguardo un punto d'osservazione estremamente interessante, che ci consente di fare i conti ancora una volta con le ambivalenze e le contraddizioni della società italiana di questi anni.

Riferimenti bibliografici

Accornero A. (1973). *Gli anni 50 in fabbrica.* Bari: De Donato.

Alfassio-Grimaldi U., Bertoni I. (1964). *I giovani degli anni sessanta*. Bari: Laterza.

Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: Il Mulino.

Baglioni G. (1962). *I giovani nella società industriale.* Milano: Vita e Pensiero.

Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Calabrese O. (1988). Appunti per una storia dei giovani in Italia. In P. Ariés, G. Duby (eds.), *La vita privata. Il Novecento* (pp. 79-106). Roma-Bari: Laterza.

Cavalli L. (1959). *La gioventù del quartiere operaio*. Genova: F.lli Pagano.

Carbonaro A., Lumachi F. (1962). *Giovani in provincia*. Firenze: La Nuova Italia.

Cristofori C. (2002). La costruzione della prima generazione di giovani in Italia. Il contributo della ricerca empirica. In F. Crespi (ed.), *Le rappresentazioni dei giovani in Italia* (pp. 77-110). Roma: Carocci.

Crainz G. (2003). *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta.* Roma: Donzelli.

Crainz G. (2005). *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta.* Roma: Donzelli.

Croce B. (1950). L'utopia della forma sociale perfetta. *Il Mondo*, 4: 9.

Diena L. (1960). *Gli uomini e le masse*. Torino: Einaudi.

Dursi M. (1958). *Giovani soli*. Bologna: Il Mulino.

Gabrielli P. (2011). *Anni di novità e di grandi cose. Il boom economico fra tradizione e cambiamento*. Roma: Donzelli.

Gattullo M., Visalberghi A. (eds.) *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.

Ginsborg P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi.* Torino: Einaudi.
Gozzer G. (1958). *L'istruzione professionale in Italia*. Roma: U.C.L.L.M.
Grasso P.G. (1954). *Gioventù di metà secolo*. Roma: Ave.
Lanaro S. (1992) *Storia dell'Italia repubblicana.* Venezia: Marsilio.
Luzzato Fegis P.P. (1966). *Il volto sconosciuto dell'Italia*. Vol. II. Milano: Giuffrè.
Piccone Stella S. (1993). *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: Franco Angeli.
Pizzorno A. (1960). *Comunità e razionalizzazione*. Torino: Einaudi.
Rapini A. Denaro e lavoro. In P. Sorcinelli, A. Vanni (eds.), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storiadel Novecento* (pp. 81-112). Roma: Donzelli.
Santamaita S. (2010). *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
Susi F. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.

I.3
Esigere il possibile. L'educazione comparata come politica d'amicizia

Carlo Cappa
Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Io e me stesso sono sempre troppo presi dal loro colloquio:
come sopportarlo se non ci fosse un amico?
F. Nietzsche, 1991[27], p. 64.

1. Introduzione

L'educazione comparata sta vivendo, da alcuni anni, una stagione di spiccata vitalità[1] che, però, richiede di essere attentamente tematizzata, adottando una duplice prospettiva che comprenda tanto il contesto internazionale, quanto le specificità dell'ambito italiano. Una primissima cautela che s'intende porre riguarda la terminologia con la quale si designa, a seconda delle lezioni dei suoi interpreti, ciò che oscilla tra l'essere una vera e propria disciplina e un approccio euristico trasversale a più discipline dell'ampio insieme delle scienze dell'educazione. Nelle seguenti pagine, non si approfondirà tale dibattito, limitandosi alla considerazione fenomenologica che l'*educazione comparata* risulta strutturalmente plurale, com'è ben testimoniato da recenti studi[2]. Ed è proprio in tale pluralità a essere il motivo conduttore di questo contributo, il quale prosegue una linea di ricerca nata in seno alle attività condotte nel gruppo di lavoro SIPED in *Studi comparativi in educazione*, nella SICESE – Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe, nella CESE – Comparative Education Society in Europe e nel Collège International de Philosophie di Parigi. In particolare, negli scorsi anni, attraverso una conversazione con interlocutrici e interlo-

1 A riprova di tale dinamismo, il contributo potrà fare riferimento a pubblicazioni che nel convegno SIPED di ottobre 2018 sono potute essere solo annunciate, poiché già oggetto di confronto tra gli esperti dell'ambito, ma che, nei mesi successivi, sono state edite.

2 Per il contesto italiano, si vedano, in particolare, Callegari 2016, Callegari, Gaudio 2018, Cappa 2018a.

cutori privilegiati, si è intrapreso un cammino che, sospinto dalla tradizione italiana in quest'ambito e, più in generale, nella riflessione educativa, ponesse la comparazione a un crocevia capace di dar conto delle complesse esigenze dell'attuale scenario europeo, usufruendo degli apporti di altre discipline, tra cui spiccano per importanza la storia della pedagogia e la filosofia dell'educazione.

2. Una conversazione plurale

Per meglio articolare la mia proposta e limitatamente ai temi qui affrontati, menzionerò in succinto alcuni lavori degli studiosi che più hanno influito nell'educazione comparata a livello internazionale e le cui voci si possono udire nei miei studi. Innanzitutto, Robert Cowen che, in due importanti articoli (Cowen 2010; 2014), ha problematizzando un'educazione comparata volta a essere servile strumento informativo o di supporto per i decisori politici, si è prefisso il preciso intento di restituirle il compito critico di "reading the global" (Cowen, 2010, pp. 336-338). Con strumenti della sociologia e della filosofia politica, la comparazione dovrebbe investigare le "transitologies" (Cowen, 2010, pp. 338-340), enfatizzando una molteplicità che, propria della sua identità, rischia di essere perduta a favore di un troppo univoco allinearsi o coincidere con temi maggiormente all'ordine del giorno, come ad esempio le indagini internazionali sulle competenze OCSE– PISA, che, pur d'indubbio interesse, possono essere fonti strumentali e non certo punti d'approdo dello studio. Proprio il pericolo di un inaridimento dell'ambito e la difesa della sua pluralità sono al cuore di un successivo articolo, nel quale la fluida identità dell'educazione comparata è effigiata quale antidoto per non cader vittima delle suadenti sirene (Cowen, 2014, pp. 8-10) che continuano a insidiarne il versante prettamente critico. Tale impostazione si ritrova in parte anche in due importanti lavori di Maria Manzon (2011; 2018): nel primo fondamentale volume, la studiosa condensa la sua lettura in un efficace schema (Manzon, 2011, p. 222) che, ponendo al centro il comparativista, ne faceva oscillare gli studi, rispettivamente in alto e in basso, verso la dimensione sociologica e in direzione dell'epistemologia della disciplina. Se nel primo caso le tematiche affrontate sono quelle che, spesso, identificano l'educazione comparata anche in Italia, come i sistemi d'istruzione nazionali, gli aspetti sociali (insegnamento, formazione), le politiche accademiche e le dinamiche geopolitiche, nel

secondo caso a prevalere sono le influenze delle teorie filosofiche e sociologiche, in dialogo con il contenuto concettuale della disciplina. Questa concezione, ripresa nell'articolo del 2018, favorisce una visione nella quale le definizioni dell'educazione comparata non possono che essere "positional" e che, quindi, apre lo spazio accademico a una competizione intellettuale per affermare le proprie idee: "Academics compete for intellectual territory and the legitimacy of their definitions, methodologies and purposes of comparative education" (Manzon, 2018, p. 2).

Il contributo della filosofia nel declinare la pluralità dell'ambito è centrale anche nella proposta di António Nóvoa, specialmente in alcuni ultimi lavori, nei quali la differenza è la chiave per interpretare il procedere del pensiero comparativo, sia sul versante istituzionale (Nóvoa, 2010), sia su quello più speculativo (Nóvoa, 2018), tanto che tra le tre responsabilità individuate dall'autore, la prima è "To build a science of difference, rather than a 'solution' that tends to homogenise educational directions throughout the world" (Nóvoa, 2018, p. 592). La comparazione, dunque, può muoversi su sentieri che, pur procedendo autonomamente, perseguendo specifici obiettivi, presentano importanti rimandi; sociologia, storia e filosofia dell'educazione, storia e teoria delle istituzioni, filosofia politica: per rispondere a tale complessità, la tradizione pedagogica italiana si trova in una posizione privilegiata, non avendo mai interrotto i suoi legami né con l'elaborazione concettuale e con la filosofia dell'educazione[3], né con le implicazioni politiche, come si può agevolmente riscontrare negli studi di Donatella Palomba, sia quando si rivolgono all'epistemologia della disciplina (Palomba, 2011; 2016; 2018), sia quando affrontano questioni più specifiche, come quella della lingua nella quale si *dice* l'educazione (Palomba, 2014; 2015), mantenendo sempre l'orizzonte comparativo come strumento e campo d'indagine.

3. Educazione comparata e storia delle idee: un'incerta relazione

In questo quadro, ove la comparazione si propone quale snodo cruciale per comprendere il presente, per scorgere, utilizzando una felice formulazione

3 Aspetto, questo, non affatto scontato in altre tradizioni europee, come ad esempio quella francese: cfr. Kambouchner, 2013.

di Agamben, ciò che vi è di contemporaneo nell'attuale (Agamben, 2008), l'ambito internazionale appare poco incline a contaminare la riflessione educativa con uno studio concettuale sistematico e avvertito. Seppure non manchino eccezioni rilevanti, come le linee di ricerca di Stephen Carney, attuale Presidente della CESE e impegnato nel porre l'educazione comparata in dialogo con una parte del pensiero postmoderno (Carney 2010, 2016; 2017), sfogliando le recenti annate di una rivista come *Comparative Education*, si può rilevare quanto sia marginale il contributo della filosofia nella tematizzazione dei principali nodi della comparazione. Come nel caso di Carney e in linea con l'importanza che questa corrente filosofica ha avuto negli scorsi trent'anni, quando vi sono riferimenti filosofici in educazione comparata, essi derivano principalmente dal postmoderno francese, ma esso giunge nelle pagine degli studiosi attraverso la mediazione dell'interpretazione anglosassone. Come si è cercato di spiegare altrove (Cappa, 2017; 2018b), ciò conferisce una preminenza ad alcune implicazioni di carattere sia metodologico sia etico che, tuttavia, pur presenti, non sono la principale preoccupazione del pensiero postmoderno francese, riducendone il portato squisitamente filosofico e la dimensione ontologica. Inoltre, tale profilo del postmoderno tende a privilegiare alcuni autori a discapito di altri, compiendo una marginalizzazione che assume due precise vesti: la prima è l'identificazione di alcuni autori solo con le loro opere più note, come avviene per Jean-François Lyotard che è fatto coincidere spesso con il fortunato volumetto *La condition postmoderne* (Lyotard, 1979); la seconda, invece, è il completo oblio di altri, nonostante il possibile contributo per tematiche di urgente attualità, come ad esempio Maurice Blanchot per la nozione di comunità (Blanchot, 1984).

È interessante leggere in questa prospettiva il numero monografico del 2004 di *Comparative Education* dedicato proprio alle possibile intersezioni tra comparazione e filosofia: accanto a studi focalizzati in singoli contesti culturali – Polonia, Lituania, Slovenia, Cina, Taiwan, Giappone e democrazie africane – vi sono due saggi con un respiro più ampio a firma di Terence McLaughlin (2004) e Paul Standish (2004). Nel primo, sulla scorta di un apparato incentrato nella filosofia dell'educazione di stampo anglosassone sono poste in evidenza le necessità, le difficoltà e le opportunità di un dialogo tra comparazione e dimensione filosofica. Nel secondo, invece, Standish compie un interessante periplo che, prendendo le mosse dal concetto di Europa, si sofferma su Baudrillard, Lyotard, Deleuze e Derrida, cercando di trarne delle indicazioni riguardo alla sfera educativa e del-

l'istruzione. Un pregio affatto secondario che si deve riconoscere all'articolo risiede nel porre in discussione delle banalizzazioni in cui spesso incappano alcune superficiali letture del postmoderno e del post– strutturalismo (Standish, 2004, pp. 489-495): tra questi "inciampi intepretativi", vi è la perniciosa attribuzione a dette correnti filosofiche di una recisa rottura con il passato, alla quale Standish contrappone, con puntuali citazioni, il richiamo al rapporto vitale da esse intrattenuto con la tradizione, la quale è sempre considerata, pur criticamente, l'elemento da interrogare e con cui dialogare. A partire da tali cautele, tuttavia, sono proposte delle conseguenze educative di cui non si può non essere sorpresi: tanto per il curriculum quanto per la valutazione, le istanze suggerite non si legano direttamente al pensiero degli autori citati, arrivando finanche ad allontanarsene (Standish, 2004, pp. 497-499) e non considerando, specie per quanto riguarda Derrida, la messe di lavori e di pratiche da lui realizzata, tra cui il fondamentale *Rapport Bleu*, scritto con François Châtelet, Dominique Lecourt e Jean-Pierre Faye (1988). Allo stesso modo, è poco comprensibile come si possa affermare che "the ethical implications of poststructuralism are such that moral education or citizenship education will cease to be the province of a particular aspect of the curriculum, for virtually everything will be understood in these terms" (Standish, 2004, pp. 498). Ancora una volta, il versante ontologico è sacrificato in favore di quello etico, giacché nell'unico caso nel quale il primo è citato il riferimento è posto al pensiero di Levinas, giustificando esattamente una sua subalternità alla sfera etica.

Vi è un'altra conseguenza, però, di quest'impostazione: la scarsa importanza prestata all'ontologia nell'interpretazione del postmoderno fa svanire molti pensatori italiani che si sono posti in dialogo diretto con la cultura francese e tedesca della seconda metà del XX secolo: in nessun saggio di quelli qui menzionati, infatti, compaiono riferimenti alla cultura italiana; sono pertanto assenti suoi importanti filosofi dell'educazione, come per esempio Franco Cambi, così come filosofi *stricto sensu* quali Massimo Cacciari, Giorgio Agamben o Roberto Esposito. Ciò è tanto più un *vulnus* per l'educazione comparata, poiché è proprio il pensiero filosofico italiano ad aver assegnato all'intreccio tra ontologia e politica una funzione irrinunciabile per comprendere la condizione umana nella sua interezza (Esposito, 2010). Non solo: la nostra filosofia si lega indissolubilmente alla sfera educativa, tanto da presentare implicazioni pedagogiche anche quanto esse non occupano prepotentemente la scena e, al contempo, la relazione con il passato è sempre mantenuta come elemento qualificante, un reale volano

per interpretare il presente e per immaginare il futuro. Tali consapevolezze, tra l'altro, strutturano intimamente il nostro sguardo educativo, permeando anche l'architettura istituzionale dei corsi di laurea triennali e magistrali direttamente deputati alla formazione universitaria dei futuri educatori e pedagogisti, Scienze dell'educazione (L-19) e Scienze Pedagogiche (LM-85), nei quali vi sono numerosi insegnamenti di ambito filosofico, a differenza di altri paesi, tra i quali Gran Bretagna e Francia. Proprio muovendo da queste considerazioni, nel ricostruire lo sviluppo dell'educazione comparata in Italia (Cappa, 2018a), si è recentemente suggerito come un fitto intreccio tra storia pedagogica e filosofia dell'educazione possa rappresentare una via italiana per questo ambito di studio. Beninteso, una via necessariamente in vivo dialogo con altre di sicura importanza e che si sono affermate negli anni, come quella dedicata alla storia dei sistemi d'istruzione o all'approfondimento di singoli episodi, spesso trascurati, della nostra cultura pedagogica aventi un carattere comparativo (Gaudio, 2018).

4. L'amicizia: dimensione politica, portato ontologico

Considerare l'educazione comparata come una disciplina delle differenze, tenendo ben salda l'imprescindibile dimensione politica, significa, innanzitutto interrogare la nostra tradizione trascegliendo concetti che, anche oggi, si pongono quali chiavi di volta per immaginare la relazione con l'altro da sé, ponendosi in ascolto del passato attraverso strumenti concettuali filosoficamente fondati. Tra questi, proprio per il suo carattere nel quale confluiscono politica, filosofia ed educazione, ci si vuol soffermare sul tema dell'amicizia che, nella nostra storia, sembra emergere con tanta più forza quanto meno ne hanno altri legami sociali: in periodi di "crisi", la cui ciclicità scrive la peculiarità della singolarità europea naturalmente intrisa di un afflato tragico, pensatori e pensatrici hanno fatto riscorso a questo *topos* della nostra tradizione per svincolarsi dall'esacerbata conflittualità che funestava le loro epoche.

Nata concettualmente in seno alla filosofia greca, nelle pagine più pregne di testi con forti risvolti pedagogici, come la *Politica* e l'*Etica Nicomachea* di Aristotele, l'amicizia quale vincolo elettivo giunge nell'Umanesimo e nel Rinascimento attraverso la cruciale mediazione dello stoicismo romano, grazie a Epitteto, Seneca e il *De amicitia* di Cicerone. Questa solida continuità storica e l'ampia diffusione nella seconda metà del XVI secolo

fecero eleggere il tema dell'amicizia a guida di quell'ardito florilegio che fu il *De amicitia* di Matteo Ricci (2010): composto probabilmente nel 1595 mentre il gesuita si trovava a Nanchang, questa breve opera sfrutta con rara sensibilità le assonanze tra la nostra cultura e il confucianesimo per far breccia nella Cina dell'epoca. L'intento del volume intrecciava abilmente politica e cultura, come ne dà testimonianza la documentazione a nostra disposizione (Ricci, 2000; 2001) e come scrisse lo stesso autore. Si conserva, infatti, una sua lettera datata 13 ottobre 1596 e indirizzata all'importante Claudio Acquaviva che, già il 15 febbraio del 1581 era stato eletto quinto generale della Compagnia e la cui figura è inscindibile dalle alterne vicende della *Ratio studiorum*; la penna di Ricci narra efficacemente le "vicende editoriali", la positiva accoglienza e la rapida circolazione (*Lettera 32*, Ricci, 2001, pp. 337-338 e Ricci, 2010[2], p. 12) del manoscritto che avrebbero portato, nel 1601, alla prima stampa dell'opera con prefazione di Feng Yingjing. Il lavoro compiuto da Ricci fu un'accurata accordatura modulata in cento brevi paragrafi nei quali, senza mai indugiare in pedanti riferimenti, si costituiva una summa del pensiero occidentale trasposto in lingua cinese, prestando attenzione a ricalcare forme lessicali che potessero rendere la nostra cultura più vicina a quella dei suoi lettori.

Per meglio comprenderne la ricchezza e le implicazioni educative, basti qui riportare il decimo paragrafo dedicato all'amicizia e alla musica:

> L'amicizia e l'inimicizia sono come la musica e il frastuono, che si distinguono a seconda che ci sia o non ci sia armonia; infatti l'essenza dell'amicizia è l'armonia. Con la concordia le cose piccole crescono, con la discordia le cose grandi crollano.
> La musica conduce alla concordia, mentre il frastuono conduce alla discordia. L'accordo degli amici è come la musica; il disaccordo dei nemici è come il frastuono (Ricci, 20102, p. 67).

In questo breve passo, i riferimenti classici si propendono verso un possibile incontro tra mondi distanti ma con insospettate propinquità, intessendo una comparazione proattiva: i doveri universali e le fondamentali virtù "sotto il cielo" tematizzate da Confucio si rivelano così consonanti con l'*Etica Nicomachea* di Aristotele (VIII, I, 1155a), con il *De re publica* di Cicerone (II, 42, 69) e con il *De civitate Dei* di Agostino (II, 21, 1). Solo pochi anni prima, d'altronde, nel capitolo *De l'Amitié* dei suoi *Essais* (I, XXVIII), Michel de Montaigne, conscio di star infrangendo uno dei pilastri della vita

politica dell'epoca, la segretezza, donava un caldo affresco della sua relazione con Étienne de la Boétie: "L'unique et principale amitié découd toutes autres obligations. Le secret que j'ai juré ne déceler à nul autre, je le puis sans parjure communiquer à celui qui n'est pas autre, c'est moi" (Montaigne, 2012, p. 348). L'arco che si crea tra due culture, come tra due individui, nella tensione dell'amicizia, è una comparazione che, senza far perdere nulla delle singolarità coinvolte, le definisce vicendevolmente, in una vicinanza che ne libera potenzialità educative e politiche che vanno ben oltre paradigmi di meccanica giustapposizione o formale comunicazione.

Dato il carattere politico dell'amicizia e il suo veemente proporsi in momenti di crisi, non sorprende che proprio a questo ricco legame siano state dedicate molte pagine da intellettuali contemporanei appartenenti all'alveo del postmoderno: ribadendo il carattere agonale della filosofia, Deleuze e Guattari hanno fatto dell'amico la condizione imprescindibile per il pensiero (Deleuze, Guattari, 1991), presupposto recuperato da Agamben in un testo che richiama, fin dal titolo, l'opera dei francesi (Agamben, 2016). Egli aveva già consacrato una densa riflessione a tale concetto ne *L'amico* (2007), in cui, grazie all'analisi di un particolare del quadro di Giovanni Serodine, *Incontro di San Pietro e San Paolo sulla via del martirio* (1624-1625), e interpretando un saliente passo di Aristotele (*Etica Nicomachea*, IX, IX, 1170a 28-1171b 35), aveva riallacciato la dimensione politica a quella ontologica: "L'amicizia è la condivisione che precede ogni divisione, perché ciò che ha da spartire è il fatto stesso di esistere, la vita stessa. Ed è questa spartizione senza oggetto, questo con– sentire originale che costituisce la politica" (Agamben, 2007, p. 19). Proseguendo un'elaborazione del concetto di comunità (Agamben, 1990), il filosofo italiano propova un'amicizia che ha il suo radicamento nell'apertura ontologica all'altro, in una prossimità che non cessa di erodere qualunque tentazione identitaria. Non c'è dubbio che in tale postura vi siano delle possibili implicazioni etiche, ma esse si librano unicamente attraverso l'interrogazione ontologica rivolta allo statuto del soggetto, obbligando, nel voler utilizzare tali concetti, a una piena presa in conto di tale versante che, per di più, ha rilevanti portati pedagogici.

Nell'affiancare continuità di lunga durata a episodi nodali della nostra contemporaneità, l'educazione comparata italiana può nutrire la sua capacità critica mantenendo sorgiva la conversazione con una tradizione che, ancor più di quanto non sia avvenuto in altri contesti nazionali, nel nostro Paese ha trovato nella storia delle idee e nella elaborazione filosofica un in-

dispensabile motore per costruire il suo riconoscibile profilo. Senza perdere nulla della sua specificità, della capacità di "reading the global", ed evitando di cedere a mode dettate da tendenze internazionali, le quali, casomai, più che alveo nel quale collocarsi, potrebbero essere materiale d'indagine, la comparazione si rivelerebbe – si continuerebbe a rivelare – un approccio per costruire un metalinguaggio (Cheng, 2002) in grado di intessere relazioni amicali con l'altro da sé, con la plurale complessità del nostro tempo, nella piena consapevolezza della costitutiva insufficienza di ogni voce che rifugga dalla tensione agonale della polifonia.

Riferimenti bibliografici

Agamben G. (1990). *La comunità che viene*. Torino: Bollati Boringhieri.

Agamben G. (2007). *L'amico*. Milano: nottetempo.

Agamben G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo*. Milano: nottetempo.

Agamben G. (2016). *Che cos'è la filosofia*. Macerata: Quodlibet.

Blanchot M. (1984). *La Communauté inavouable*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Callegari C., Gaudio A. (2018). Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi. *Rivista di Storia dell'Educazione*, *5*(2): 7-13.

Cappa C. (2017). Lost in abstraction. Modernity, Post– Modernity and (Comparative) Education. *I problemi della pedagogia*, *63*(1): 151-170.

Cappa C. (2018a). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation. In Special Issue "Comparative Studies in Education in Southern Europe". *Comparative Education*, *54*(4): 509-529.

Cappa C. (2018b). Tradurre concetti. L'educazione comparata e la filosofia italiana. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 535-540). Lecce– Brescia: Pensa MultiMedia Editore, Collana SIPED.

Carney S. (2010). Reading the Global: Comparative Education at the End of an Era. In M. Larsen (ed.), *New Thinking in Comparative Education* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.

Carney S. (2016). Global Education Policy and the Postmodern Challenge. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger (eds.), *Handbook of Global Education Policy* (pp. 504-518). Oxford: Wiley.

Carney S. (2017). Geographies of Knowledge in Comparative Education or, How to Silence that Which Disturbs! *I problemi della pedagogia*, 1: 171-190.

Châtelet F., Derrida J., Faye J.- P., Lecourt D., *Le Rapport bleu. Les sources historiques et théoriques du Collège International de Philosophie*. Paris: PUF, coll. Bibliothèque du Collège international de philosophie.

Cheng F. (2002). *Le Dialogue*. Paris: Desclée de Brouwer.
Cowen R. (2000). Comparing Futures or Comparing Pasts? *Comparative Education*, *36*(3): 333-342.
Cowen R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, *50*(1): 3-14.
Esposito R. (2010). *Pensiero vivente. Origini e attualità della filosofia italiana*. Torino: Einaudi.
Gaudio A. (2018). Comparative education discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*, *5*(2): 17-28.
Kambouchner D. (2013*). L'école, question philosophique.* Paris: Fayard, 2013
Lyotard J-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
Manzon M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer.
Manzon M. (2018). Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumptions. *Comparative Education*, *54*(1): 1-9.
McLaughlin T. (2004). Education, philosophy and the comparative perspective. *Comparative Education*, *40*(4): 471-483.
Montaigne M. de (2012). *Saggi*, trad. di F. Garavini, note e testo a fronte a cura di A. Tournon. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1588 e, per l'edizione basata sull'esemplare di Bordeaux, 1906– 1933).
Nietzsche F. (1991[27]). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, a cura di M. Montanari e G. Colli. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1885).
Nóvoa A. (2010). Governing Without Governing – The Formation of a European Educational Space. In M. Apple, S. Ball, L. A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.
Nóvoa A. (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common. *Comparative Education*, *54*(4): 548-561.
Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4: 29-45.
Palomba D. (2014). Education-Educazione: 'quasi' la stessa cosa? *Scuola Democratica*, 1: 229-236.
Palomba D. (2015). Governing Knowledge Through Language? Some Challenges for Comparative Education. In H.– G. Kotthoff and E. Klerides (eds.), *Governing Educational Spaces. Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (pp. 205-222). Rotterdam– Boston/Taipei: Sense Publisher.
Palomba D. (2016). Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica. In C. Callegari (ed.), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 23-49). Roma: Anicia.

Ricci M. (2000). *Dell'entrata della Compagnia di Gesù e Christianità nella Cina*, a cura di M. Del Gatto. Macerata: Quodlibet.
Ricci M. (2001). *Lettere*, a cura di F. D'Arelli. Macerata: Quodlibet.
Ricci M. (2010[2]). *Dell'amicizia*, a cura di F. Mignini. Macerata: Quodlibet (Ed. orig. pubblicata 1601).
Standish P. (2004). Europe, Continental philosophy and the philosophy of education. *Comparative Education*, *40*(4): 485-501.

I.4
Spirito e Cultura: l'azione educativa di don Mauro Cassoni (1877-1952)

Anna Maria Colaci
Università del Salento

Senza ombra di dubbio, cogliere l'originalità educativa di un semplice monaco cistercense risulta un'impresa a dir poco difficile se prima non si è a conoscenza del contesto culturale locale all'interno del quale tale figura si trovò ad operare.

Celestino Cassoni, meglio noto come don Mauro (nome adottato nel 1892 dopo aver ricevuto l'Ordine sacerdotale), nacque nel 1877 a Norma, in provincia di Latina, da umilissima famiglia. Dopo aver conseguito il diploma di maturità classica, la sua passione per le discipline umanistiche lo indusse a laurearsi in Lettere presso l'Università di Roma e, ricevuto l'Ordine sacro, divenne ben presto Priore e Rettore del seminario presso l'Abbazia cistercense di Casamari. Qui, Don Mauro, continuò a coltivare la sua passione erudita e letteraria scrivendo le sue prime opere e impegnandosi alla sistemazione dell'Archivio del Monastero di Santa Maria della Consolazione di Martano sin dal 1926 (anno di fondazione del Monastero) in collaborazione col Priore del tempo, Eugenio Fusciardi (P. Caputo, 1988, pp. 283-291).

Costruito con molte probabilità nel 1686, grazie all'ampliamento del già presente eremo "di contrada Liori", e abitato dai padri Alcantarini prima e dai frati Francescani poi, il Monastero di Santa Maria della Consolazione, come si è accennato in precedenza, poté ospitare i Cistercensi, con grande entusiasmo popolare, solo a partire dal 1926 mentre solo due anni dopo (nel 1928) Don Mauro Cassoni, già priore dei Cistercensi di Casamari, vi fece il suo ingresso ufficiale (*ivi*, pp. 31-283). Cassoni dunque, stabilitosi definitivamente a Martano, si trovò da subito in contatto con una realtà rurale a dir poco peculiare rispetto al resto della situazione culturale italiana di quegli anni: la maggioranza della popolazione, infatti, non soltanto risultava analfabeta, ma si esprimeva abitualmente in un dialetto antico, di origine greco-bizantina, ossia il cosiddetto *griko*, che tuttavia affiancava il dialetto locale, il "martanese". La particolarità linguistica legata al-

l'utilizzo del *griko* nel paese di Martano – così come in tutti i restanti paesi della cosiddetta "Grecia Salentina" – rappresentava naturalmente solo un aspetto della cultura rurale dell'epoca, la quale, nonostante la successiva dominazione latina e la più recente ostilità del regime fascista nei confronti delle minoranze linguistiche, risultava altresì ancora fortemente connotata da usi e costumi di origine ellenica (ivi, p. 284). Da sottolineare, inoltre, che bisognerà aspettare l'approvazione della Legge 482 del 1999 per far sì che il *griko* e tutte le minoranze linguistiche presenti nel territorio italiano siano tutelate attraverso il loro inserimento nell'orario scolastico. E, con circa ottant'anni di anticipo rispetto a tale legge, fu proprio sul recupero della lingua *grika* e sulla valorizzazione della sua adozione all'interno del processo educativo che don Mauro Cassoni fondò il suo pensiero pedagogico e la sua azione religiosa.

Giunto nel monastero di Martano, infatti, il Nostro, già amante della classicità e della lingua greca ,comprese sin da subito sia la particolarità linguistica e culturale di quella zona rurale presso cui avrebbe dovuto istruire e "formare gli spiriti", sia la possibilità di estinzione della tradizione *grika* in un futuro non lontano, la quale lo affascinava e della quale riconosceva l'inestimabile valore patrimoniale– culturale.

È comprensibile, quindi, il suo primissimo impegno *attivo* tra i fedeli del posto, finalizzato ad ascoltare e a riscoprire la fonetica e la grammatica della loro lingua mediante la voce diretta, i lunghi dialoghi e i discorsi che intratteneva con loro: «Le vecchiette di Martano e di Castrignano ricordano ancora *Papa Mauro* quando, durante le sue passeggiate, era solito trattenersi con loro mentre, sedute, infilavano le foglie di tabacco. Ne approfittava per ascoltare le favole e le nenie funebri, sempre vigile per cogliere le inflessioni di voce e il costrutto sintattico del *grico*» scrive P. Caputo (1988, p. 288), il frate cistercense del monastero di Martano che, dopo la morte di don Mauro avvenuta nel 1951, integrò la prima parziale sistemazione biografica e bibliografica già redatta da A. Lauri nel 1949, un frate del monastero di Casamari che aveva avuto modo di conoscere don Mauro quando questi era ancora priore in tale cenobio.

Inizialmente ignaro di tale dialetto, *Papa Mauro* – come era solito esser chiamato dalla sua gente – in poco tempo ne acquisì una dimestichezza tale da permettergli di parlare, predicare, confessare, svolgere l'intera attività liturgica e, quindi, educare e istruire in *griko*, adoperando tale dialetto anche con i bambini, ai quali amava recitare canzoni e detti popolari (*ibidem*).

In ambito linguistico, pertanto, l'opera più nota del Nostro, è rappre-

sentata dal *Dizionario Greco-Otrantino*, dallo stesso compilato nonché pubblicato nel 1937, affiancato da un manualetto di grammatica *grika*, la *Héllas Otrantina*, reperibile nel Fondo Cassoni presso l'Archivio del Monastero di Martano. Ed è proprio grazie al riordino delle opere presenti in tale cenobio, avviato dal già menzionato frate P. Caputo, che è stato possibile scoprire, e riscoprire, attraverso la consultazione delle altre opere (talora riedite di recente) e dei manoscritti e dattiloscritti di don Mauro Cassoni (in buona parte inediti) l'originalità pedagogica del frate, traducibile nel suo costante intento di coniugare fede e lingua, spirito e cultura, nel processo educativo complessivo: ciò che viene fuori da questo quadro, è una figura di uomo, oltre che di padre spirituale, eccezionalmente sensibile al "diverso", rispettoso delle origini altrui e capace di amare incondizionatamente ogni figlio di Dio all'interno di un contesto che si presentava oramai difficile e sempre più travagliato a causa soprattutto dell'allora imminente avvento del secondo conflitto mondiale.

Al di là del suo interesse prettamente linguistico, per il quale si rimanda alle riedizioni dei suoi scritti effettuati da studiosi contemporanei – tra cui si ricordi P. Parlangeli (1992) e A. Miccoli (1992) – Cassoni fu tuttavia *in primis* un sacerdote e maestro la cui missione era ampiamente rivolta alla formazione religiosa e culturale del prossimo.

La regola benedettina cui si rifaceva il suo ordine, del resto, consentiva di predicare anche fuori dal monastero e, in questo senso, la sua priorità è sempre stata quella di essere vicino ai fedeli, soprattutto ai più bisognosi, attraverso opere caritatevoli e azioni educative orientate ai valori cristiani, utilizzando, a tal fine, canti, filastrocche, poesie e preghiere. Il vero "linguaggio universale" per *Papa Mauro*, infatti, era quello religioso– cristiano, motivo, questo, per cui risulta costantemente presente in lui la forte volontà di avvicinare tutti alla fede attraverso letture, canti e preghiere, non soltanto in italiano o in latino, ma anche in *griko*.

Da un punto di vista pedagogico e religioso insieme, dunque, tra i manoscritti, editi dallo stesso Papa Mauro, e reperibili presso il già detto Fondo Cassoni, si ricordino *Procalìso min glossasu (Prega colla tua lingua*), del 1935[1], ed *E Aja Liturghìa (La Santa Messa)*, del 1936[2], attraverso i quali,

1 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, *Procalìso min glossa– su* (*Prega colla tua lingua) – 1935*, ms. I.18.

2 Ivi, *I Aja Liturghìa – in greco salentino ad uso delle popolazioni del Salento – 1932*, ms. I.16; M. Cassoni, *I Aja Liturghìa (La Santa Messa)*, La Modernissima, Lecce 1936, ed. stampa n. 33860.

come si evince dalla traduzione, tentò di conciliare l'utilizzo della lingua *grika*, anzicché del latino o dell'italiano, con l'insegnamento religioso.

Mentre il primo manoscritto, redatto esclusivamente in lingua grika, contiene una sorta di invito rivolto ai fedeli a pregare in tale "bella" lingua, il secondo, sempre in *griko*, oltre a scandire i momenti della messa, contiene una serie di preghiere, dal "Credo" al "Padre Nostro" – con rispettiva traduzione in italiano –, che i fedeli erano tenuti a recitare in tale dialetto durante l'omelia.

Si ricordi che la scelta del *griko*, del resto, non è finalizzata, negli intenti di Don Mauro, solo ed esclusivamente ad una comprensione diretta da parte dei fedeli martanesi, bensì rappresenta una scelta appositamente compiuta finalizzata anche alla salvaguardia di un dialetto che molto presto si sarebbe del tutto estinto.

Tale considerazione, tra l'altro, è confermata dal fatto che don Mauro non si astenne dal tradurre in tale dialetto anche le preghiere già conosciute in lingua italiana da quella gente, come attesta la traduzione, per esempio, del "Padre Nostro" che diviene *Patrimo*[3].

Gli scritti di don Mauro, i quali presentano dunque una duplice finalità – educativa e di salvaguardia del *griko* – non si limitavano tuttavia ai soli contenuti religiosi, anzi, il fascino che egli nutriva verso le tradizioni popolari dei fedeli martanesi lo portò a raccogliere canti popolari, racconti, filastrocche, nenie, indovinelli e ninne– nanne che le madri erano solite recitare ai propri bambini in lingua *grika e in dialetto martanese.* Conservati tutti presso l'Archivio del Monastero di Santa Maria della Consolazione di Martano, tali manoscritti e dattiloscritti, in parte autografi e in parte riscritti dopo la sua morte dai suoi frati, risultano per la maggior parte inediti, mentre alcuni di essi furono editi dallo stesso don Mauro sulle riviste «Rinascenza Salentina» e «L'Ordine», alle quali collaborò a partire dagli anni Trenta. Tra questi si ricordino: *Leggende sacre (ms.I.14); U Cristù apù s'artari – il Cristo presso l'altare (I.89); Canzoni dialettali martanesi (Canzoniere martanese; ms. I.63); Castrignano dei Greci– Frammenti greci inediti (I.64); Frammenti di nenie martanesi (I.69).*

Se, da un lato, *U Cristù apù s'artari – il Cristo presso l'altare (I.89*, scritto

3 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, *I Aja Liturghìa – in greco salentino ad uso delle popolazioni del Salento - 1932*, ms. I.16; M. CAassoni, *I Aja Liturghìa (La Santa Messa)*, La Modernissima, Lecce 1936, pp. 30-31, ed. stampa n. 33860, pp. 30-31.

in *griko* e tradotto in italiano dallo stesso don Mauro, concilia chiaramente il principio della salvaguardia del dialetto ellenico e l'educazione religiosa, dall'altro, dall'opera *Canzoni dialettali martanesi* si evince chiaramente la volontà di don Mauro di salvaguardare non soltanto la lingua *grika* ma l'intera tradizione orale martanese, includendola nell'azione formativa: tale canzoniere, infatti, riporta per iscritto alcuni canti e storie appartenenti all'oralità martanese, espressi in dialetto locale e intrise di frasi in *griko*.

Si presenta, di seguito, la trascrizione di alcuni stornelli di tale manoscritto, nonché il primo foglio:

Scire me ne volsi a nu Cunventu
Pe confessare lu peccato mio.
Aggiu amatu n'amante tanto tiempo
E poi allu meiu stare me tradìo.
La mia Mamma me disse: Amate certo,
Quello nu cunto fatte ca morìo.
E io le dissi, ca me dae tramonto,
Cu me passà denante e disse: Addìo!

Monaca la sbagliasti la carroza,
Quista non è la via delu Cunventu;
Ca quista è la via de lu formalìo
Chi nasce na madonegia na Pumìa.

Do giovanotti d'anno posto a gioco
Stavane giocando la persona mia.
Oh Dio ca l'incontrassi a questo loco,
Vola soletta e senza compagnia!
Nu bacio li daria cu scetta foco.
Tenite quisto pe l'amore mia!

Don Mauro, tuttavia, non si limitò a riportare per iscritto i testi dell'oralità *grika*. L'amore, spirituale e culturale, che egli provava per l'educazione dei più piccoli e dei giovani lo portò a comporre *ex novo*, sia in lingua italiana che in *griko* con traduzione in lingua, favole, indovinelli, ninne nanne e poesie che risultano ancora inedite.

Da questi, in particolare, si evince in maniera più immediata la peculiare metodologia educativa di don Mauro Cassoni, tesa a conciliare tradizione *grika* ed educazione.

Si propone di seguito l'analisi di alcuni inediti, manoscritti e dattiloscritti, confluiti nel volume *Poesie Varie* rilegato successivamente dai monaci cistercensi di Martano: la favola manoscritta *Il falso pavone (favoletta)*[4], e quella dattiloscritta *Il pesciolin e i pescatori all'amo*[5]; la ninna– nanna manoscritta *Culla*[6] e, di particolare rilevanza per il presente contributo, *Facciamo ninna– nanna al bambino*[7], un dattiloscritto in *griko* con traduzione italiana, datata il giorno di Natale del 1932[8].

Le due favolette appena citate, scritte in lingua italiana nel rispetto del genere e i cui protagonisti sono degli animali, contengono un messaggio morale ben preciso (celebri, a tal riguardo, sono le favole di Esopo e Fedro): la prima[9], manoscritta, è incentrata sulla delusione di un pavone dalle finte

4 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. *Poesie Varie*, *Il falso pavone (favoletta)*, ms. I.67, s.d.

5 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. *Poesie Varie*, *Il pesciolin e i pescatori all'amo*, ds., s.d.

6 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. *Poesie Varie*, *Culla*, ms. I.10, 1926

7 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. *Poesie Varie*, *Facciamo ninna– nanna al bambino*, ds., s.d. 1932.

8 Il fascicolo *Poesie Varie*, si ricordi, contiene, tra l'altro, un elenco di *Poesie per bambine* che, purtroppo, non sono pervenute, ed un manoscritto contenente una filastrocca interamente in *griko*, *Sto Bambinài,*, con probabile traduzione italiana a fronte che, tuttavia, non risulta nel fascicoletto che l'avrebbe contenuta e caratterizzato dalla doppia intitolazione linguistica, ossia *Ta Pedagogìa grìca Tu xomàta tu Salentù ambò Sto Bambinài; I Fanciulli greci di Terra d'Otranto davanti a Gesù Bambino – Martano– Natale – 1936 – XV.*
Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. *Poesie Varie*, ms. I.21

9 Trascrizione del manoscritto *Il falso pavone (favoletta)*:

Spectatum admisi..risum
teneatis, amici!
(Grazia Dio)

Un pseudo Pavon con false piume
avea di pavoncelli un gregge
Un dì formato col favor d'un lume
Che ad opre tristi incita e sorregge.

Di tal fatta bellezza a tanto lume,
l Pavon– Padre di gioir non regge;
sol si rattrista nel suo giusto acume,
che niun l'ammira e il suo valor non legge.

penne e dei suoi "pavoncelli", la cui bellezza non venne apprezzata da nessun visitatore; la seconda, invece, dattiloscritta, racconta di un pesciolino talmente affamato che rischia di essere ingannato dall'amo dei pescatori.

La ninna nanna *Culla*[10], manoscritto datato 1926, ruota dolcemente intorno al paragone tra l'avvento della Primavera e la nascita di un bambino, evento, questo, che riempie il cuore ai genitori, i quali non riescono a staccare lo sguardo dalla culla del neonato.

Di singolare interesse, ai fini del nostro discorso sull'originalità educativa di Don Mauro volta a coniugare educazione, religione e salvaguardia del *griko*, risulta la ninna nanna *Facciamo ninna– nanna al bambino*, un dattiloscritto dadato il giorno di Natale del 1932, sempre inedito, scritto in *griko* con traduzione italiana a fronte.

Si adopra, si dimena e questi e quelli
a visitare mista la nidiata
dall'auree penne ed iridati anelli.

L'opra veggendo alfin di mal prezzata,
stanco il maggior pavone e i pavoncelli,
vider la stolta impresa a mal dannata!

10 Trascrizione di *Culla*:
In mezzo a un ciel di rosa e di rubino
Trà mille incanti de la primavera
Portato in don d'un'aura leggiera,
Tu vieni a noi, gentile bambino.

Su la tua culla veggio un guardo chiaro
Fin mirarti a l'albeggiare e a sera
E gli occhi alzar ver la celeste Sfera
Per mirar propizio il tuo destino.

Del Babbo è il guardo e de la Mammina buona
Che d'amor pieno e d'elisir contento,
in te risalta e sol di te ragiona.

Del verde maggio nel più bel momento
Nascesti, o Bimbo, e i fior ti fer corona:
il pianto al tuo cammin disperda il vento.

Maggio 1926.

Nello specifico, è possibile osservare come questo componimento appaia frutto dello stretto contatto culturale e umano che il Nostro ebbe con i fedeli di Martano: tale ninna nanna, in altri termini, rappresenta una rielaborazione delle varie ninne nanne che egli aveva avuto modo di ascoltare, e di raccoglierle per iscritto, tra la gente del posto, non solo a livello contenutistico ma anche per la fonetica, ovvero i suoni cantilenanti e l'inserimento di termini dialettali. Si riportano di seguito le prime due strofe in lingua grika con rispettiva traduzione in italiano:

NANNARIZZOME TO BOMBINAI

Ninò, ninò, ninò!
Evò Pròi se xierò!
Ngonatìsome eoimèsa
T'ìse Rìa, t'ìse o Cristò.

Mbì mbò, mbì mbò, mbì mbò
'Addo pràma lèo 'vò –
S'agapò ma ti cardìa,
Se filò, ma ti fodìa. [...]

FACCIAMO NINNA– NANNA AL BAMBINO

I
Ninò, ninò, ninò!
Ti saluto mio Cocò!
Tutti a terra i nostri piè,
che sei Cristo che sei Re!

II
Mbì mbò, mbì mbò, mbì mbò!
Altra cosa dire io vò:
T'amo, t'amo, ma col cuore,
E ti bacio con amore! [...]

Tali componimenti, testimonianza dell'amore di Papa Mauro per l'educazione dei più piccoli, attestano, quindi, come la sua passione pedagogica si estendesse in più ambiti, fermo restando, tuttavia, i valori della fede cristiana.

Non va trascurato, pertanto, il fatto che egli, oltre ad essere un sacerdote

di paese e un insegnante del Seminario attivo nel monastero, fu anche un maestro ed educatore all'interno dello stesso edificio, ossia istruiva bambini e ragazzi, ma anche adulti analfabeti, disinteressati alla professione sacerdotale, attraverso lezioni private non retribuite (P. Caputo, 1988, p. 200), o meglio, attraverso una sorta di "doposcuola", come Padre Ilario, l'attuale Priore, ha tenuto a sottolineare in una recente intervista.

Ed ecco quindi che, anche in tale ambito, canti, filastrocche, favole, preghiere e tante altre scritture, tradotte o trascritte in *griko*, o al massimo nel dialetto locale martanese, rappresentano, per il Nostro, gli strumenti di eccellenza non soltanto per istruire ma anche per "formare gli animi" degli alunni. Il tutto all'insegna dell'amore e della comprensione, come ci riferisce, prima di ogni altro, il già citato frate Lauri: per il Cassoni, "educare" significava partecipare alle esigenze dei fanciulli ed evitare di incutere loro il timore delle punizioni, calmando i loro animi e correggendo i loro difetti attraverso la bontà e l'amore (Gaetani, Lauri, 1949, p. 17).

Dopo aver trattato i manoscritti inediti, appare interessante dare uno sguardo almeno ad un articolo contenente un'analisi critica da parte dello stesso frate, un resoconto, si potrebbe dire, di quanto aveva raccolto per via orale e poi messo per iscritto, circa la costante presenza del tema della morte all'interno delle canzoni popolari e delle nenie e, perfino, nei racconti educativi per bambini, aspetto, questo, tipico della tradizione orale greco–otrantina. Tale articolo, dal titolo *Caronte o Tanato nella letteratura greco–otrantina*, pubblicato in «Rinascenza Salentina», nel 1935, è conservato, con il relativo manoscritto, nel Fondo Cassoni dell'Archivio suddetto[11].

Morte e Caronte, argomenta don Mauro, sono due sinonimi nella cultura della *Grecìa Salentina* e sono carichi di connotazione sempre negativa risalente alla cultura dell'antica Grecia e dell'antica Roma, dal momento che Caronte rappresentava il traghettatore dell'aldilà, colui che con crudeltà rapiva gli uomini per portarli nell'oltretomba. Don Mauro, quindi, rilevava ancora la presenza di un legame con i miti antichi e con la superstizione del Medioevo che tanti secoli di Cristianesimo non erano riusciti a sdoganare: «Come, dunque, non vi è stata discontinuità di lingua tra i nostri italo– greci e quelli della Madre Patria, così non vi è stata discontinuità spi-

11 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, *Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina – s.d.*, ms. n. I.20; Cassoni, *Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina*, in «Rinascenza Salentina», 1935, anno III, p. 28, ed. stampa n. 39864

rituale nel mondo dei miti antichi»[12]. Cassoni, tuttavia, nella sua pratica educativa, non adoperava lo stesso metodo messo in atto dai genitori martanesi, basato per l'appunto sui racconti contenenti l'idea della morte che "rapisce", poiché questo aveva come effetto primario quello di spaventare, di incutere timore al piccolo, timore che lo avrebbe accompagnato per il resto della vita. Don Mauro, di fatto, preferiva un metodo educativo più "delicato", ossia quello che utilizzava la dolcezza delle ninne– nanne e delle favole che la stessa tradizione greco– otrantina possedeva (Gaetani, Lauri, 1949, p. 19).

Dal quadro fin qui delineato, appare tuttavia paradossale il suo rapporto con il fascismo, con cui il Nostro si dovette confrontare dal primo momento in cui giunse a Martano: il menzionato frate P. Caputo (1988, p. 290), aveva messo già in evidenza tale rapporto, cercando di capire il motivo per cui un regime razzista e ostile verso qualsiasi forma di minoranza linguistica e religiosa, non abbia ostacolato l'attività educativa di don Mauro nel tentativo di recuperare la lingua *grika* che, in ogni caso, rappresentava un ostacolo all'italianità; anzi, c'è da aggiungere che, su iniziativa dello stesso Mussolini, Cassoni fu nominato Cavaliere dell'ordine della Corona d'Italia, mentre lui, dal canto suo, gli dedicò un componimento poetico in italiano, *Al ristoratore di ogni grandezza italiana, Benito Mussolini*[13], in cui emerge la sua ammirazione nei confronti del duce per il miglioramento delle condizioni economiche, sociali ed educative che il meridione apportò grazie al fascismo e, fatto ancora più interessante, don Mauro dedicò a Mussolini anche un componimento in *griko*, con traduzione in italiano, dal titolo *O travudì tos Pòppito u Musolini*[14], che tradotto diviene *La canzone dei Poppiti a Mussolini*, in cui il termine "poppito" significa "forestiero" (da *post oppidum*, cioè "colui che è fuori città", e termine con cui i brindisini appellavano all'epoca in modo dispregiativo i salentini). Tale canzo-

12 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, *Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina – s.d.*, ms. n. I.20; M. Cassoni, *Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina*, in «Rinascenza Salentina», 1935, anno III, p. 25, ed. stampa n. 39864.

13 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, M. Cassoni, *Al ristoratore di ogni grandezza italiana, Benito Mussolini*, Stabilimento Tip. Scorrano, Lecce 1931, ed. st. N. 33868.

14 Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, M. Cassoni, *O travudì tos Pòppito u Musolini,* in *Al ristoratore di ogni grandezza italiana, Benito Mussolini*, Stabilimento Tip. Scorrano, Lecce 1931, ed. st. N. 33868.

ne è un invito ai martanesi, e a tutti i salentini, ad apprezzare l'operato di Mussolini nella loro terra, e si chiede al duce di fare in modo che la lingua *grika* non venga dimenticata, grazie alla possibilità di poterla insegnare ai bambini: solo in tal modo, allora, i salentini non avrebbero dimenticato, in futuro, il nome di Mussolini.

Al di là di come si siano poi concluse le questioni politiche italiane del tempo, in questa sede si vuol concludere ricordando questa grande figura di uomo, maestro, educatore, e i suoi grandi contributi allo sviluppo culturale del territorio martanese e, a sostegno di questa tesi, si riportano le parole di chi lo ha vissuto, ossia il già menzionato frate Lauri il quale, ricordando Padre Mauro, ci lascia il seguente ricordo: «Maestro molto intelligente, insegnasti tante cose agli alunni, ma da essi ne imparasti, realizzando il motto *docendo discitur*. Uomo di gran cuore e studioso, fosti nella scuola, nella chiesa, nelle sale, facondo ed eloquente: la parola fluì sempre, dalle tue labbra, continua, libera e limpida come polla sorgiva; e sempre accompagnata dall'arte di dilettare, commuovere e persuadere» (Gaetani, Lauri, 1949, p. 19).

Riferimenti bibliografici

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina – s.d., ms. n. I.20; 1935.

Ivi, I Aja Liturghìa – in greco salentino ad uso delle popolazioni del Salento – 1932, ms. I.16;

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, M. CASSONI, Al ristoratore di ogni grandezza italiana, Benito Mussolini, Stabilimento Tip. Scorrano, Lecce 1931, ed. st. N. 33868.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, Procalìso min glossa– su (Prega colla tua lingua) – 1935, ms. I.18.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. Poesie Varie, Il falso pavone (favoletta), ms. I.67, 1936.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. Poesie Varie, Il pesciolin e i pescatori all'amo, ds., 1936.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. Poesie Varie, Culla, ms. I.10, 1926.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. Poesie Varie, Facciamo ninna-nanna al bambino, ds., 1932.

Archivio Monastero di Martano, Fondo Cassoni, vol. Poesie Varie, ms. I.21, 1936.

Cassoni M., Caronte o Tanato nella letteratura greco-otrantina, in «Rinascenza Salentina», 1935, anno III, ed. 39864.

Cassoni M., I Aja Liturghìa (La Santa Messa). *La Modernissima.* Lecce 1936, pp. 30-31, ed. stampa n. 33860, pp. 30-31.

I.5
Il ruolo della scuola oggi, tra tradizione e comparazione

Claudio Crivellari
Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

1. La nuova idea di formazione

Definire il ruolo della scuola richiede una visione olistica dei processi formativi, partendo dal presupposto che oggi l'esperienza scolastica non è l'unica fonte di formazione dell'uomo, notevolmente condizionato nel proprio processo di crescita da diverse esperienze educative che assumono progressivamente e in maniera dinamica ruoli e funzioni sempre più centrali. Risulta necessario incrociare, quindi, le analisi sul sistema scolastico con le relazioni che il sistema scolastico stesso stabilisce con l'ambiente extrascolastico all'interno di un possibile sistema formativo integrato, inteso come modello ideale di complementareità tra le azioni educative di famiglia, scuola ed extrascuola presenti in uno specifico territorio. Come ogni sistema, anche quello formativo è strutturato per privilegiare le relazioni piuttosto che i soggetti coinvolti, nella consapevolezza che i rapporti hanno la possibilità di compensare i limiti delle singole componenti, esaltandone al contrario le caratteristiche peculiari.

L'esperienza educativa, del resto, si concretizza in una molteplicità di contesti formali, ossia di contesti di educazione istituzionalizzati; di contesti non formali, intesi come luoghi di aggregazione intenzionalmente educativi ma non istituzionali; di contesti informali, tra i quali sono annoverati tutti i luoghi di esperienza del soggetto, dalla piazza al cinema, che in alcuni casi F. Frabboni definisce mercato formativo a pagamento (Frabboni; Pinto Minerva, 2001, p. 508).

L'idea di sistema formativo integrato rimanda alla realizzazione di un modello caratterizzato dal raccordo delle varie esperienze educative, all'interno del quale, nella convergenza di intenti, ogni agenzia mantiene la propria specificità formativa, a partire tuttavia da progetti negoziati e condivisi in un'ottica propria dei sistemi, intesi come un insieme di elementi o componenti in interazione tra loro e caratterizzati da proprietà comuni in cui

ogni elemento è in qualche modo dipendente dalla condizione degli altri elementi del sistema.

La formazione, del resto, costituisce un oggetto di studio complesso e variegato, tanto che "formazione" è diventata la parola– chiave di una società dai ritmi frenetici, chiamata a gestire la complessità delle relazioni, delle esperienze e delle conoscenze. Effetto principale del cambiamento è il diverso modo di considerare e di trattare le problematiche educative che, se fino a qualche tempo fa erano confinate all'età infantile o giovanile oggi riguardano tutti senza distinzione di età, diventando una funzione che accompagna ciascun individuo durante l'arco dell'intera esistenza, sino a farsi sinonimo della realizzazione e dell'autoaffermazione di ciascuna persona. Il cambiamento e il senso di precarietà delineano la mappa della società postmoderna, configurandosi come paradigmi con cui l'uomo deve relazionarsi quotidianamente e di conseguenza, sono richieste capacità e competenze specifiche per governare la complessità. Si fa appello a una nuova idea di formazione e a un concetto rinnovato di cultura, mentre nella società della conoscenza (Cresson, 1996), si invoca una cultura critica che comprenda competenze e capacità, metariflessione e transdisciplinarità.

È questa, dunque, la sfida che reclama la ridefinizione delle idee stesse di istruzione, di formazione, di sistema scolastico e di sistema formativo, delle logiche interne e dei luoghi, poiché il processo di emancipazione dell'uomo e della collettività nello spazio globale si concretizza sullo sfondo di un nuovo contesto in cui ciascuno si forma e si trasforma continuamente[1]. Sempre più l'uomo si caratterizza per il suo bisogno di conoscenza che è bisogno di affermazione individuale, di relazioni umane, di inclusione sociale, di professionalità e di occupabilità e proprio in tale prospettiva è possibile parlare della nostra società come società della conoscenza. Una società che fa dell'innovazione la sua forza e che reclama l'importanza fondamentale della formazione quale processo permanente che accompagna l'uomo per tutta la sua vita nella continua tensione di ripensarsi in ogni momento in relazione alle opportunità e alle esigenze sociali.

Si comprende allora il valore di un nuovo paradigma della formazione, intesa come investimento materiale, come fattore strategico di sviluppo economico, tanto quanto si giustifica il valore di formazione come investimento immateriale che fa leva sulla intelligenza e sulla cultura e che vede

1 Per un approfondimento vedi Cambi, Orefice (1996) e Sarracino, Strollo (2003).

nell'acquisizione delle conoscenze e delle abilità l'elemento del vantaggio competitivo.

I nuovi scenari e i nuovi approcci di analisi, affermando la centralità del processo di formazione umana, hanno contribuito in maniera profonda a riformulare tutto quanto ruota intorno alla complessa questione della formazione, dall'indagine scientifica, ai diversi luoghi della formazione, ai soggetti, all'offerta formativa. La formazione, quindi, è diventata una questione sempre più complessa e fonte di una necessaria trattazione che investe aree scientifiche diverse, dalle scienze cognitive alle scienze sociali, a quelle psicologiche, a quelle economico– giuridiche (Bruni; Crivellari, 2008).

Assumendo, inoltre, il concetto iniziale che ogni processo formativo va pensato all'interno di un contesto locale e proiettato in una prospettiva comparativa più ampia, emerge la necessità di recuperare la dimensione locale della formazione, in quanto appare necessario partire dai contesti di vita reale dei soggetti interessati. L'attenzione all'ambiente di appartenenza, dunque, è alla base della comparazione in ambito educativo e richiama inevitabilmente il concetto di comunità, che si configura come luogo privilegiato la rielaborazione culturale, in quanto al suo interno si rende possibile una partecipazione diretta all'organizzazione, alla fruizione e alla produzione della cultura. Infatti, dall'evidente bisogno di ripensare all'educazione e alla formazione secondo procedure che appartengono a un determinato ambiente storico-culturale, si delinea la possibilità di un terzo modo dell'educazione (Laporta, 1977), a carattere autonomo e autogestito, rispettoso degli interessi, dei bisogni e delle diverse capacità.

2. La crisi della scuola

Le scienze umane, come è noto, si sono interessate nel corso del tempo alla relazione tra scuola e società, elaborando una vasta letteratura, individuando prospettive e direzioni di senso e interrogandosi sul rapporto di interdipendenza.

La scuola tradizionale, almeno fino agli anni Sessanta del secolo scorso, aveva lo scopo di trasmettere cultura, muovendosi in un contesto selettivo ed elitario ancora fortemente condizionato da una matrice neoidealistica. Tale funzione entrò in crisi con l'avvento della scolarizzazione di massa, in seguito al processo di industrializzazione, alla contestazione giovanile e

all'affermarsi di correnti filosofico-educative che alimentarono un nuovo e articolato contesto culturale e la scuola, di conseguenza, venne ad assumere una funzione sempre più egalitaria, tesa ad assicurare a tutti l'uguaglianza delle opportunità educative.

La funzione egalitaria della scuola si basava sostanzialmente su teorie formative, sociali ed economiche, in base alle quali un'istruzione più diffusa e più equa sarebbe stata in grado di generare una maggiore giustizia sociale e un più diffuso benessere socio-economico (Petracca, 2013).

Negli ultimi decenni del secolo scorso, in seguito agli incerti successi formativi e alla difficile integrazione tra sistema scolastico e tessuto sociale, soprattutto nell'ambito della sociologia vennero mosse diverse critiche alla funzione della scuola e posti dubbi e interrogativi sulla reale qualità della formazione scolastica, fino a ipotizzare una società descolarizzata.

Nella ricostruzione di G. Chiosso (1997, p. 313), uno dei maggior esponenti della descolarizzazione della società è stato Ivan Illich, secondo il quale il sistema scolastico finisce con l'imporre un modello di apprendimento standardizzato, il cui programma non è che la riproduzione dei valori dell'*elite* dominante. Secondo Illich, la scuola estrania i poveri dalla loro cultura, diffondendo i modelli di vita della classe media, inducendo falsi bisogni e conseguenti frustrazioni. Illich propone una descolarizzazione per sottrarre l'educazione a un canale troppo manipolabile e restituirla a un approccio meno impersonale[2].

Nel contesto italiano la teoria dei descolarizzatori venne associata negli anni Settanta ai movimenti anarchici e in generale venne disprezzata per la sua visione educativa che rivendicava la non obbligatorietà dell'educazione e denunciava il potere esercitato dagli stati respetto ai cittadini attraverso la scuola.

Secondo i descolarizzatori le premesse di una reale alternativa a una società organizzata per la scuola sono: nessuna certificazione e nessun riconoscimento di ruoli fissi, né diritti preferenziali legati all'assunzione di un ruolo. Rendendo i ricorsi didattici reperibili in qualsiasi momento e facilitando tutti gli incontri tra interessati a insegnare e ad apprendere delle abi-

2 La descolarizzazione è una teoria educativa nata negli anni Settanta sulla scia dei movimenti di contestazione ecologisti e studenteschi. Il termine viene proposto da Everett Reimer ma diviene celebre grazie ad Ivan Illich, soprattutto grazie ai due testi "La scuola è morta" e "Descolarizzare la società", entrambi pubblicati nel 1971.

lità o dei temi o a condividere fasi di investigazione, a loro avviso, si opta per una rivoluzione copernicana dell'educazione. Le trame non sono però realizzabili in una società dove il sistema scolastico esercita il monopolio radicale e dove non sono garantite le libertà necessarie al loro sviluppo, per questo, i descolarizzatori assegnano grande importanza all'azione politica finalizzata alla liberazione della cultura dal controllo degli esperti.

Ai dubbi sulla qualità e sulla funzione della scuola, inoltre, si cercò di dare risposta immediata anche attraverso una nuova cultura comparativa e una serie di valutazioni dei sistemi formativi dei diversi paesi. Negli Stati Uniti, ad esempio, il Rapporto della Commissione presieduta da Richard Gardner del 1983 si concluse con risultati preoccupanti, individuando quattro ragioni alla base del basso livello dell'istruzione americana: debolezza di finalità; confusione di visione; sotto– utilizzazione di talenti; mancanza di guida.

In Europa, a distanza di qualche anno, seguirono il Rapporto Legrand che sottolineò l'inadeguatezza del sistema scolastico francese, il Rapporto Teaching Quality che avviò la riforma del sistema formativo inglese e i Rapporti Censis che evidenziarono come il sistema scolastico italiano non fosse in grado di esaltare le potenzialità e le eccellenze[3].

Questa percezione generale di mediocrità dei diversi sistemi formativi, avvertita a livello internazionale, fu naturalmente determinata da una serie di motivazioni, tra cui, senza dubbio, le grandi aspettative che i paesi occidentali hanno da sempre riversato sui sistemi scolastici a partire dalla rivoluzione industriale, in base alle quali la scuola come istituzione avrebbe dovuto rispondere a tutti i bisogni educativi, anche a quelli tradizionalmente delegati ad altre agenzie. Secondo la valutazione di C. Petracca, in sostanza, nel corso del tempo è stato chiesto alla scuola di svolgere una sorta di supplenza sociale, a cui non era preparata e che, spesso, non le competeva, causando di fatto uno sproporzionato sovraccarico funzionale.

Il modello elitario prima e quello egalitario dopo vennero così messi in discussione, mentre i contesti socio-culturali iniziarono a trasformarsi in maniera frenetica, consegnando alle nuove generazioni una società globale

3 I confronti internazionali sul profitto degli studenti, dimostrarono che su 19 test letterario– umanistici gli studenti americani non arrivarono mai al primo o al secondo posto e, in confronto alle altre nazioni industrializzate, risultarono ultimi per sette volte. Circa il 13% dei diciassettenni risultò analfabeta funzionale, un dato che raggiunse il 40% tra i giovani delle minoranze.

e al tempo stesso complessa che ha coinvolto progressivamente anche i piani filosofici e culturali, provocando un indebolimento di tutte le correnti tradizionali e l'impossibilità di proporre idee e valori guida, da cui scaturisce, sul piano individuale, una perdita del senso della storia e del sociale a vantaggio, talvolta, di una visione narcisistica e limitata alle sole esperienze immediate.

3. Nuove sfide e nuove strategie

Attualmente il contesto sociale è in continua trasformazione e il carattere dominante è la diversità, presente in ogni ambito, per cui il fine della scuola, oggi, deve essere quello di valorizzare le eccellenze in un quadro di equità, come raccomandato dalle stesse strategie europee in tema di istruzione e formazione.

Partendo da tali presupposti, infatti, l'Unione Europea ha recentemente aggiornato gli indirizzi dell'istruzione. Il 22 maggio 2017, infatti, il Consiglio ha varato la nuova Raccomandazione sul *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* e il 22 maggio 2018 due Raccomandazioni relative alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in entrambi i casi basandosi sulle rispettive proposte avanzate il 17 gennaio 2018 dalla Commissione europea, e facendo anche tesoro di quanto emerso dal Primo summit europeo sull'educazione, finalizzato a *Porre le basi dello Spazio europeo dell'istruzione: per un'educazione innovativa, inclusiva e basata sui valori*, tenuto a Bruxelles il 25 gennaio 2018 (Marostica, 2018).

Diverse possono essere le strategie per conseguire gli obiettivi, a partire dal ripensamento del concetto stesso di obbligo scolastico, declinato in modo tale da assicurare il più ampio successo formativo attraverso la differenziazione dell'offerta e attraverso l'esaltazione delle potenzialità di ciascuno.

In sostanza, oggi non è più possibile affermare l'uguaglianza solo da un punto di vista formale, poiché ogni alunno ha diritto al successo formativo e pertanto il modello didattico deve essere orientato al principio della personalizzazione educativa, al fine di rafforzare le competenze necessarie a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

L'analisi dei contesti sociali mostra in maniera evidente che la complessità pone i soggetti di fronte a una pluralità di stimoli educativi e formativi spesso in condizione di semplice coesistenza, talvolta di sovrapposizione e

di contraddittorietà, con risultati finali non sempre adeguati alle esigenze sociali. Se invece l'azione di tutte le agenzie presenti su un determinato territorio fosse integrata all'interno di un unico progetto formativo, globale e condiviso, si potrebbero conseguire risultati educativi sicuramente superiori a quelli risultanti dalla semplice somma dei singoli interventi. E anche se la scuola non può far fronte da sola a tutti i bisogni educativi, il suo ruolo all'interno di un sistema formativo resta centrale e determinante, soprattutto perché, a differenza delle altre agenzie, per la scuola la funzione educativa è un obbligo prioritario e istituzionale.

Alla scuola dovrebbe quindi spettare il compito di costruire strategie e percorsi per favorire il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni, divenendo strumento di mediazione tra i diversi protagonisti, attraverso il ricorso alla pedagogia, alle scienze che alimentano l'azione educativa e a un approccio didattico transdisciplinare e moderno.

Per questo motivo la scuola deve anzitutto operare un'analisi critica dei fattori sociali che hanno determinato i cambiamenti, per poi farne una valutazione attenta, e infine utilizzare questi elementi per elaborare strategie e progetti educativi in grado di orientare il tutto secondo obiettivi formativi ed educativi. Solo in questo modo la scuola può concretizzare azioni di mutamento e trascinamento sociale in senso positivo e costruttivo. Perciò, come la società agisce sulla scuola, così allo stesso modo la scuola deve poter agire sulla società, attraverso un chiaro rapporto d'interazione. Ed è certamente in questa chiave che va inquadrato anche tutto il processo di autonomia scolastica, che dovrebbe consentire alle scuole di rispondere alle nuove esigenze culturali e formative che emergono dal contesto territoriale, dalle dinamiche sociali e dal vissuto dei giovani ai quali l'offerta formativa è destinata, sforzandosi di raggiungere il maggior numero di soggetti, attraverso il contenimento e possibilmente il superamento del persistente fenomeno della dispersione, ancora troppo diffuso nelle società occidentali.

Il fenomeno della dispersione scolastica, mutando nel tempo le proprie caratteristiche, rappresenta una sfida sempre nuova verso i diversi aspetti, come l'abbandono, le frequenze irregolari, le ripetenze, i ritardi e, più recentemente, la qualità degli esiti formativi e il disagio scolastico[4].

Negli approcci più recenti la dispersione viene indagata già all'interno del sistema scolastico, cercando di cogliere i motivi che determinano il

4 Per un approfondimento vedi Triani (2015).

mancato raggiungimento dei risultati attesi, poiché, finalmente, l'insuccesso nell'apprendimento è anch'esso considerato una forma di dispersione.

Nell'ambito degli studi sulla dispersione, inoltre, negli ultimi anni si è sviluppato un ampio dibattito relativo al disagio scolastico, da cui scaturisce una varietà di comportamenti, talvolta anche devianti. Insuccessi, ripetenze, ritardi e abbandoni, infatti, sono spesso indici di un malessere più profondo, genericamente identificato come disagio scolastico[5].

I problemi scolastici sono di tipo diverso e richiedono strategie mirate, poiché spesso non sono la conseguenza di una singola causa, ma sono dovuti al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente, sia il contesto in cui egli viene a trovarsi. Da una concezione di uomo come organismo biologico si è passati, infatti, a una concezione di essere umano come relazione, continuamente impegnato a riposizionarsi rispetto ad altri esseri umani e quindi ad attivare processi adattivi di integrazione delle dimensioni interpersonali.

Attraverso l'analisi della vasta letteratura esistente sul tema della dispersione scolastica e delle numerose ricerche realizzate nel corso degli ultimi anni è stato possibile individuare una serie di fattori esterni e interni alla scuola che in misura più o meno rilevante possono contribuire a spiegare il fenomeno e, di conseguenza, a contrastarlo in maniera efficace.

Tra i fattori esterni, particolare importanza è data dal contesto socio–economico e da quello familiare. È stato ampiamente dimostrato, infatti, che fattori come il reddito disponibile medio pro– capite, il livello medio di istruzione, il tasso di disoccupazione, il livello di criminalità, la disponibilità di infrastrutture, la disponibilità di offerte formative, culturali e ricreative offerte dal contesto istituzionale ed interistituzionale risultano determinati nel favorire o contenere la dispersione (Schizzerotto; Barone, 2006).

Altrettanto importanti appaiono le variabili esterne al sistema scolastico relative all'ambito della soggettività, come le competenze personali dello studente, la tendenza all'autoemarginazione e alla demotivazione, la devianza minorile, le perturbazioni del periodo adolescenziale.

Tra le variabili interne alla scuola che possono condizionare il fenomeno della dispersione scolastica, invece, sono da considerare le strutture, le possibili situazioni di sovraffollamento, la formazione e la stabilità del cor-

5 Per un approfondimento vedi Triani (2006).

po docente, le attività di orientamento e l'organizzazione generale, nella consapevolezza che la rigidità dei percorsi didattici rispetto agli interessi e agli stimoli spontanei può rivelarsi un elemento determinante.

L'Unione Europa ha riservato ampio spazio anche al problema della dispersione, ponendo con insistenza al centro delle politiche degli Stati membri il tema del successo formativo e della formazione come requisito fondamentale per uno sviluppo economico e democratico.

A integrazione degli obiettivi già definiti all'interno del processo di Lisbona, nel giugno 2010 il Consiglio Europeo ha adottato la strategia Europa 2020, che si pone come obiettivo la riduzione, entro il 2020, del tasso di abbandono scolastico nell'UE a meno del 10% con una percentuale di laureati pari al 40% dei giovani.

A distanza di anni, le analisi comparative confermano che l'Italia continua a registrare un divario rilevante rispetto agli altri Paesi europei, rendendo ormai inderogabile il ricorso ad azioni mirate a mantenere i giovani all'interno dei percorsi di studio e formazione e a ridurre in modo significativo la percentuale di NEET, *not (engaged) in education, employment or training*, che indica persone non impegnate nello studio, nel lavoro e nella formazione[6].

Determinante in questo senso può risultare la funzione orientativa della scuola, che consiste nell'educare gli studenti a fare scelte meditate e autonome attraverso la ricerca di strumenti e di modalità finalizzate a rendere i giovani autonomi, consapevoli, in grado di prendere le migliori decisioni sul proprio futuro scolastico e professionale.

Garantire il successo formativo ai singoli alunni significa esaltare le potenzialità formative di ciascuno, pertanto le finalità generali dell'orientamento nella scuola sono riconducibili in particolar modo alla maturazione dell'identità personale e sociale di tutti gli studenti e al conseguente sviluppo di una propria capacità decisionale. Orientare significa guidare l'alunno alla conoscenza di sé e all'elaborazione di un proprio progetto di vita: orientare significa educare e con tale consapevolezza, anche in tema di

6 Il tasso medio di dispersione scolastica nei Paesi membri è diminuito drasticamente negli ultimi anni, passando da una percentuale del 17% nel 2002 (17 giovani tra i 18 e i 24 anni su 100 hanno soltanto la licenza media) a una del 10,7% nel 2016. In Italia, il tasso di dispersione e ancora lontano dall'obiettivo del 10% da conseguire entro il 2020, attestandosi sul 13,8%, collocando il nostro Paese davanti solo a Malta, Spagna, Romania e Portogallo. (Fonte Eurostat).

orientamento l'Unione Europea ha promosso iniziative specifiche, considerando l'orientamento come una componente fondamentale di tutto il percorso formativo lungo l'intero arco della vita.

Gli interventi di orientamento costituiscono per i giovani un'opportunità per progettare il proprio futuro e per creare strategie per una prevenzione sia dell'abbandono scolastico che dei possibili problemi occupazionali, per ridurre il divario tra mondo della formazione e mercato del lavoro e favorire concretamente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Del resto, i cambiamenti del mercato del lavoro rendono necessario che la scuola ponga attenzione sin dall'inizio al sistema delle competenze da acquisire per adattarsi alle rapide e continue trasformazioni, così come richiamato dall'Unione Europea che considera fondamentale per gli individui l'acquisizione delle *Career Management Skills*, ovvero le competenze di orientamento al lavoro attraverso modalità strutturate e finalizzate a raccogliere, analizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro.

Riferimenti bibliografici

Bonetta G. (1997). *Storia della scuola e delle istituzioni educative.* Firenze: Giunti.

Bruni E.M. (ed.) (2016). *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba.

Bruni E.M., Crivellari C. (2008). *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*. Roma: Aracne.

Cambi F., Giosi M., Mariani A. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione.* Roma: Carocci.

Cambi F., Orefice P. (1996). *Il processo formativo tra storia e prassi.* Napoli: Liguori.

Chiosso G. (1997). *Novecento pedagogico.* Brescia: La Scuola.

Commissione Europea (1996). *Insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva.* Bruxelles: Pubblicazioni Comunità Europea.

De Bartolomeis F. (1983). *Scuola e territorio.* Firenze: La Nuova Italia.

Dell'Oro F. (2015). *Cercasi scuola disperatamente. Orientamento scolastico e dintorni.* Milano: Feltrinelli.

Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*, Milano: Mondadori.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale.* Roma– Bari: Laterza.

Gaudio A. (ed.) (2012). *Ivan Illich. Un profeta postmoderno.* Brescia: La Scuola.

Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso.* Firenze: La Nuova Italia.

Marostica F. (2018). Insegnamento/apprendimento in Europa: quali valori comuni? *Scuola 7*, 95.

Orefice P. (1978). *Educazione e territorio*, Firenze: La Nuova Italia.

Petracca C. (2013). Cultura e prospettive della valutazione. In P. Ellerani, M.R. Zanchin (eds.), *Valutare per apprendere. Apprendere per valutare.* Trento: Erickson.

Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.

Santamaita S. (2010). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo.* Milano: Bruno Mondadori.

Sarracino V., Strollo M.R. (2003). *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori..

Sarracino V. (2006). Ambiente Territorio Educazione. L'utopia della comunità educativa oggi. In M.R. Strollo (ed.), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la comunità di domani.* Milano: FrancoAngeli.

Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Scurati C. (1980). *L'educazione extrascolastica.* Brescia: La Scuola.

Trebisacce G. (2010). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi sulla formazione,* 2: 51– 56.

Triani P. (2006). *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto.* Roma: Carocci.

Triani P. (2015). *Promuovere il successo formativo e prevenire la dispersione scolastica.* Milano: EDUCatt.

I.6
Elevare la mente e il cuore. Pedagogia e Didattica nell'opera di Giuseppe Melodia (1808-1884)

Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

«Il maestro non aveva voluto dare no una lezione di anatomia;
ma, da un fatto semplicissimo, aveva voluto trarre occasione,
per dare un ammaestramento di buona logica,
un ammaestramento per coltivare il buon senso,
unico e solo modo per convertire la plebe in popolo,
scopo vero delle scuole elementari e popolari»
(Melodia, 1878, p. 16).

Introduzione

Giuseppe Melodia (1808-1884), medico, maestro, ispettore e funzionario ministeriale, può essere annoverato nell'elenco di quegli operai silenziosi della pedagogia che dedicarono la propria vita professionale allo sviluppo dell'educazione popolare. Il suo pensiero pedagogico di matrice laica, mai formalizzato, va ricercato nelle trame del tessuto delle sue opere, prevalentemente a carattere didattico, e nelle sue relazioni ispettive.

Laico, ma non laicista, Melodia riconosceva alla morale cattolica un ruolo fondamentale e di supporto all'insegnamento di principi etici nella scuola post unitaria e, per tale motivo, l'insegnamento religioso era considerato dal maestro netino utile e prezioso.

La scuola privata di Melodia, aperta a Noto nel 1840 al ritorno dall'Egitto dove prestò servizio in qualità di medico di bordo nella flotta del *pasha* Mehemt Alì (Cfr. Todaro, 2014), era fondata su un'idea, certamente innovativa nella Sicilia della prima metà del XIX secolo, di un'istruzione e prassi educativa centrate sull'esercizio dell'intelligenza e non su quello della memoria.

Tale metodo, originato da una visione aperta e consapevole del delicato compito di educatore, non si esauriva in una semplice didattica frontale, ma si nutriva di idee e di propositi che ne facevano una ben più vasta concezione pedagogico-filosofica, in cui non v'era posto né per l'imposizione dottrinaria, né per la coercizione, né per le angustie campanilistiche e isolane.

Convintamente liberale, il maestro netino insegnò che, oltre lo stretto di Messina, vi era una grande patria da costruire con sacrificio e con tenacia. Un patriottismo, quello di Melodia, intimamente legato alla religione, poiché riteneva che per educare bene bisognava prima di tutto avere un'anima religiosa. Patria e religione costituirono, infatti, per Melodia i due assi cardinali della sua attività intellettuale. A tal proposito, il 19 dicembre del 1860, nel *Discorso Accademico pel fausto arrivo in Sicilia di Vittorio Emanuele*, scriveva di riconoscersi solo in Dio e nel *Re Galantuomo Vittorio Emanuele* fino a ripetere più volte, vogliamo credere ingenuamente, che l'etimo del nome Emanuele coincidesse con una presunta missione divina del sovrano sabaudo (Cfr. Melodia, 1860).

1. Risvegliare il popolo attraverso l'educazione

È certo che il metodo Melodia, nell'angusto contesto culturale e politico della Noto del 1840, dovette apparire, per la palese rottura con la didattica tradizionale, sicuramente poco ortodosso. Egli intese, infatti, risvegliare le coscienze civili del popolo netino mediante una formazione globale della personalità giovanile nelle sue tre sfere fondamentali: *morale*, *intellettuale* e *fisica*. Prova ne è un saggio, a firma di Corrado Ciranna, apparso il 31 dicembre 1955 nel numero 17 del *Bollettino del Comune della Città di Noto* dove Giuseppe Melodia venne definito come «colui che meglio operò per la scuola elementare e popolare in Sicilia». In questo si legge che:

> […] Tolto il settentrione, dove una certa istruzione ad uso del popolo preesiste, nel Regno delle Due Sicilie la scuola elementare, frequentata da una classe di cittadini non disagiata, serve come avviamento alla scuola secondaria. Le famiglie popolane, nello stato in cui si trovano, tutto ignorando, si aggirano fra idee assai ristrette, dalle quali non intendono uscire; non si credono degne dell'istruzione, che giudicano superflua, anzi dannosa. È in tali condizioni, così ostili alla cultura, che il Melodia, spirito pestalozziano senza pretese speculative, inizia la sua opera di apostolo e di educatore.

> I criteri circa l'indirizzo, le norme, la diffusione, gli insegnamenti nelle scuole elementari il Melodia li traccia nella "Relazione sull'istruzione elementare". Esordisce così: « io credo che la prima civiltà sia causa di accreditare le scuole, poi le scuole sian causa di progresso nella civiltà e credo che noi siamo ancora nel primo stadio, di fondare le scuole». La relazione è uno dei primi atti ufficiali, dopo il Risorgimento italiano, che mette in chiaro la condizione dell'istruzione elementare di allora e mira, con pratico discernimento, a fare sì che l'istruzione, mutati i tempi, muti anche l'indirizzo, e sia del tutto laica.

E ancora più avanti si riferiva che

> il Melodia vuole, nella scuola popolare, un'istruzione laica, però non come scuola di ateismo, ma come fattore di civiltà che formi la coscienza degli individui per educarli alla responsabilità dei propri atti e al bene della società; vuole ancora, che la scuola popolare sia altamente educativa ed intesa come palestra di buone abitudini da servire per la vita e non come cattedra di retorici precetti; che le scuole siano educative più che istruttive; che non si dia l'istruzione per l'istruzione, ma l'istruzione per l'educazione dell'individuo; che scopo primo di tutte le scuole debba ritenersi l'educazione del corpo, del cuore e della mente per formare la coscienza del cittadino.

Sempre in questo nutrito saggio, Ciranna, dopo aver descritto quanto il delicato rapporto tra Chiesa e Stato in materia di educazione popolare stesse particolarmente a cuore al maestro netino, metteva in risalto quanto per Melodia fossero socialmente importanti tanto la figura del parroco quanto quella del maestro. Quella del parroco e quella del maestro erano, insomma, due figure complementari che dovevano operare insieme per la formazione e l'istruzione dei giovani italiani. In particolare, scriveva che

> Nella campagna che il Melodia inizia contro l'analfabetismo sostiene che, come appunto le chiese devono servire per tutti, senza distinzione di sesso, di età, di classi sociali, le Scuole devono essere ben numerose, disseminate da per tutto, frequentate più che si possa, destinate a vario scopo. «Come il parroco non occorre che sia profondo teologo, è necessario che dignitosamente alla buona ami gli atti di carità che lo leghino affettuosamente ai suoi parrocchiani, perché fiduciosi ne accettino i consigli, così non è necessario che il maestro

> abbia profonde dottrine, ma che sia saggio, prudente, amorevole padre dei suoi figli adottivi, che abbia quel non so che di attraente necessario per guadagnarsi gli animi dei suoi scolaretti, che non possono meglio guadagnarsi, se non con l'affetto che solo può rafforzare l'autorità, e col soddisfare ai bisogni della loro intelligenza e del loro sentire. Così il sacerdote e l'insegnante dovrebbero stringersi per mano, meglio per intendimento e per cuore, e dirsi mutuamente: rialziamo e confortiamo l'umana società, illuminandola e istruendola, concordi, con la fede e con l'amore, con l'istruzione, con l'educazione, col dirozzare le menti e addolcire gli affetti! Così l'altare aiuterebbe la scuola, ricondurrebbe agli altari».

L'attività pedagogica di Melodia può essere inquadrata in due intensi periodi. Il primo dal 1840 al 1860, durante il quale si distinse come maestro privato a Noto. Il secondo, dal 1860 fino alla fine della sua attività professionale, in cui fu nominato Provveditore in città di un certo rilievo come Catania, Reggio Calabria, Benevento e Cuneo. Da insegnante privato non fu dedito solamente ad istruire, ma fu un vero educatore che aveva a cuore i suoi giovani, che intendeva far maturare in loro i valori fondanti l'umanità e che mirava alla loro formazione globale per un'adeguata partecipazione alla vita sociale.

2. Le opere

Tra il 1850 e il 1881 Melodia si dedicò alla stesura di numerose opere a carattere didattico. In questa sede, per opportune, ragioni di spazio, si darà conto solo delle più celebri.

La prima *L'Alfa o il Principio*, stampata a Noto per i torchi del tipografo Spagnoli, ebbe ben quindici ristampe. È un libro di didattica *ante litteram* che intendeva dare validi consigli metodologici ai maestri. In questo, ad esempio, si legge:

> Suppongo il fanciullo presso a cinque anni, e che sappia ben pronunziare tutte le sillabe, che pronunzi cioè *rosa* e non *losa*, *casa* e non *tasa*. Questa esattezza di pronunzia ed un certo sviluppo a combinare, devono essere le prime cure dei parenti sino a quell'età. L'Alfa occuperà il fanciullo sino al settimo anno. Cominci il fanciullo ad imparare a scrivere quando è già franco nel leggere; e nel biennio del-

l'Alfa, si limiti solo alla formazione delle lettere, alla calligrafia (Melodia, 1850).

Il Manuale di insegnamento per le prime età (Noto, 1853) fu rivolto, invece, ai fanciulli dai 9 agli 11 anni. Il libro, suddiviso in quattro Periodi, conteneva gli elementi essenziali dell'insegnamento di base, principalmente di natura grammaticale e linguistica, e si completava di brevi racconti, di letture edificanti, di racconti di viaggio e di descrizioni geografiche.

Particolare spazio l'autore lo riservò all'insegnamento della lingua francese (Appendice del IV Periodo) dal titolo *Elementari Istituzioni della lingua francese*, dove Melodia si raccomandava che:

1. Il nostro insegnamento francese non è la disposizione delle altre grammatiche, ma è tutto uniforme ai nostri insegnamenti italiano e latino che lo precedono; confermando il principio da noi dimostrato e seguito, di non voler le grammatiche ad insegnare le lingue, ma in luogo i metodi insegnativi.
2. Il nostro insegnamento francese siccome ogni altra parte del corso è tratto pur esso dalla osservazione e dal fatto, ed è confermato dallo sperimento: quindi nessuno à dritto a giudicarlo, senza tale indispensabile dimostrazione!
3. Questo insegnamento francese è destinato solo a guida del precettore. Quindi supponendo ch'ei sappia ciò che insegna, affido alla sua saggezza il somministrare con arte, a tempo ed a luogo, le tante cose di che il libro à ragionato difetto.
   Chi conosce mediocremente la lingua, e voglia sempre più migliorare, troverà mezzo assai confacente, nell'insegnare ad altri con questo metodo. Mi valgo, per la teoria, del nostro Biagioli; per la parte positiva, di Wailly, di Lefranc, di Lhomond, oltre di No l e Chapsal.
4. Il risultato di questo metodo, ove sia esattamente applicato e in allievi opportuni, sarà costante. Dopo otto mesi che durerà questo insegnamento, gli allievi saranno ben avviati oltre al tradurre dal francese, a scrivere eziandio ed a parlare. Si esige un'ora di lezione in scuola, e studio a casa (Melodia, 1853).

Nel 1859 pubblicò le riflessioni *Su La Scala*, ovvero delle osservazioni pedagogico-didattiche su una suo lavoro del 1855, intitolato per l'appunto *La Scala*.

In queste riflessioni Melodia sosteneva che per scrivere un buon libro di

letture per fanciulli si doveva tener conto di due aspetti importanti: l'*argomento* e la *forma*.

Per quanto riguarda l'argomento, il primo libro di lettura per i fanciulli

> appena usciti dall'abbicci non deve proporsi l'istruzione ma l'adescamento, affinché i fanciulli vedano con piacere la scuola. Questo non vuol dire che bisogna far leggere ai fanciulli libri non istruttivi ma che questi libri devono mirare principalmente al diletto, e come per accidente all'istruzione. Inoltre il libro di letture deve essere contemporaneo, cioè deve riguardare le attualità di una capitale o di un piccolo comune, di un paese caldo o freddo, di uno marittimo o di uno mediterraneo (Melodia, 1859).

Per quanto riguarda invece la forma, invece, Melodia sosteneva che solitamente i libri destinate alle prime letture sono ripartiti per capi, e ciò si rivela comodo per lo scrittore nella divisione della materia e nella suddivisione delle parti ma si rivela poco adatto per lo studio.

> essendo questi capi di differente lunghezza, male si prestano all'uso perché spesso capita di dover interrompere, per ragioni di tempo, la lettura di un capo lungo o impiegare tutto il tempo della lezione nella sola lettura dell'intero (Melodia, 1859).

Ma l'opera più importante di Giuseppe Melodia è certamente *L'Alfa o la prima scuola*, stampata a Siracusa negli anni 1877 e 1878. I giudizi lusinghieri su questo manuale di didattica per la scuola elementare furono condensati in un articolo apparso nel n. 7 del periodico *Il Risveglio educativo*, nel quale si legge che

> In mezzo alle centinaia di sillabari, che videro finora la luce in Italia, l'Alfa del Melodia ci sembra uno dei pochissimi che meriti di essere tenuto in pregio. In esso, molti esercizi, fatti per parole, per proposizioni, per raccontini, sempre facili. Nell'opuscolo dichiarativo l'autore dà ragione dell'Alfa, e in tale dichiarazione non v'è un periodo che non meriti di essere severamente meditato dagli educatori. Vuole che invece del domma, della cattedra, nelle scuole si sostituisca il *ludus*, l'attività, la osservazione. Vuole che la istruzione sia mezzo e non fine, ma che si abbia di mira la educazione intellettuale ed affettiva. Vuole che si tenda a fare divenire uomo il fanciullo, e

> quindi le scuole elementari debbano avere per oggetto quello di fare intendere tutti dalle Alpi a Pachino, e la nomenclatura dovrebbe impararsi con l'uso. Le lezioni siano sacritiche, le risposte esplicite e piene, e quindi il primo compito è nei Maestri. […] Questi concetti che noi abbiamo qui riferito, togliendoli dal suo lavoro, sono quelli ch'egli ebbe presenti nello scrivere l'*Alfa o la prima scuola*, cui meritamente venne attribuito il premio della medaglia di argento del Giurì per le classi 3ª e 4ª della Esposizione Didattica del VII Congresso Pedagogico.

La prima e la seconda parte dell'*Alfa*, secondo Melodia, erano sufficienti per l'istruzione della prima classe elementare; sufficienti per poter dare un'istruzione strumentale nelle scuole popolari, ovvero per mettere i fanciulli nella condizione di capire ciò che leggevano, oltre che a leggere con senso e a scrivere con chiarezza.

La seconda parte dell'*Alfa* (1877) conteneva materiale sufficiente affinché gli alunni potessero leggere, copiare e scrivere tutti i giorni e per tutti i nove mesi dell'anno scolastico.

Secondo Melodia, un libro di lettura doveva contenere insegnamenti che gli alunni riuscivano a capire facilmente.

Nei giorni dedicati al copiato (lunedì, martedì e mercoledì) il maestro dapprima leggeva un brano e dopo lo spiegava. Gli alunni, dal canto loro, dopo aver copiato ciò che era stato letto e spiegato, leggevano dal quaderno ciò che avevano copiato. Si trattava di brani di poche righe ma che venivano letti lentamente e naturalmente.

Oltre al copiato, nelle scuole Melodia erano previsti anche altri esercizi che venivano svolti tutti i giorni, ma che venivano corretti alla fine di ogni mese o alla fine di ogni anno.

La terza parte dell'Alfa (1878) fu scritta da Melodia per compiere un corso graduato di letture educative per le seconde classi diurne, serali o festive. Essa comprendeva 15 letture per mese:

> gli alunni ne copieranno una per giorno, dopo che questa è stata letta e spiegata dal maestro; poi gli alunni leggeranno sul proprio copiato, facendo il sabato e alla fine del mese le ripetizioni delle letture sul libro (Melodia, 1878).

Conclusioni

Questa *istruzione strumentale*, teorizzata da Melodia e applicata nelle sue scuole, prevedeva, innanzitutto, esercizi pratici per insegnare ai fanciulli a leggere, scrivere e far di conto. Nello stesso tempo, però, stimolava opportune conversazioni che dovevano aver per obiettivo lo sviluppo, l'elevazione della mente e del cuore dei giovani allievi.

Tutti i mesi dell'anno scolastico erano previsti degli esercizi orali che, oltre a tenere occupate le classi, consentivano di apprendere le coniugazioni, di promuovere l'attenzione, di esercitare la memoria attivamente e di abituare la bocca a pronunciare parole in italiano.

Nel suo *opus magnum*, Melodia ammoniva quegli insegnanti che amavano seguire più le forme e le convenzioni piuttosto che la sostanza.

> Alcuni si vanno occupando delle leggi e dei regolamenti, dei ministeri e dei ministri, del prefetto, del consiglio scolastico, del provveditore, dell'ispettore, del sindaco, dell'assessore e così via. Per queste preoccupazioni, sparisce la scuola, spariscono gli scolari e le scuole non raggiungono il fine per cui sono veramente istituite. Dunque, secondo il Melodia, bisogna capovolgere questa piramide, e invece di fare scendere tutto dall'alto verso il basso, bisogna cominciare invece dal basso verso l'alto. Bisogna iniziare prima di tutto da noi stessi, dall' avere coscienza ed amore per i nostri doveri, per il nostro apostolato d'insegnare ed educare. Bisogna iniziare dai banchi, dall'individuo scolare, adattarci a ciò che è la scuola, subordinando le forme alla sostanza e alle cose, e solo così potremo servire davvero tutti, dalle famiglie fino alla nazione e all'umanità.

Riferimenti bibliografici

Agresta S. (1992). *L'istruzione nel Mezzogiorno d'Italia (1806-1860)*. Messina: Samperi.

Agresta S. (1995). *L'istruzione in Sicilia (1815-1860).* Samperi: Messina.

Agresta S., Sindoni C. (2012). *Scuole, Maestri e Metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.

Agresta S. (2013). *Storia delle istituzioni scolastiche della Sicilia borbonica*. Messina: Samperi.

Melodia G. (1850). *L'alfa o il Principio.* Noto: Spagnoli.

Melodia G. (1853). *Manuale d'insegnamento per le prime età*. Noto: Stamperia dell'Intendenza.
Melodia G. (1859). *Su la scala*. Noto: Stamperia dell'Intendenza.
Melodia G. (1860). *Discorso Accademico pel fausto arrivo in Sicilia di Vittorio Emanuele*. Noto: s.e.
Melodia G. (1864). *Manuale di esercizi pratici per l'analisi grammaticale della lingua italiana* (III edizione). Noto: s. e.
Melodia G. (1877). *L'Alfa o la prima scuola* (parte seconda). Siracusa: Trombatore e Cannizzaro.
Melodia G. (1878). *L'Alfa o la prima scuola* (parte terza). Siracusa: Trombatore e Cannizzaro.
Melodia G. (1878). *Primo corso autunnale di ginnastica educativa*. Reggio Calabria: Siglari.
Puglisi C. (1881). *Cronaca della città di Noto*. Noto: Pro Noto.
Rodinò L. (1875). *Il Congresso pedagogico in Napoli e la provincia di Siracusa*. Siracusa: Trombatore e Cannizzaro.
Todaro L. (2014). *Giuseppe Melodia,* in *Dizionario Bibliografico Educatori (DBE*). Milano: Editrice Bibliografica.

I.7
La ginnastica nella scuola per gli anormali psichici: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo di Milano tra Otto e Novecento

Anna Debè
Università Cattolica del Sacro Cuore

Premessa

Che la storia dell'educazione speciale sia ancora in larga misura da scrivere è opinione condivisa da diversi studiosi del settore. Nello specifico, nell'alveo delle questioni storiografiche ad oggi scarsamente indagate è possibile collocare le vicende storico-educative dei disabili mentali. Sebbene di recente l'attenzione verso tale ambito si sia fatta più forte e abbia avuto come esito la pubblicazione di alcuni studi significativi (Bocci, 2011; Crispiani, 2016; Debè, 2017; Debè, Polenghi, 2019), sono tuttavia numerose le aree di indagine che rimangono scoperte e che meriterebbero, invece, un opportuno approfondimento. Scarseggiano, ad esempio, gli studi sistematici sugli istituti e sulle scuole destinate agli insufficienti mentali, che nell'Italia di inizio Novecento ebbero ampia diffusione e all'interno dei quali venne di sovente a delinearsi un'innovativa e differenziata proposta formativa. La promozione di ricerche storico-educative su tali realtà permetterebbe allora di entrare nel cuore della didattica speciale, comprendere la riflessione teorica a essa legata, nonché le finalità, le modalità operative, i cambiamenti intervenuti nel tempo.

In questo orizzonte si colloca lo studio promosso sull'Istituto San Vincenzo di Milano, ente fondato alla fine del XIX secolo per l'educazione degli anormali psichici. Realtà di prestigio a livello tanto locale quanto nazionale, l'Istituto forniva ai suoi allievi un'educazione globale, volta alla loro integrazione sociale. Al suo interno l'educazione ginnica – come si avrà modo di approfondire – rivestiva un ruolo di primaria importanza. Sebbene la ricerca qui introdotta sia ancora a una fase aurorale, i primi risultati mettono in luce un forte investimento posto dal personale dell'Istituto su tale disciplina, considerata utile strumento di irrobustimento del corpo

dell'insufficiente mentale, oltre che efficace canale di educazione del carattere e dell'intelletto.

1. Alle origini dell'Istituto San Vincenzo

Prima ampia e solida esperienza territoriale destinata ai fanciulli insufficienti mentali – non vi erano difatti nella Milano del tempo altre realtà di simile genere[1] – l'Istituto San Vincenzo fu inaugurato nel 1901 grazie all'iniziativa del sacerdote meneghino Luigi Casanova (Pennati, 1936; Recalcati, 1981; Ascenzi, 2013). Nel 1881 il giovane Casanova, mentre stava terminando gli studi seminariali, fu incaricato di coadiuvare don Giulio Tarra nella direzione del Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano, sorto nel 1854 per educare i bambini e i ragazzi sordi provenienti da nuclei familiari indigenti (Castelli, 1983; Fusina, 2008; Debè, 2014). L'operato pro– sordomuti condusse i due sacerdoti a individuare tra gli allievi alcuni bambini che mostravano non solo problemi di udito, ma soprattutto difficoltà linguistiche e comportamentali, connesse a un'evidente insufficienza intellettiva. I due sacerdoti iniziarono a dedicarsi all'educazione di questi bambini, sommariamente identificati come "deficienti", a causa dei loro deficit mentali.

Nel 1897, otto anni dopo la morte del Tarra, Casanova fondò una sezione per circa venti piccole deficienti, affidate alla Suore di Maria Consolatrice nel loro istituto di Milano in via Gioia, alla quale l'anno seguente si aggregò anche una sezione maschile. Dati i risultati positivi di questi primi tentativi educativi, nel 1899 si iniziò a edificare una nuova sede per i maschi deficienti, inaugurata nel dicembre di due anni dopo nella centrale via Copernico, a cui si affiancò nel 1903 Casa San Gerardo di Monza per le ragazze (Vanin, 2009; Debè, 2017). All'interno del neonato Istituto San Vincenzo, affidato alla direzione di don Ettore Bellani, venivano accolti

1 L'Istituto rimase a lungo unico punto di riferimento nel campo delle anormalità mentali a Milano. Infatti, nel capoluogo lombardo solo nel 1915 fu avviata, con un intervento inaugurale di Sante de Sanctis, una scuola speciale che ottenne eguale fama. La scuola, intitolata alla memoria di Zaccaria Treves, medico torinese che tra il 1907 e il 1910 diresse a Milano il Laboratorio Civico di psicologia pura e applicata dedicato allo studio dei fanciulli con anomalie mentali e alla formazione dei maestri, era economicamente sostenuta dal Comune (Bencini Bariatti, 1962; Debè, 2013).

> quei fanciulli e quelle fanciulle […] difettosi di favella o udito, o di intelligenza e che come tali ven[ivano] esclusi dagli istituti dei sordomuti perché non completamente sordi; e non [erano] ammessi alle pubbliche scuole perché refrattari all'insegnamento comune, quindi: i sordastri – gli udenti– muti – i balbuzienti – i tardivi – gli arretrati. [Erano] però esclusi i cretini e gli idioti profondi […] non […] suscettibili di sufficiente educazione[2].

La sussistenza del San Vincenzo era affidata in maniera pressoché esclusiva alla generosità dei privati, sollecitata specialmente tramite le pagine del bollettino mensile "La Beneficenza", avviato nel 1904. Grazie alla carità dei singoli benefattori e all'operosità del personale, progressivamente altre strutture furono aperte per ampliare l'offerta educativa ai disabili mentali residenti al di fuori delle mura cittadine. Obiettivo generale dell'Istituto, nel quale gli allievi erano ammessi tra i 7 e gli 11 anni[3], era quello di far raggiungere al giovane deficiente "un minimum di adattabilità all'ambiente sociale", ovvero un certo grado di autonomia e la capacità di essere "meno passivo o pericoloso alla società, e il più sufficiente possibile a se stesso nella selezione naturale"[4]. Tale finalità era perseguita tramite una formazione integrale del ragazzo, comprendente aspetti intellettuali, morali e religiosi, tecnico-manuali e ginnici, e in un ambiente residenziale, in modo da evitare che un contesto di vita poco stimolante vanificasse il lavoro condotto dagli educatori.

Nello specifico, il programma d'istruzione prevedeva l'insegnamento delle nozioni elementari di grammatica, lingua, geografia, aritmetica e geometria. Per incontrare l'esigenza di concretezza dei fanciulli, il materiale didattico serviva a rendere facilmente comprensibili ai deficienti i concetti astratti e a tal fine si caratterizzava per la sua eterogeneità. Venivano ad esempio utilizzate proiezioni, cinematografie, quadri viventi e plastici, esercizi di canto e di recitazione. Inoltre, i temi trattati facevano riferimento alla quotidianità in cui erano calati i ragazzi, affinché vi fosse "una vera preparazione dell'alunno a quella condizione d'ambiente e di vita in cui dovrà trovarsi uscendo dall'Istituto"[5].

2 *La Beneficenza*, febbraio 1904, pp. 3-4.
3 I ragazzi permanevano in Istituto fino a 15-16 anni.
4 *Programma*, Filotipia Deficienti, s.d., p. 3.
5 *Regolamento dell'Istituto S. Vincenzo per anormali psichici*, Scuola Tipografica Istituto S. Vincenzo, Milano 1920, p. 10.

Accanto al rafforzamento delle funzioni psichiche degli allievi, un altro importante aspetto educativo riguardava la formazione morale, per mezzo della quale l'alunno apprendeva adeguati e sani stili di vita. Tramite l'interiorizzazione di buone abitudini di socialità, il frenastenico imparava a orientare la propria volontà e a indirizzare i comportamenti in senso contrario agli istinti sregolati. Se forte insistenza era posta sulla disciplina, incentivata tramite un sistema di premi e punizioni stabilito in base alle caratteristiche dell'alunno, fondamento e allo stesso tempo fine della formazione morale era però l'educazione religiosa. Sempre per incontrare le esigenze di concretezza del deficiente, le pratiche devozionali erano proposte agli alunni del San Vincenzo in maniera molto semplice, prive di un'articolata elaborazione concettuale e accompagnate da una forte sottolineatura sulla rettitudine e onestà che erano chiamati a esercitare i ragazzi.

A qualificare la proposta educativa dell'Istituto San Vincenzo vi era inoltre la formazione professionale degli allievi, finalizzata al loro inserimento nel mondo del lavoro. Tale insegnamento avrebbe permesso ai giovani insufficienti mentali di "compensare, almeno in parte, la società della spesa che le impongono e di vivere in mezzo ad essa e nella famiglia, non come invalidi od estranei, ma modesti cooperatori ai fini comuni"[6]. Furono pertanto avviati laboratori di falegnameria, calzoleria, sartoria, matasseria, tipografia e legatoria, ai quali i fanciulli deficienti erano indirizzati a seconda delle attitudini individuali, delle caratteristiche psichiche, della costituzione fisica e delle probabilità d'impiego in una certa arte, in relazione specialmente al mestiere svolto dal padre e dai parenti. Anche per le fanciulle deficienti della Casa San Gerardo di Monza era prevista un'educazione tecnico-manuale, che si traduceva in lavori quali la maglia, il cucito, il rammendo. Essa era diretta all'apprendimento di quelle incombenze femminili che "fanno della donna l'essere indispensabile, prezioso, sovrano della famiglia"[7].

A far da cornice al globale processo di istruzione ed educazione del disabile intellettivo al San Vincenzo vi era la continua attenzione del personale a creare un connubio fra la prassi pedagogica e la riflessione medico–psicologica sulle anormalità. In un contesto nazionale di inizio Novecento

6 *La Beneficenza*, marzo 1913, pp. 55– 57.

7 *Relazione per il IV Congresso Internazionale d'Economia Domestica*, Roma, 14, 15 e 16 Novembre 1927, Scuola Tipografica dell'Istituto S. Vincenzo, Milano 1927, p. 4.

caratterizzato dall'interesse sempre più marcato nei confronti della ricerca sull'eziologia e sulla classificazione delle deficienze, l'Istituto aveva avviato una collaborazione con padre Agostino Gemelli, nell'ambito della quale furono organizzati e resi operativi un Laboratorio di psico-pedagogia emendatrice (1914) e un Ambulatorio (1920). Queste due strutture da un lato consentivano di riconoscere i fanciulli suscettibili di educazione e quindi ammissibili in Istituto, dall'altro lato contribuivano all'incremento delle conoscenze nel settore (Debè, 2017, pp. 46-52).

2. L'educazione fisica

Nel piano didattico dell'Istituto San Vincenzo un posto di rilievo era occupato dall'educazione fisica del deficiente, funzionale innanzi tutto all'apprendimento da parte dei fanciulli delle conoscenze basilari sull'igiene e sulla sana nutrizione. Poiché la maggior parte dei bambini ospitati presso l'Ente proveniva da famiglie indigenti, obbligate a una dieta decisamente povera, la permanenza all'interno dell'istituto consentiva ai piccoli e giovani deficienti di mangiare cibi sani e adeguati alla loro età e ai loro bisogni, nonché di interiorizzare la consuetudine a un'appropriata alimentazione. Anche la pulizia degli spazi della struttura, da loro stessi curata, costituiva uno strumento educativo, affinché gli allievi imparassero l'importanza dell'igiene e facessero propri i comportamenti necessari per preservarla.

Gli esercizi ginnici rappresentavano un altro aspetto essenziale del programma di educazione fisica del deficiente, in relazione a una serie piuttosto diversificata di ragioni. Innanzi tutto, la ginnastica interessava e attraeva lo studente, perché ritenuta piacevole e divertente. Di conseguenza, a giovarne era l'attenzione del bambino – seriamente compromessa nei ragazzi con deficit mentale – che veniva in tal modo piacevolmente allenata. Inoltre, gli esercizi fisici permettevano ai bambini di diventare consapevoli del proprio corpo. Il ragazzo imparava a riconoscere le differenti parti del suo organismo, oltre che a controllarle e regolarle. Ne scaturiva l'abitudine a tollerare lo sforzo fisico e nel contempo anche quello mentale.

Dunque, l'educazione fisica non giovava solo al corpo, ma altresì all'intelletto, essendo il ragazzo addestrato al lavoro e alla fatica mentale. Come scriveva Luigi Terzoli, stimato docente di ginnastica del San Vincenzo, "la salute e la forza del corpo sono condizioni essenziali al normale svolgimento della vita intellettuale" (1911, p. 11). Esse contribuivano nello stesso

tempo alla crescita morale del deficiente. Non per altro, il continuo esercizio ginnico aiutava a sconfiggere tendenze quali la pigrizia e l'indolenza, dando invece risalto all'operosità. Imparare a governare il proprio corpo era ritenuto strumento per allenare i ragazzi a padroneggiare anche la volontà, da indirizzare a favore della laboriosità e del dinamismo, in quanto il potere inibitivo fisico agiva come potere inibitivo morale (Terzoli, 1911, p. 20). Tale felice legame fra educazione fisica e moralità rifletteva un pensiero che da poco si era fatto spazio nel mondo cattolico, il quale aveva smesso di ritenere la ginnastica come pericolosa affermazione della pariteticità tra anima e corpo, considerandola invece strumento per temprare sia il fisico del giovane, sia il suo carattere e la sua rettitudine (Alfieri 2003; 2017).

All'Istituto San Vincenzo la ginnastica era presumibilmente presente nel programma fin dai primi anni della sua attività, sebbene riservata a quegli allievi che mostravano un'effettiva possibilità di educazione e, pertanto, non fruibile da chi aveva una severa deficienza. Nel 1911 Terzoli pubblicò una sintesi della sua esperienza didattica, raccolta nel volume *Per l'educazione fisica dei deficienti*. Sottolineando l'importanza di questo tipo di educazione nella più generale assistenza del debole di mente, il maestro ricordava che il primo grande educatore degli anormali psichici, il noto Édouard Séguin, già nel cuore dell'Ottocento aveva posto in luce la rilevanza della ginnastica. E oltre a lui anche de l'Épée e Bourneville, nonché l'italiano Giuseppe Montesano, ne avevano evidenziato l'utilità, condividendo l'idea secondo la quale "il punto di partenza dell'opera redentrice dev'essere il corpo" (Terzoli, 1911, p. 14).

Se per le fanciulle si parlava di una "ginnastica elementare"[8], il programma proposto agli allievi maschi del San Vincenzo si mostrava invece piuttosto ricco e differenziato, includendo esercizi di equilibrio, di deambulazione e posturali, esercizi per lo sviluppo muscolare. Ogni tipologia di attività era associata a una precisa serie di finalità, non limitata all'aspetto puramente organico.

Ad esempio, gli esercizi di equilibrio avevano lo scopo di aumentare la consapevolezza dell'allievo rispetto al proprio corpo. Infatti, i bambini e giovani deficienti erano invitati a rimanere nella stessa posizione per un certo lasso di tempo, mettendo pertanto in atto meccanismi di controllo delle parti del proprio fisico. È chiaro, dunque, come allo sforzo posturale

8 *La Beneficenza*, maggio 1904, p. 6.

si accompagnasse un impegno mentale, un investimento sulla capacità di concentrazione. Tra gli esercizi di equilibrio, Terzoli includeva il salto, che poneva il piccolo deficiente di fronte a una valutazione e messa alla prova della propria forza e coraggio. I ragazzi erano spinti a testare i limiti – ma anche le potenzialità – del loro corpo, essendo questi salti di sovente effettuati da altezze piuttosto impegnative.

Gli allievi deficienti erano poi coinvolti in una serie di esercizi di deambulazione e posturali, con lo scopo di eliminare, o quantomeno diminuire, l'irregolarità e la disarmonia che spesso caratterizzava il loro modo di camminare. A questo ambizioso progetto erano chiamati a collaborare anche gli altri maestri dell'Istituto, rimproverando il giovane che si muoveva nello spazio in maniera disordinata.

Infine, Terzoli includeva nella sua proposta didattica gli esercizi finalizzati allo sviluppo muscolare dell'allievo deficiente. Il peculiare obiettivo era quello di rinforzare il fisico del bambino e del ragazzo, soprattutto attraverso l'utilizzo di semplici strumenti ginnici, come corde o clave.

Quando possibile, gli esercizi di ginnastica erano svolti nel giardino dell'Istituto, dove gli allievi potevano godere dei benefici dell'aria aperta. Oltre allo spazio, di fondamentale importanza risultava essere il ruolo dell'insegnante. Egli doveva conoscere bene i suoi studenti, per poter proporre un programma adeguato all'età e allo sviluppo psico-fisico del singolo, e doveva altresì essere capace di motivarli a mettere in pratica gli esercizi. Uno strumento per raggiungere tale obiettivo era identificato nel gioco, che era occasione per creare un felice connubio fra allenamento fisico e mentale.

In seguito ai positivi risultati ottenuti da questo tipo di educazione fisica, presso l'Istituto di via Copernico fu formata una squadra denominata "Gli Ultimi" e composta da una trentina di studenti scelti tra i fanciulli con un grado minore di deficienza. Tale squadra prese parte a diversi concorsi ginnici pubblici, ottenendo importanti riconoscimenti. Ad esempio, "La Beneficenza" riporta la notizia del nono posto ottenuto a Lodi da "Gli Ultimi" durante una competizione a cui aderirono ventinove squadre, a dimostrazione di "come nel nostro istituto l'educazione fisica non sia affatto trascurata, ma tenga anzi il primo posto in omaggio ai dettami della scienza moderna affermante che la cura del corpo è substrato indispensabile alla cura della mente"[9]. Similarmente l'asilo di Tradate, aperto nel 1907 per i

9 *La Beneficenza*, giugno 1909, p. 107.

bambini deficienti dai 5 ai 7 anni, aveva organizzato una piccola squadra sportiva che partecipava a diverse gare, scegliendo per essa il nome "I Minimi" (Vanin, 2009, pp. 63-100). Attraverso questi concorsi gli allievi uscivano dall'Istituto ed entravano in contatto con quel mondo che erano chiamati a conoscere per integrarvisi una volta lasciata la struttura. Tali eventi si presentavano, dunque, quali occasioni favorevoli per mostrare agli allievi ciò che animava la vita sociale e per farli percepire come parte attiva di quella gioventù italiana riunita per mostrare i nobili risultati ottenuti a seguito di una scrupolosa cura fisica.

Conclusioni

Nello specifico dell'esperienza dell'Istituto San Vincenzo di Milano, ciò che è emerso dall'analisi delle fonti bibliografiche e archivistiche è l'investimento posto sull'educazione fisica del minore, in quanto funzionale al suo adeguato sviluppo organico e nel contempo alla sua crescita intellettuale e morale. L'attività ginnica fortificava e temprava il corpo dell'anormale psichico, divenendo inoltre strumento per risvegliare le sue deboli facoltà psichiche e per allontanare da lui tendenze immorali come l'ozio e l'indolenza. D'altronde, specificava il maestro Terzoli, la ginnastica era utile non solo alla formazione del singolo, ma in generale permetteva di fortificare l'intera gioventù italiana, di cui i fanciulli deficienti erano chiamati a sentirsi parte integrante. Egli, al motto di "Formiamo un popolo di sani, di coraggiosi, di forti e l'avvenire sarà nostro!" (1911, p. 11), così scriveva:

> La febbrile vita delle nostre città industriali abbatte i nervi, sciupa l'organismo, debilita le forze, accelera la decadenza della razza; urge correre ai ripari, è necessario controbilanciare; aria, luce, moto, ginnastica sono gli antidoti invocati dagli igienisti, dagli educatori, dagli uomini di stato (Terzoli, 1911, p. 11).

La cura mostrata da Terzoli e in maniera più generale dal personale dell'Ente nei confronti dell'attività fisica degli allievi deficienti rimanda senza dubbio a un'attenzione verso la disciplina tipica delle realtà educative speciali di inizio Novecento. Ad esempio, la ginnastica era presente nel programma didattico del Pio Istituto Sordomuti poveri di Milano, all'interno del quale si è detto maturò il progetto educativo per gli insufficienti men-

tali (Fusina, 2008), così come era inserita tra le discipline dell'Istituto per sordi di Torino (Morandini, 2010, pp. 33-34). Ma non mancava nemmeno tra le materie erogate dalla Scuola per la preparazione del personale insegnante ed assistente degli anormali dell'Università Cattolica di Milano, dove venivano formati i maestri che avrebbero operato nelle istituzioni per i disabili fisici, psichici o sensoriali (Debè, 2017, pp. 109-110).

Se il lavoro sull'educazione fisica al San Vincenzo ha posto in evidenza – seppure in maniera piuttosto sintetica – l'importanza affidata a tale materia, i suoi presupposti teorici e le modalità con cui essa veniva implementata agli albori del XX secolo in questa specifica realtà, esso però suggerisce la possibilità di esplorare anche altre piste di indagine, che pongano in interconnessione molteplici e differenziate esperienze educative. Tra i diversi filoni di studio rintracciabili, è allora possibile individuare quelli relativi ai manuali e ai libri di testo sulla ginnastica, alla riflessione scientifica presente nelle riviste di settore, nonché ai più generali nessi tra la disciplina applicata in ambito speciale a quella erogata nelle scuole comuni.

Riferimenti bibliografici

Alfieri P. (2003). Educazione fisica ed igienica nel primo Novecento. Il contributo della rivista degli oratori milanesi (1907-1917). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, *10*: 305-332.

Alfieri P. (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce– Brescia: Pensa MultiMedia.

Ascenzi A. (2013). Casanova Luigi. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800– 2000* (Vol. I, pp. 288-289). Milano: Editrice Bibliografica.

Bencini Bariatti A. (ed.) (1962). La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali. *Quaderni di infanzia anormale*, 4. Milano: Tipostile C. Buzzetti.

Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.

Castelli M.T. (1983). *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*. Milano: NED.

Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.

Debè A. (2013). Treves Zaccaria. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800– 2000* (Vol. II, pp. 598-599). Milano: Editrice Bibliografica.

Debè A. (2014). *«Fatti per arte parlanti». Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento.* Milano: EDUCatt.

Debè A. (2017). Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona, VII*(20): 149-157.

Debè A. (2017). *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Debè A., Polenghi S. (2019). Agostino Gemelli (1878-1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar. *Paedagogica Historica*, on line version 22 feb.

Fusina F. (2008). Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889). In R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800* (pp. 251-192). Torino: SEI.

Morandini M.C. (2010). *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento.* Torino: SEI.

Pennati A. (1936). *In memoria di Mons. Luigi Casanova*. Monza: Società Anonima Tipografica Sociale.

Recalcati A. (1981). Don Luigi Casanova fondatore dell'Istituto San Vincenzo. In V. Folli (ed.), *Preti ambrosiani a servizio dei poveri* (pp. 81-94). Milano: NED.

Terzoli L. (1911). *Per l'educazione fisica dei deficienti.* Milano: Filotipia Deficienti.

Vanin M. (2009). *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano–Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana.* Milano: NED.

I.8
Il circolo virtuoso fra ricerca educativa e politiche per l'istruzione e la formazione

Emilio Lastrucci
Università ddella Basilicata

1. Evoluzione della società e riforme scolastico-educative

Presento qui[1], in forma sinottica, i risultati di una ricerca che ho condotto negli ultimi tre anni, finalizzata ad indagare quale tipo di rapporto si istituisca fra innovazione didattica, politiche scolastiche e ricerca educativa nelle fasi in cui i sistemi scolastico-educativi si trovano ad attraversare processi di ampia e sostanziale revisione. L'indagine è consistita nell'analisi comparativa dei processi di riforma del sistema scolastico-formativo attuati in alcune nazioni europee nell'ultimo mezzo secolo, in particolare quelli realizzati in Finlandia, Germania, Francia e Italia.

La necessità di queste riforme è scaturita in parte da esigenze legate al miglioramento dell'efficienza/efficacia della macchina organizzativa del sistema e perciò fondamentalmente di ordine politico-amministrativo. Tali esigenze, tuttavia, si intrecciano intimamente con quelle legate alla necessità di adeguare il progetto pedagogico, l'impianto curricolare e le prassi metodologico-didattiche ai mutamenti prodotti dall'evoluzione dell'organizzazione e della vita sociali, nonché nei contenuti e nell'organizzazione del sapere e negli strumenti della sua fruizione e trasmissione. Per i sistemi scolastico-educativi europei, infatti, la transizione al terzo millennio è stata caratterizzata soprattutto dall'acquisizione della consapevolezza delle profonde trasformazioni "epocali" che hanno attraversato la società odierna, nonché del sempre più repentino moto evolutivo impresso all'organizza-

1 Il presente contributo rappresenta una versione rielaborata del paper presentato alla XVII Conferenza Biennale dell'European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), tenutasi a Tampere (FI) fra il 27 agosto ed il 2 settembre del 2017, e pubblicato negli atti della stessa (*Book of abstracts*), https://earli.org/sites/default/files/2017-09/EARLI2017_book_of_abstracts1309.pdf.

zione sociale dall'innovazione tecnologica, dalle dinamiche dei sistemi economico-produttivi, dai fenomeni demografici e dai flussi migratori, fenomeni i quali producono, nel loro insieme, effetti dirompenti sul piano culturale e della comunicazione e pertanto, inevitabilmente, sui processi di natura educativa. La coscienza di questa situazione ha generato, per conseguenza, una drammatica preoccupazione riguardo le crescenti difficoltà per i sistemi stessi di adeguare i curricula, le metodologie e l'organizzazione scolastica a questo continuo e straordinariamente accelerato cambiamento.

A titolo esemplificativo possiamo considerare due aspetti fondamentali di questo complesso e articolato processo.

Un primo aspetto, tra i più rilevanti ed evidenti, consiste nella difficile – e spesso conflittuale – relazione tra la scuola (in diverse situazioni e contesti tuttora ancorata a modelli tradizionali di apprendimento/insegnamento) e i nuovi linguaggi e media, per effetto delle sviluppo delle TIC nell'era digitale e del conseguente emergere di nuovi approcci, spontanei o pianificati, alla conoscenza e all'apprendimento da parte dei digitali nativi, approcci i quali non modificano in modo sostanziale le attività cognitive coinvolte, ma configurano nuove modalità legate alle tecniche e alle caratteristiche dei media attraverso i quali la conoscenza è veicolata.

Un secondo importante aspetto riguarda la dimensione culturale, e consiste nell'impatto generato dai flussi migratori, sicuramente uno dei principali e più significativi problemi che negli ultimi decenni i sistemi educativi hanno dovuto affrontare. Dal punto di vista delle politiche educative, infatti, la scuola ed altre agenzie educative, fondate su principi e ideali democratici, devono assicurare l'inclusione ai gruppi minoritari, attraverso appropriate attività istituzionali, e di conseguenza sono chiamate a riorganizzare queste attività tenendo conto di questi fondamentali propositi. Tuttavia il progressivo sviluppo di una nuova realtà sociale costituita dalla società multietnica e multiculturale ha prodotto anche effetti decisivi di ordine più generale sui processi di formazione dell'identità culturale nelle nuove generazioni. La difficoltà consiste principalmente nel fatto che questi processi devono necessariamente essere inquadrati nella prospettiva del relativismo culturale e in un sistema di valori basato sul riconoscimento reciproco del valore delle visioni del mondo eterogenee che arricchiscono ed espandono quella sulla quale è centrato l'essere sociale di ciascun soggetto.

A causa dell'articolato è complesso set di cambiamenti che contribuiscono a determinare lo scenario della società attuale, descritta da diversi Autori come società fondata sulla complessità culturale, i sistemi educativi

nella maggior parte dei paesi sviluppati ha dovuto affrontare, in un arco temporale più o meno estesi, processi di riforma radicale, compiendo uno sforzo per adattarsi alla complessità della nuova realtà. Ad uno sguardo comparativo generale, possiamo considerare alcuni esempi emblematici, selezionati in accordo al criterio di considerare diversi tipi di situazioni, in termini di retroterra problematico da cui essi traggono origine e anche in termini di risultati conseguiti attraverso l'implementazione della riforma, nonché di impatto sulle istituzioni formative stesse, sui professionisti che vi operano ed anche sull'intera società civile.

2. Sguardo comparativo alle riforme dei sistemi scolastici europei

Passando sommariamente in rassegna i quattro principali casi analizzati, val la pena prendere le mosse dalla riforma del sistema finlandese, che costituisce per molti aspetti un modello di riferimento per gli altri. Questa riforma, com'è noto, è stata attuata nel 1972 e la sua implementazione nell'intero sistema ha costituito il risultato di un lungo e progressivo processo di cambiamento durato parecchi decenni. Esito di questo processo è stata la graduale crescita dei livelli medi di profitto degli studenti finlandesi, che, come si sa, risultano sempre ai primi posti in tutte le ricerche comparative internazionali. Questa riforma è stata studiata soprattutto da Pasi Sahlberg, che ne ha seguito gli sviluppi e ha condotto indagini di *follow-up* sugli effetti prodotti dal cambiamento. Fra le sue numerose pubblicazioni su questo tema, i due lavori più significativi nei quali vengono posti in evidenza i presupposti pedagogici sui quali si erge il sistema scolastico-educativo finlandese sono *Second International Handbook of Educational Change*, risalente al 2010, e la raccolta di lezioni dal titolo *Finnish Lessons*, pubblicato nel 2014 dalla Columbia University.

Per riassumere i caratteri essenziali del "modello finnico", occorre ricordare che all'inizio degli anni '70 il sistema finlandese risultava fondamentalmente modellato su quello della RFT, con una scuola primaria che forniva una formazione di base alquanto povera ed una scarsa affluenza al segmento secondario, la cui alternativa era rappresentata da un percorso minimale di formazione professionale di durata biennale. Tanto nell'impianto quanto nei risultati tale sistema presentava notevoli analogie con quello italiano, in relazione ad un retroterra socio-economico-culturale anch'esso in

larga parte assimilabile al nostro e significativamente più arretrato di quello della Svezia, nazione con il massimo livello di sviluppo nell'area scandinava. La riforma del '72 fu basata su un "ribaltamento" dell'impianto del sistema, prevedendo un segmento di base unitario della durata di nove anni, a cui segue quello secondario della durata di tre anni. Nella sua fase di avvio il nuovo sistema prevedeva un modello ibrido di scuola unica, diversificata in funzione di un criterio di composizione omogenea di canali paralleli in relazione ai risultati di apprendimento al termine della scuola di base, ma tale canalizzazione fu abolita nel corso degli anni '80. Il nuovo sistema entrò in vigore dapprima nell'area settentrionale del Paese e fu poi gradualmente esteso all'intero territorio nazionale. La scuola primaria inizia a 7 anni (preceduta da un solo anno di scuola dell'infanzia) e termina a 16.

Nell'arco di un trentennio, ossia fino all'inizio di questo secolo, la crescita delle performance degli studenti finlandesi è stata straordinaria, rivelandosi già attraverso l'indagine IEA – *Reading Literacy* negli anni '90 e confermandosi attraverso quelle PISA fra il 2000 e il presente, nelle quali essi detengono generalmente il primato in pressoché l'intero spettro delle aree curricolari. Lo sviluppo più avanzato del sistema finlandese è rappresentato dal processo di cambiamento attualmente in atto, che vede un ripensamento dei curricoli delle scuole secondarie incentrato sullo studio di *fenomeni* (intesi come nuclei tematici e problematici catalizzatori dell'apprendimento e dell'esperienza) piuttosto che delle discipline.

Sahlberg sottolinea come la riforma scolastica che ha permesso alla Finlandia di transitare da un'economia prevalentemente agricola e industriale meccanica ad una basata sullo sviluppo delle tecnologie avanzate e soprattutto sulle TIC – invero in un Paese con bassissima densità di popolazione, nel quale circa 6 milioni di cittadini risultano dispersi su uno sterminato territorio – è stata realizzata grazie ad investimenti finanziari minimi, per cui l'eccellenza dei risultati non può essere spiegata da una cospicua mobilitazione di risorse. Secondo Välijärvi et alii (2002, p. 46) il successo degli studenti finlandesi nelle prove PISA va imputato ad una "ragnatela" di fattori interconnessi, fra cui giocano un ruolo determinante le attività e gli interessi coltivati dagli studenti a scuola e nel tempo libero, la ricchezza di opportunità d'apprendimento offerte dalle singole scuole, il sostegno e il coinvolgimento delle famiglie, come pure il contesto sociale e culturale nel quale è incardinato l'intero sistema scolastico. Sahlberg ritiene invece che i caratteri peculiari del sistema scolastico finlandese che concorrono a spiegare le performance brillanti degli studenti (media elevata del punteggio

globale nei test internazionali, basso numero di ore di scuola, un percorso scolastico più breve rispetto agli altri Paesi, costi modesti, una bassa percentuale di studenti con punteggi bassi nei test, ridottissimo divario tra i punteggi dei migliori studenti e quelli dei più deboli (e quindi notevole equità dei risultati prodotti del sistema, ridottissimi dislivelli fra le scuole su tutto il territorio nazionale) siano da individuare nell'unitarietà della formazione di base, nella qualità della formazione e quindi preparazione dei docenti, nella validità e nella trasparenza del processo di *accountability*, nella struttura non-gerarchica del sistema, che prevede una *leadership* (anche di natura morale) diffusa e la condivisione collegiale delle responsabilità, attraverso la promozione di una cultura della fiducia e della piena collaborazione.

La seconda riforma importante è quella realizzata in Germania. Questa è stata volta soprattutto alla definizione di standard nazionali, in ragione dell'esigenza di ridurre le disuguaglianze nel sistema scolastico prodotte dagli effetti di un sistema fortemente decentralizzato a livello dei singoli Länder e mostratesi via via in misura sempre più grave attraverso le varie edizioni delle indagini OCSE-PISA. La riforma serviva quindi per controbilanciare gli effetti di queste disuguaglianze dovute al decentramento dei curricoli e delle prassi didattiche sull'intera sistema tedesco.

La riforma francese recente («reforme du collège»), com'è noto, è stata volta a riorganizzare il sistema al fine di decentrare una quota significativa di competenze e responsabilità alle unità scolastiche e agli organismi di indirizzo e di controllo periferici. Questa riforma presenta quindi analogie con quella attuata nel nostro Paese alla fine degli anni Novanta, imperniata sul riconoscimento dell'autonomia scolastica, ed insieme a questa rappresenta un modello che risponde, a grandi linee, ad esigenze diametralmente opposte a quelle che hanno ispirato la riforma tedesca. L'analisi dei risultati e soprattutto dell'impatto sul tessuto cellulare del sistema prodotti nel tempo dalla riforma francese mostra come risulti notevolmente difficile attuare cambiamenti sostanziali dell'organizzazione di un sistema scolastico allorché si debbano affrontare significative resistenze alla sua diffusione fra i professionisti della formazione, in particolare gli insegnanti e i dirigenti scolastici.

Vi è poi il caso italiano, che si configura come piuttosto particolare nel contesto europeo, in quanto nel nostro Paese non v'è stata in effetti negli ultimi decenni una sola riforma che abbia radicalmente revisionato il sistema, bensì negli ultimi vent'anni (fra il 1999 e il presente) sono stati elaborati e posti in atto ben quattro progetti di riforma, ciascuno dei quali ha in

parte sviluppato elementi cardinali della precedente in continuità con i cambiamenti che essa aveva prodotto, ed in parte sostituito alcuni pilastri portanti, invertendo la rotta verso cui la precedente riforma aveva orientato l'evoluzione del sistema e promuovendo talora un ritorno all'*ancien régime*, come nel caso della Riforma Moratti rispetto al riordino dei cicli previsto da quella Berlinguer-De Mauro (Lastrucci, 2005).

3. Il circolo virtuoso

In effetti, in diversi casi, e in particolare nel caso del sistema scolastico italiano, in un arco di tempo relativamente ristretto, in ragione dell'avvicendarsi delle compagini di maggioranza governativa e dei loro orientamenti di politica educativa, sono state realizzate diverse riforme, di orientamento concorrente e talora addirittura contrapposto. La conseguenza più problematica della necessità di realizzare una riforma radicale è consistita in questi casi nelle difficoltà che insegnanti e altre figure professionali hanno dovuto sormontare al fine di adattarsi a nuovi e ripetuti cambiamenti profondi degli indirizzi pedagogici e degli scenari organizzativi introdotti nel sistema.

Sulla base di tali premesse, si può affermare che un modello ideale di riforma del sistema scolastico ed educativo dovrebbe necessariamente prevedere una fase preparatoria, volta a sperimentare le innovazioni in una proporzioni circoscritta di scuole e accertarne l'impatto, in particolari in termini di consenso ed aderenza al cambiamento da parte dei professionisti coinvolti. Al fine di assicurare che i risultati di questa valutazione d'impatto siano attendibili, è necessario però mettere in campo metodi e strumenti basati su criteri scientifici che garantiscano l'oggettività delle procedure e dei riscontri ottenuti. Di conseguenza, appare necessario coinvolgere esperti e istituzione scientifiche nel processo di valutazione e validazione delle nuove pratiche previste dalla riforma. In accordo con ciò, un'importante ulteriore conseguenza di questo processo di generale trasformazione del sistema educativo dagli anni '90 al presente consiste nel fatto che la ricerca empirica e la sperimentazione in campo educativo giocano oggi un ruolo centrale e determinante come mai in passato per le politiche educative.

Ora, attraverso l'indagine comparativa intorno alle esperienze delle diverse riforme realizzate negli ultimi vent'anni nell'ambito dei sistemi dei Paesi considerati si perviene ad evidenziare come l'impatto di una riforma

sulle pratiche educative e quindi la sua efficacia dipendono in larga misura dalla corrispondenza fra i nuovi modelli introdotti dalla riforma, da una parte, e gli orientamenti innovativi e le aspirazioni al cambiamento già operanti nella pratica educativa, almeno in alcune situazioni più avanzate, dall'altra. In altre parole, un nuovo modello educativo è suscettibile di essere diffuso e di divenire in un arco di tempo relativamente breve una pratica corrente e condivisa nella misura in cui l'innovazione si configura non solo come facilmente assimilabile nel tessuto connettivo del sistema, già permeabile ad essa, ma risulta già sedimentata e magari promossa e sollecitata dai professionisti della formazione più attivi e preparati, e comunque, più in generale, apprezzata e desiderata dalla maggior parte di essi. Una riforma elaborata "a tavolino", opera esclusiva dei decisori politici e orientata magari a forzare cambiamenti nei metodi e nelle pratiche educative – che significa specialmente cambiamenti nella cultura professionale – rischia di produrre il contro– effetto di un indebolire tanto la motivazione e gratificazione professionali, quanto le competenze padroneggiate dalla massa dei professionisti, nonché l'attiva e fattiva partecipazione degli altri attori coinvolti nelle attività educative, studenti inclusi.

Dal finire degli anni '90 in avanti, essendo stato chiamato a cooperare, su incarico di vari Ministri dell'Istruzione, all'elaborazione di nuovi modelli di insegnamento, finalizzati alla revisione dei curricoli, nonché alla costruzione di un modello istituzionale di valutazione della qualità del sistema (Lastrucci 2001, 2017b), sono stato indotto a riflettere sulle modalità più efficaci per promuovere la familiarizzazione con tali modelli e la cultura professionale che ne costituisce il necessario retroterra e per questa via a delineare un nuovo modello teorico attorno al modo ideale per assicurare l'adattamento continuo delle prassi educative alle trasformazioni della società complessa. Questo modello (Lastrucci, 2002) è basato sull'idea di favorire la creazione di un circuito virtuoso fra i processi di natura *top-down* e quelli di natura *bottom-up*, intendendo i primi come intesi ad introdurre, attraverso opportune misure legislative, innovazioni generalizzate nel sistema educativo, laddove i secondi concernono fermenti innovativi particolarmente avanzati (le cosiddette *good practices*) preesistenti che agiscono nel tessuto del sistema, maturati lentamente, dapprima in condizioni e contesti limitati e privilegiati e poi più o meno estesamente diffusi nell'ambito del sistema, nella cosiddetta "scuola militante". Tali innovazioni generalizzate introdotte dai *decision makers* possono in tal modo attecchire e diffondersi, e dunque costituire una sistematizzazione di quelle spontanee inizia-

tive originarie, che usualmente rappresentano il risultato di bisogni emersi dalla società civile e di una nuova domanda espressa da differenti attori interessati nelle attività educative: insegnanti e gruppi organizzati di essi, associazioni di studenti e genitori, imprese, Enti Locali, organizzazioni sindacali e così via (in una parola gli *stakeholders*). Affinché una revisione/riorganizzazione del sistema educativo possa avere successo, pertanto, si rende necessaria una fase propedeutica di consultazione estesa fra tutti questi soggetti sociali, che coinvolga in qualche forma e misura l'intera società civile, nonché di coordinamento e sintesi delle loro richieste e aspettative. Questo approccio ha sostanzialmente ispirato l'evoluzione del sistema finlandese nelle varie fasi della sua attuazione e rappresenta, secondo la lettura derivante dalle mie ricerche, un fattore decisivo della sua riuscita. Un analogo approccio fu seguito nel nostro Paese nel periodo di riorganizzazione del sistema in ragione del riconoscimento dell'autonomia, soprattutto nella fase preliminare di sperimentazione, ciò che spiega la generale risposta positiva del tessuto scolastico al cambiamento. La riforma del sistema francese, viceversa, non avendo prefigurato e pianificato un pieno coinvolgimento di tutti gli attori e i soggetti istituzionali interessati e non avendo dato loro adeguata voce, ha incontrato resistenze ed ostacoli significativi.

Quale ruolo gioca la ricerca in campo educativo all'interno di questo quadro? Essa si inserisce nel circolo virtuoso, anzitutto, a livello locale, nei contesti più delimitati di esperimenti didattici ed esperienze pilota, assolvendo la funzione di supportare le iniziative creative di singoli insegnanti e scuole, soprattutto in virtù della predisposizione di strumenti e di procedure scientificamente controllati, tramite una sorta di servizio di "assistenza tecnico-scientifica" dei progetti di innovazione, anche allo scopo di renderne riproducibili i risultati; nella fase della prima applicazione dei nuovi paradigmi di apprendimento/insegnamento a livello generalizzato, le istituzioni scientifico-accademiche sono chiamate a collaborare con quelle politiche per rendere effettivi ed efficaci i cambiamenti attraverso una valutazione analitica e approfondita del loro impatto sull'intero sistema. Gli esempi più rilevanti nella storia del nostro sistema scolastico-formativo sono costituiti dalle maxi-sperimentazioni, le quali hanno preceduto in uno stadio propedeutico sperimentale l'applicazione a regime del sull'intero sistema e le indagini di *follow-up* susseguenti a questa. Va dunque sottolineato come in tale circuito, affinché esso possa assumere un carattere effettivamente virtuoso, la ricerca in campo educativo sia chiamata a svolgere una funzione decisiva, ossia quella di validare e corroborare sul piano scientifico

modelli e prassi innovativi elaborati e sperimentati attraverso il movimento "dal basso", fornendo così indicazioni decisive al legislatore nel processo di messa a punto delle nuove politiche scolastico-educative.

L'esigenza di gestire processi *top-down* sulla scorta di quelli incentrati su spinte e sollecitazioni di direzione contraria e quindi di pervenire ad un equilibrio ottimale fra le due strategie complementari trova attualmente sempre maggiore riscontro nello sviluppo di nuovi modelli di management nel contesto aziendale, nel quale gli approcci di carattere *bottom-up* vanno gradualmente affermandosi in rapporto a quelli più tradizionali di gestione verticistica del *top management*, configurando quella che alcuni Autori definiscono come fase 2.0 di gestione dell'impresa. La "terza via" prospettata da questo modello gestionale più complesso ed avanzato è stata sperimentata di recente anche nell'ambito delle organizzazioni pubbliche – in verità, sinora, piuttosto a livello di *governance* che di *government* di un intero sistema nazionale – fra cui quello nel quale ha registrato risultati più promettenti è costituito dal sistema sanitario.

In conclusione, ritengo (e auspico) che il modello che ho proposto possa costituire un paradigma utile a spiegare e interpretare, sia da un punto di vista storico sia in una prospettiva comparativa, le riforme educative recenti realizzate nei Paesi sviluppati (o anche, adattando alcuni strumenti metodologie e calibrandone l'utilizzo in rapporto alle specificità dei contesi, nei Paesi in via di sviluppo) e potrebbe risultare altresì utile quale decalogo di principi– guida per l'elaborazione di futuri progetti di riforma o per la promozione di pratiche innovative nei sistemi educativi.

Riferimenti bibliografici

De Jong R. (ed.) (2000). *Effective School Improvement Programs.* Groningen-Amsterdam: GION.

Garrouste Ch. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database, E.U., 2010.*

Lastrucci E. (2001). *Autovalutazione di Istituto.* Roma: Anicia.

Lastrucci E. (2002). Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa. *Rinnovare la scuola*, XVI: 27-39.

Lastrucci E. (2005). *La nuova scuola delle due riforme.* Roma: Anicia.

Lastrucci E. (2014). *La ricerca scientifica in campo educativo.* Roma: Anicia.

Lastrucci E. (2017a). *The virtuous circle.* XVII Biannual Conference of EARLI, Book of Abstracts.

Lastrucci E. (ed.) (2017b). *Valutazione di Sistema ed autovalutazione di istituto.* Roma: Anicia.

Lastrucci E. (2019). *Relationships and Influences between educational research and educational reforms in Europe.* in printing.

Melchiori, Lastrucci, Vertecchi et alii (2002). *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione.* Milano: Franco Angeli, 2001.

Sahlberg P. (2010). *Second international handbook of educational change.* Springer.

Sahlberg P. (2014). *Finnish lessons*, 2d ed., TCP, Columbia University.

Välijärvi J., Linnakylä P., Kupari P., Reinikainen P., Arffman, I. (2002). *Finnish success in PISA. Some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

I.9
Sull'etica dell'inquietudine formativa. Un confronto tra primato della soggettività e primato del mondano

Elena Madrussan
Università di Torino

1. Sull'attualità dell'inquietudine come condizione originaria

È a fronte della forza interpretativa di numerosi importanti contributi riguardanti il nostro tempo che il paradigma esistenziale dell'inquietudine finisce per imporsi all'attenzione pedagogica. Infatti, la condizione del nostro tempo e del soggetto che lo abita, volta a volta declinata come rischio (Beck, 2008), incertezza (Bauman, 1999; Morin, 2017), cinismo (Sloterdijk, 2013), molteplicità e frammentarietà del soggetto (Lyotard, 1981; Lasch, 1985; Deleuze, 1990; Sennett, 1999), sembra suggerire significative linee d'indagine e progettuali sul piano pedagogico. Ad essere posto al centro della questione, non a caso, è il rapporto tra soggetto e mondo, così che, disponendo di uno spazio d'analisi comparativa, possa emergere un nucleo tematico comune. Un nodo, cioè, in cui l'interdipendenza tra individuo inquieto e condizione sociale d'inquietudine possa mostrarsi nelle sue diverse e reciproche connotazioni.

In questo quadro, tuttavia, fare dell'inquietudine la questione in gioco significa soprattutto (re)interrogare una condizione originaria, prima ancora che un fenomeno storico-sociale. Qualora, infatti, la si voglia assumere come effetto (deformante) della condizione sociale sul singolo, essa rischia di essere confusa con l'irrequietezza psicologica, con l'insicurezza sociale o con quella affettiva, con l'assenza di paradigmi e tradizioni a cui opporsi o a cui aderire. In questo senso – riduzionistico – l'inquietudine finisce, non a caso, per essere sottovalutata dalla riflessione pedagogica: marginalizzata in qualità di condizione deviante, temporanea o permanente, della vita psicologica o sociale dell'individuo. O, peggio, finisce per essere considerata una posa narcisistica: fuorviante rispetto al tentativo di cogliere la personalità soggettiva e indicativa soltanto di una generica volontà di distanziamento dal mondo, pertanto sanzionata, in quanto limite, sul piano sociale,

anziché essere colta in quanto risorsa della riflessività e della personalità (Madrussan, 2017).

Eppure, nell'ambito delle filosofie dell'esistenza e, più in generale, nella tradizione umanistica contemporanea europea, l'inquietudine è stata interpretata originariamente secondo due declinazioni tra loro interdipendenti: da una parte, come condizione esistenziale ineludibile, dall'altra, come condizione necessaria alla costruzione etica della personalità soggettiva (Erbetta, 1994; Contini, 2009; Cambi; 2006, 2010; Fabbri, 2015; Fadda, 2016).

Sicché, mettere a confronto almeno due delle letture provenienti da quella tradizione può risultare utile per tentare di recuperare una matrice culturale radicata nell'idea che esistenza, socialità ed educazione si coimplichino necessariamente sul piano etico, regolando ancora i processi di soggettivazione della vita formativa contemporanea.

Si tratta, in particolare, di due posizioni sensibilmente differenti. L'una, quella di Søren Kierkegaard, individua nell'"inquietudine spirituale" la condizione che "rende l'uomo consapevole di una vita interiore" (Cantoni, 1976, p. 187), facendone "il percorso solitario e difficile" (Cantoni, 1976, p. 187) dell'uomo di ogni tempo. L'altra, quella di Karl Jaspers, individua nell'esperienza del mondo, e non nell'esperienza interiore, l'origine e la forza dell'inquietudine. Tanto più quanto essa si riveli nella forma radicale dell'"esperienza-limite" (Jaspers, 1950; 2013).

Nessuna delle due posizioni, com'è noto, trascura il polo opposto della dialettica soggettività/mondanità. Ciononostante, gli approcci preliminari a privilegio dell'uno o dell'altro lasciano intendere un peso specifico differente. Pertanto, la comparazione tra queste due posizioni, in avvio, della questione potrà, fin da subito, dare conto della pluralità di forme con le quali l'inquietudine può essere colta e vissuta, ma potrà anche dare conto dei nessi che, una volta messi a confronto i due approcci, possono generare significativi orizzonti pedagogici.

2. L'etica pedagogica dell'educazione interiore: la prospettiva inquieta di Kierkegaard

Secondo Kierkegaard, è la pienezza della vita, il suo stesso farsi percorso di superamento del dolore e del male mondani, a darsi attraverso il duro travaglio dell'inquietudine esistenziale. Ed è in virtù di tale pienezza che egli

fa dell'interiorità la sintesi di spiritualità religiosa e contingenza storicizzata. Di qui, anche, il richiamo esigente all'uomo del suo tempo ad una "educazione interiore" senza riduzioni di alcun genere (Kierkegaard, 1965).

La condanna costitutiva e originaria del soggetto alla disperazione dalla quale il pensiero di Kierkegaard prende le mosse, diventano, qui, il perno su cui agisce l'istanza formativa.

Tuttavia, una volta stabilita simile originarietà, vi sono, sullo sfondo, la possibilità di non essere consapevole di avere un io, la disperazione di non voler essere se stesso – poiché il soggetto non si è mai voluto – e la disperazione di voler essere se stesso – nell'insuperabilità della propria parzialità e della propria finitudine (Kierkegaard, 1965, p. 235). Ciò perché "l'io, da sé, non può giungere all'equilibrio e alla quiete" (Kierkegaard, 1965, p. 216), può farlo, invece, se – e solo se – si mette in rapporto a se stesso, perché "l'io è il rapportarsi a se stesso" (Kierkegaard, 1965, p. 215).

Già in queste tre possibilità messe in luce da Kierkegaard sono implicite altrettante direzioni formative. Per la prima, la necessità (etica) di diventare consapevoli. Per la seconda e per la terza, la necessità, sottolineata a suo tempo da Bertin, di "educare all'autenticità" per "educare innanzitutto alla consapevolezza della disperazione" (Bertin, 1955, p. 24).

Ma come può un'educazione alla consapevolezza della disperazione assumere una connotazione vivificante? E, ancor più, quale educazione interiore è in grado di sostenere il peso di tale condizione disperata?

A dare ascolto ad Enzo Paci, "il valore pedagogico della disperazione [è] dovuto al fatto che la disperazione, al suo estremo limite, non lascia aperta che la via della salvezza […]. Nella disperazione si rivelerà il valore eterno dell'uomo" (Paci, 1991, p. 54). Resta vero, infatti, che l'orizzonte formativo è preceduto da quello del radicamento nel negativo, validato, innanzitutto, dalla consapevolezza di sé nella disperazione. Sicché la disperazione diventa la condizione primigenia rispetto alla quale il singolo non può far altro che fondare la propria possibilità d'esistenza (e di educazione interiore) nella scelta.

È in questo quadro che formarsi alla "scuola dell'angoscia" (Cantoni, 1976, p. 162), e di un'"angoscia da considerare sempre rispetto alla libertà" (Kierkegaard, 1965, p. 81), significa cogliere, da parte del singolo, l'unica possibilità di collocare nell'esistenza i rapporti tra soggettività e mondanità, e tra il piano estetico e il piano etico della scelta.

In questa chiave, educazione interiore e coscienza di sé agiscono in quanto "determinazione dello spirito" (Kierkegaard, 1965, p. 229), rap-

porto dell'io con se stesso, e dimostrano, contestualmente, anche la loro universalità.

Tant'è vero che il tormento della scelta implica il riconoscimento del proprio limite costitutivo, unitamente al suo ripudio doloroso, cioè all'effrazione dell'io. In altri termini, sarà la libera e coraggiosa scelta di 'essere' la propria disperazione che costituirà la prima e fondamentale esperienza che forma l'interiorità. In questo senso, anzi, la trasformazione di sé diventa azione etica. E l'azione etica deve essere primariamente esercitata sulla propria individualità. Tant'è vero che, sempre secondo la lettura di Paci, "è la libertà che si pone come liberazione dal negativo che si mimetizza come positività, libertà che si afferma come fede nella possibilità. La libertà non è qui la teoria filosofica della libertà, ma l'effettualità dell'azione libera che trasforma il negativo, l'atto concreto di trasformazione" (Paci, 1991, pp. 55-56).

Ciò fino a ritenere, pedagogicamente, che sia proprio la continua oscillazione tra desiderio di certezza, speranza e azione concreta a descrivere, in ultimo, il circuito formativo della coscienza inquieta. Una coscienza, quindi, che si rivela a se stessa quando si comprende inquieta, e che tale impara a rimanere in quanto originariamente connotata.

Pertanto, se è chiaramente visibile, in Kierkegaard, un'istanza etica da educare, essa riguarda solo l'individuo per l'individuo. E lo riguarda nella radicalità di un compito – quello di stare, per libera scelta, nella propria disperazione – che, non garantendo alcuna salvezza, implica necessariamente, tuttavia, una profonda e salda consapevolezza di trasformazione di sé.

3. L'etica pedagogica della situazione-limite: la prospettiva inquieta di Jaspers

Nella riflessione jaspersiana, invece, il punto d'avvio di una possibile 'etica dell'inquietudine' può essere individuato nell'idea – decisiva per Jaspers – di "situazione-limite". Più ancora, nella diversificazione delle manifestazioni contingenti di tale idea portante.

Si tratta delle esperienze della lotta, della morte, del caso e della colpa, già elaborate dal giovane Jaspers della *Psicologia delle visioni del mondo* (1919), cui sarà aggiunta la violenza in *La bomba atomica e il destino dell'uomo*, del 1958. Connesse strettamente alle esperienze vissute (*Erlebnisse*) dello scacco e del tragico (Jaspers, 2013; 1987), le situazioni-limite descri-

vono ciò che è ai limiti del sopportabile, costringendo l'individuo allo spaesamento radicale. Caratterizzate da dinamismo, irrequietezza ed incertezza, le situazioni-limite "non si presentano quasi mai in tutta la loro nuda chiarezza alla nostra viva esperienza" (Jaspers, 1950, p. 267), sfuggendo, così, a qualsiasi tentativo di fissarle in una definizione. Ciò significa, però, che esse, pur essendo generate dalla realtà storico-mondana e provocando effetti tangibili sull'esistenza, sono caratterizzate da qualità inusuali, inafferrabili da parametri oggettivi, definibili e generalizzabili. Anche per questo la loro natura sfuggente ed ambigua rischia di lasciare spazio a mascheramenti e a vie di fuga. Così, la loro portata di senso pedagogicamente più feconda non si dà esclusivamente nella descrizione dell'*Erleben* che le riguarda e del suo mutare nel corso del tempo, ma nello sforzo di ri-orientamento del loro significato in rinnovate forme di letture della realtà.

D'altra parte, la straordinarietà di tali situazioni-limite non esclude affatto la loro presenza implicita, per via negativa, nel 'sentire' vivente del soggetto. Così, l'esperienza delle situazioni-limite può trovare il suo cominciamento nel concreto sentire la loro presenza anche in assenza del loro accadere. Un avvertimento, questo, che interpella immediatamente l'educazione nella sua funzione di estrema risorsa di riduzione dello spaesamento. Secondo Jaspers, infatti, "in pratica avviene che noi abbiamo quasi sempre un punto d'appoggio di fronte alla situazione-limite. Senza tale punto d'appoggio la vita cesserebbe" (Jaspers, 1950, p. 267). E non è un caso che uno dei "punti d'appoggio" privilegiati sia, appunto, l'educazione, essendo essa un "processo di comunicazione della tradizione, che va ripetuto per ogni singolo": "la sua seconda natura" (Jaspers, 1982, p. 130).

L'educazione come "seconda natura", in cui il soggetto può rispecchiarsi, riconoscersi e rifugiarsi, assume, dunque, la funzione rassicurante dell'"involucro" (o "guscio", a seconda delle traduzioni). Ovvero un "punto d'appoggio" esterno all'esperienza-limite, assimilabile ad un principio-guida, la cui solidità, pur mutando le specificità storico-culturali, non può che essere determinata *a priori*.

La non-familiarità diventa, in questa chiave, il nesso che lega educazione ed esperienza del limite, per cui se nel soggetto c'è posto solo per un'esperienza riconducibile alla familiarità, l'educazione assume il ruolo di un ancoraggio rassicurante, del tutto alieno alla forzatura del limite. È, anzi, *grazie* a questa difformità che, quando "l'educazione si fa incerta e frammentaria" e "l'inquietudine si impadronisce del mondo" (Jaspers, 1982, p. 131), perdendo la sua funzione rassicurante, la formazione del soggetto di-

venta, al contrario, la sua capacità di fare i conti con la situazione-limite e con la sua tragicità costitutiva (Jaspers, 1987).

Non a caso, sottolineando così a fondo la separazione tra educazione e situazione-limite, Jaspers arriva a cogliere nel vissuto tragico che le unisce il tratto costitutivo della formazione etica. Cioè di una forma di educazione 'matura', non più strettamente veicolata dall'*Umwelt*, che non anticipi l'esperienza del mondo attribuendole qualità implicite, ma che ne ridefinisca, piuttosto, i significati alla luce dello spaesamento suscitato dalla situazione-limite.

Così, il tragico non è una qualità come un'altra della situazione, ma "rappresenta l'uomo quale si viene trasformando ad opera di una situazione-limite" (Jaspers, 1987, p. 58). Tutt'altro che un inciampo da rimuovere, il tragico si rivela la condizione stessa dell'educabilità del soggetto e la situazione-limite ne è l'occasione irrinunciabile (Erbetta, 1994). In altre parole, emergendo – in quanto condizione essenziale – dalla struttura antinomica dell'esistenza, il tragico non deriva né dalla inclinazione soggettiva né dalla obiettività del fatto contingente quanto dal reciproco superamento dei due poli, soggettivo e mondano. Di qui la prospettiva che rinnova il significato e la praticabilità dell'educazione, traducendola nella consapevolezza del proprio educarsi "ad opera di una situazione-limite" (Jaspers, 1987, pp. 75-76). In questo senso, è il dinamismo dell'esistenza e della relazione tra soggetto e mondo ciò su cui Jaspers pone l'attenzione pedagogica del farsi-forma del soggetto. Entro tale dinamismo, del resto, si genera la stessa situazione-limite in quanto occasione formativa per la propria esistenza (Cantoni, 2013, p. XXI).

Trattandosi, come sostiene Penzo, di una "situazione di confine" (Penzo, 1974) tra soggetto e mondo, la situazione-limite impone un educarsi che differisce radicalmente dall'ancorarsi ad un "punto d'appoggio". L'autoformazione, piuttosto, è tutta protesa nella riflessività che trascende il dato di realtà e intercetta il suo senso nell'intransigenza etica con la quale il soggetto è chiamato ad agire.

In questo senso, continua Penzo, "l'autoformazione non è un atto di volontà che afferma: ora voglio essere quel tipo umano" ma "è il processo che si serve della volontà in quegli innumerevoli punti singoli ai quali può afferrarsi" (Penzo, 1974, p. 114). Così che, come affermerà Blanchot tempo dopo, "l'esperienza-limite è per l'uomo la risposta alla decisione di mettersi radicalmente in questione" (Blanchot, 2015, p. 248).

4. Dai primati etico-educativi all'inquietudine come risorsa pedagogica

Le etiche della situazione proposte da Kierkegaard e da Jaspers affondano certo le loro radici in contesti storici differenti, che hanno però ispirato una medesima centralità dell'agire individuale in rapporto alla condizione mondana. E un agire pedagogicamente connotato e significativo.

Infatti, al di là della comune tensione etica, non sono marginali le differenze di prospettiva che i due pensatori mettono a fuoco.

Come s'è visto – per quanto in maniera estremamente sintetica – per Kierkegaard il primato dell'educazione interiore deriva dalla severa impossibilità di sciogliere i dubbi della vita mondana nella vita mondana stessa. Per il filosofo danese, infatti, l'etica della scelta non solo è necessariamente solitaria, ma è soprattutto necessariamente vincolata alla scelta di se stessi. È da qui che prende corpo l'urgenza di conoscenza personale e di progettualità etico– esistenziale.

Per Jaspers, invece, l'educazione trasformatrice (o autoformazione) deriva dall'accoglimento della situazione mondana, così per come essa si dà. Dove accogliere, tuttavia, non significa accettare e aderire, ma rendere intellegibili alla propria coscienza i nodi, le influenze e persino l'ingerenza del mondo nel proprio essere ciò che si è.

Tuttavia, ai fini della presente riflessione, non solo non si tratta di 'prendere partito', ma si tratta di stare nel movimento dialettico e reciproco delle due istanze.

Del resto, tale posizionamento dialettico, non potendo ridursi a rifugio d'indecidibilità, richiede almeno due atteggiamenti preliminari. Da una parte, emerge la necessità di uno spazio riflessivo strappato alle abituali pratiche interpretative, sia rispetto a ciò che Jaspers indica propriamente come "non immediatamente riconoscibile" – e che va, quindi, posto al vaglio costante di una educazione programmaticamente tesa a mostrare la natura etica della propria esistenza – sia rispetto alla lettura del reale – che chiama, allora, l'educazione ad essere fonte primaria di una conoscenza il più possibile ampia, libera, antidogmatica, e, soprattutto, costituita da contenuti culturali profondi e funzionali, in primo luogo, alla comprensione della complessità delle situazioni.

Dall'altra parte si situa la capacità di scegliere quale, tra le situazioni mondane, richieda un'azione immediata, già colta nella sua urgenza disperata e contingente, e quale, invece, imponga al soggetto un distanziamento dal reale, una sua reazione sospensiva in quanto risposta etica a ciò che non

può essere agito immediatamente, ma che necessita di una differente elaborazione personale, interiore, radicale: kierkegaardiana.

In questa chiave, allora, si tratta di decidersi per la messa in discussione di sé, rinunciando alla predeterminazione di qualsivoglia rappresentazione del mondo. I termini pedagogici di radicalità dell'etica inquieta, infatti, si pongono nella responsabilità della scelta in quanto tale.

In ultimo, si noterà che l'inquietudine – quella della scelta o quella della situazione-limite – rimane un paradigma sia esistenziale sia culturale: un punto di snodo della relazione tra soggetto e mondo che, sia come sia, continua a dimostrarsi esistenzialmente ineludibile e pedagogicamente feconda *in quanto* rifiuta qualsiasi semplificazione per poter essere semantizzata secondo istanze culturali che ne sappiano comprendere appieno la portata conoscitiva e l'orizzonte di senso.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

Beck U. (2008). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma– Bari: Laterza (ed. or. 2007).

Bertin G.M. (1955). *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia*. Milano: AVE.

Blanchot M. (2015). *La conversazione infinita*. Torino: Einaudi (ed. or. 1969).

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto.* Torino: Utet– Università.

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo.* Roma– Bari: Laterza.

Cantoni R. (1976). *La coscienza inquieta. Søren Kierkegaard*. Milano: il Saggiatore.

Cantoni R. (2013). Prefazione. In K. Jaspers, *La bomba atomica e il destino dell'uomo* (pp. IX-XXIV). Milano: PGreco.

Contini M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.

Deleuze G. (1990). *La piega*. Torino: Einaudi (ed. or. 1988).

Erbetta A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: il Segnalibro.

Fabbri M. (2015). *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione.* Milano: Unicopli.

Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura*. Milano: FrancoAngeli.

Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo.* Astrolabio: Roma (ed. or. 1919).

Jaspers K. (1982). *La situazione spirituale del tempo.* Roma: Società Editoriale Jouvence (ed. or. 1946).
Jaspers K. (1987). *Del tragico.* Milano: SE: 1987 (ed. or. 1952).
Jaspers K. (2013) *La bomba atomica e il destino dell'uomo*. Milano: PGreco (ed. or. 1958).
Kierkegaard S. (1965). *Il concetto dell'angoscia. La malattia mortale*. Firenze: Sansoni (ed. or. 1844-1849).
Lasch C. (1985). *L'io minimo*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1984).
Lyotard J.-F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1979).
Madrussan (2017). *Educazione e inquietudine. La* manouvre *formativa*. Como–Pavia: Ibis.
Morin E. (2017). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando.
Paci E. (1991). *Kierkegaard e Thomas Mann*. Milano: Bompiani.
Penzo G. (1974). L'etica della "situazione di confine" in K. Jaspers. In P. Piovani (ed.), *Etiche della situazione* (pp. 279-295). Napoli: Guida.
Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1984).
Sloterdijk P. (2013). *Critica della ragion cinica.* Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1983).
Tomarchio M., Ulivieri S. (eds.) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori.* Pisa: ETS.

I.10
Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de "Il maestro degli adulti" (1867-1868)

Elena Marescotti
Università degli Studi di Ferrara

1. Considerazioni preliminari

Non pare peregrino affermare che oggi la ricerca nell'ambito dell'*Educazione degli adulti* – per usare la denominazione disciplinare più utilizzata e condivisa – si attesta, tendenzialmente, sulle dimensioni temporali del recentissimo passato, del presente e del prossimo futuro.

Le ragioni sono evidenti, e ampiamente comprensibili: le agende politico-culturali, a livello nazionale e internazionale, assegnano alla progettazione, alla promozione e alla messa in atto di azioni di *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep learning* un ruolo sempre più di primo piano, se non altro a livello programmatico. Se è vero che tali istanze, esplicitamente riferite ai processi di apprendimento, non esauriscono la loro portata in un coinvolgimento esclusivo e mirato del soggetto adulto (né, a ben vedere, mettono in inequivocabile risalto l'*educazione*, con tutto il suo complesso portato ideale), è altrettanto vero che tali processi sono pensati – sul piano dell'occupazione lavorativa, della cittadinanza e dell'inclusione sociale in senso lato – per quanto attiene ad una vita adulta che va connotandosi, nell'attuale temperie storica, di bisogni formativi che si intrecciano a situazioni di crisi, di precarietà, così come di innovazione, e alle relative sfide. Di conseguenza, una ricerca, anche accademica ma non solo, sulla condizione adulta contemporanea non può non confrontarsi e interrogarsi su questi temi *attuali*, indagando presupposti, implicazioni, dinamiche, fattori ostacolanti o di facilitazione, risorse, provvedimenti e prassi connesse tali processi.

Ma limitarsi alla *contingenza* o, meglio, a questa contingenza, per quanto imprescindibile, non spiega del tutto la tendenza "contemporaneista" della ricerca nel settore intitolato all'*Educazione degli adulti*. Anche l'attenzione, sempre più marcata, alle peculiarità evolutive e trasformative di stagioni della vita, come quella adulta, appunto, che fino a un passato non

troppo lontano parevano consolidate nei tratti, nei ruoli e, forse, anche nei destini individuali, unitamente alla progressiva estensione – sempre relativamente recente – della scolarizzazione, hanno determinato una "scoperta (educativa) dell'adulto" diffusa, il cui avvio potremmo collocare negli anni Settanta del secolo scorso. È quello il periodo, anche sulla scia del Sessantotto, in cui la formazione professionale degli adulti comincia a farsi più completa, e complessa; in cui, da noi, conquiste come le 150 ore danno il segno di una mai del tutto sopita equazione tra istruzione ed emancipazione, ma anche tra educazione e buona qualità della vita; in cui quella parola un po' desueta, di conio ottocentesco, *andragogia*, grazie a Malcom S. Knowles (1970; 1973; 1978; 1984) si immette in un circuito internazionale fungendo da punto di riferimento concettuale per le pratiche formative.

Sempre più raramente, dunque, se non in ragione di specifici interessi e sensibilità, o in risposta ad esigenze di rapidi excursus riepilogativi (Marescotti 2014; 2016; 2017), nella ricerca sull'*Educazione degli adulti* si tende ad andare a sondare problemi, e a scoprire o riscoprire fonti, precedenti a quel periodo. Scontando, infine, quella più generalizzata sofferenza dei saperi umanistici e della Storia in particolare, che diversi intellettuali non hanno mancato negli ultimi tempi di denunciare, con allarme e seria preoccupazione, auspicando che "lo spettro del breve periodo"[1] non fagociti del tutto la cognizione di noi stessi e del mondo.

Nel quadro di queste considerazioni fondate sull'inestricabile intreccio tra storia e teoria, e tra queste e l'educazione e la politica – che hanno contraddistinto la mia personale formazione, e che sono al centro dell'attività formativa che rivolgo ai miei studenti, trovandomi a svolgere presso l'ateneo ferrarese i corsi di "Storia dell'educazione" e di "Educazione degli adulti" – la sollecitazione di questo Convegno Nazionale SIPED dedicato a *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* mi ha inevitabilmente portata a scegliere l'argomento da proporre alla discussione. Ovvero ad individuare nelle scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento un tema a mio avviso non solo pertinente ma – questo l'assunto da dimostrare – funzionale a far luce, in prospettiva storica, sul mandato pedagogico e sociale, culturale e politico della scuola nelle varie

1 L'espressione è tratta dal *The History Manifesto* (Guldi, Armitage, 2014), circa il quale si rimanda a Criscenti Grassi (2016, pp. 166– 169). In questa prospettiva, si vedano ovviamente, ad esempio, anche Nussbaum (2010) e Ordine (2013).

forme contestuali che essa ha assunto e può assumere, così come nella struttura/finalità sostanziale che la contraddistingue[2].

2. Educazione degli adulti *a* scuola? Il quadro normativo

In via preliminare, va sottolineato il fatto che l'offerta formale e pubblica di Educazione degli adulti è, a tutt'oggi, strettamente agganciata al sistema scolastico (CTP, dal 1997 al 2014 e CPIA, dal 2015), confermando un consistente perdurare dell'equazione tra educazione degli adulti e "recupero scolastico", quantomeno in riferimento, come si diceva, al settore formale. Equazione necessaria – la scuola non può mai essere elusa, una scuola imperniata sulla ricerca (Genovesi, 2002) che si dà come officina di metodo, ove si costruiscono conoscenze generative ed euristiche (Frabboni, 2009) – ma che richiede, in riferimento all'adulto, un'attenta riflessione sulla permanenza dell'educazione, sulla relazione di insegnamento/apprendimento, sull'impianto didattico.

Al riguardo, quindi, si intende qui ricostruire ed indagare le vicende delle scuole per adulti nell'Italia immediatamente post-unitaria e, nello specifico, entrare nel merito delle consapevolezze teoriche e delle strategie didattiche che andavano maturando, assumendo come fonte privilegiata un interessante periodico, "Il maestro degli adulti", edito nel 1867-1868, che consta di venti fascicoli, molto corposi, per un totale di quasi mille pagine, rilegati in due volumi. Una vera e propria guida per gli insegnanti impegnati in un compito educativo qualitativamente e quantitativamente diverso rispetto a quello della scuola "regolare" che, tra non poche difficoltà materiali e culturali, cominciava ad avviare il suo travagliato cammino come scuola italiana.

In primo luogo, è quindi opportuno riprendere sia pure brevemente il quadro normativo delle scuole per adulti all'indomani dell'Unità e nei decenni immediatamente successivi, così da coglierne l'evoluzione sul piano delle politiche culturali. Per ragioni di spazio, si dovrà lasciare sullo sfondo una rassegna puntuale di questi provvedimenti, di cui ci si limita ad elen-

2 Il presente lavoro rientra nel progetto di ricerca FIR 2017 "L'identità adulta: implicazioni educative (adultescenza; teorie, prassi e politiche di educazione degli adulti e di lifelong learning; epistemologia e storia della formazione in età adulta, nel contesto nazionale e internazionale)" dell'Università degli Studi di Ferrara.

care i più significativi nel momento di avvio e di primo sviluppo di questo comparto scolastico, a partire dalla Legge Casati (L. 13 novembre 1859, n. 3725), ove compare solo un cursorio esplicito riferimento agli adulti, al Capo IV, *Delle scuole private*, art. 356:

> Le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o nelle scuole elementari per gli adulti, od in quelle dove si fanno corsi speciali tecnici per gli artieri, sono dispensate dal far constare la loro idoneità.

È un cenno che attesta l'esistenza di corsi elementari attivati nelle varie realtà territoriali pre-unitarie, gestite dai Comuni o da enti privati, allo scopo di contrastare l'analfabetismo, la cui consistenza, com'è noto, all'indomani dei primi censimenti del Regno, si attestava su percentuali drammatiche. Tali corsi elementari sono generalmente indicati come "scuola popolare", intendendo con questa espressione – invero ambigua, ed utilizzata sia nei testi ufficiali dei provvedimenti sia nei saggi pedagogici a partire dal primo Novecento – fare riferimento alla condizione sociale degli alunni e delle loro famiglie: una condizione di arretratezza e povertà, e quindi caratterizzata non solo dalla difficoltà di accesso all'istruzione ma, anche e soprattutto, per la quale la necessità di istruzione è pensata limitatamente ai rudimenti dell'alfabeto e alle nozioni necessarie allo svolgimento di un lavoro manuale (Tancredi Torelli, 1978, pp. 75-81).

Va altresì richiamata la Legge Orlando (L. 8 luglio 1904, n. 407) grazie alla quale le scuole serali e festive per adulti analfabeti poterono contare su uno stanziamento annuale di bilancio per la retribuzione dei maestri. Da notare che, per incentivare la partecipazione degli adulti, non solo i programmi di insegnamento prevedevano nozioni spendibili nella vita quotidiana, soprattutto lavorativa, ma, in una prospettiva che si potrebbe definire, se non preventiva, quantomeno di tempestivo recupero, si specificava che la possibilità di fruire di alcuni diritti era collegata alla comprovata capacità di saper leggere e scrivere (come la concessione del permesso d'armi, per i nati dopo il 1885, della licenza d'esercizio e rivendita, per i nati dopo il 1890) (art. 16).

E, anche, vanno richiamati i programmi emanati l'anno successivo (R.D. 29 gennaio 1905, n. 45) che riportavano, infatti, contenuti basilari di *Educazione morale e istruzione civile*; *Lingua italiana*, *Aritmetica*, *Nozioni varie* (igiene, cognizioni relative alle arti e alle industrie, "avendo riguardo

ai bisogni della scolaresca", storia aneddotica del Risorgimento italiano, cognizioni geografiche con particolare riferimento alle colonie e al commercio locale), per il corso di un anno; per il corso biennale, il secondo anno prevedeva l'ampliamento degli insegnamenti del primo, tramite l'approfondimento di nozioni relative alle leggi che disciplinano il mondo del lavoro (leggi protettive del lavoro, sanzioni penali, obbligazioni civili e commerciali), esercizi epistolari (riferite all'ambito familiare ed aziendale), misurazioni metriche, computi commerciali, tenuta dei conti.

Il panorama delle scuole per adulti si amplia con la Legge 15 luglio 1906, n. 383, portante provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna, che istituisce scuole per emigrati, scuole itineranti per pescatori, pastori, agricoltori, carbonai ecc. che abbiano sede temporanea in luoghi distanti dalle scuole ordinarie, e scuole autunnali per alunni rimandati, a cui si aggiunge l'istituzione di sale e premi di lettura per gli operai che si dimostreranno più assidui (Tancredi Torelli 1978, p. 97).

Successivamente, con la Legge Daneo-Credaro (L. 4 giugno 1911, n. 487), diviene obbligatoria la scuola elementare *reggimentale* – i cui prodromi risalgono al 1831, già attivata in tutto il Regno nel 1868, poi soppressa nel 1892 (Mastrangelo 2008) – rivolta ai militari "in servizio, non prosciolti dalla istruzione elementare obbligatoria, a norma della legge, o per i quali sia accertato che non conservino l'istruzione ricevuta nelle scuole elementari" (art. 54). Nel medesimo provvedimento si prevedeva, inoltre, l'istituzione o il riordino delle scuole elementari "nelle carceri e negli stabilimenti penitenziari" (art. 62) e si innalzava il fondo di bilancio destinato all'istituzione di scuole serali e festive, regolamentando, infine, anche la retribuzione degli insegnanti "nelle scuole serali per adulti analfabeti" (art. 63).

3. "Il maestro degli adulti" (1867-1868): pedagogia e didattica da applicare

Su quali saperi e strumenti gli insegnanti potevano contare per svolgere questo difficile lavoro che, nella legislazione, cominciava ad affermarsi come un tutt'uno con il progresso civile ed economico del Paese? E quali consapevolezze didattiche, "andragogiche", stavano maturando in merito all'educazione permanente e degli adulti?

Per abbozzare alcune prime riflessioni, non sono di marginale rilevanza le fitte pagine di una guida che si offriva come occasione di formazione e aggiornamento, ma anche di dibattito, confronto e partecipazione del cor-

po docente, arruolato all'ambiziosa finalità di dare coesione, ed impulso, alla società italiana a partire dalla padronanza dell'alfabeto e, via via, dei saperi disciplinari.

"Il maestro degli adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia", rilegato in due volumi, il primo del 1867 e il secondo del 1868, è diretto dal Professor Vincenzo Garelli (Mondovì 1818-Carmagnola 1878), che fu allievo di Ferrante Aporti alla scuola di metodo e professore di Filosofia nei collegi di Cuneo, Genova e Torino. Abbandonato l'insegnamento, Garelli ricoprì l'incarico di Provveditore agli Studi a Genova e Torino. Già nel 1843 sollecitò l'apertura di scuole di metodo per una formazione dei maestri in grado di corrispondere alle caratteristiche dell'istruzione popolare (Morandini, 2003, pp. 40-41).

Nel primo fascicolo, inaugurando l'iniziativa editoriale, Garelli ne esplicita l'intento, che è quello di affrontare "la questione umile ma importante del miglior modo di ammaestrare gli adulti" (Vol. I, p. 4). Una questione che a sua volta si articola in prospettive ora più speculative, di riflessione, ora informative, ora metodologiche ed esemplificative, così come si evince dalla struttura del periodico, giacché ogni fascicolo (sia pure con qualche variante) presenta la medesima struttura di suddivisione in "sezioni": Pedagogia; Didattica; Didattica pratica; Atti ufficiali; Notizie di libri utili all'educazione degli adulti; Corrispondenza.

In particolare, le prime due sezioni, Pedagogia e Didattica, sono generalmente costruite con la formula di domanda e risposta, ovvero vengono poste delle questioni, anche provocatorie, a cui segue l'illustrazione delle teorie o dei principi pedagogici e didattici presi a riferimento. Proprio queste prime sezioni del periodico consentono di esplicitare i fondamenti – che già si potrebbero dire andragogici – che informano l'avventura culturale intrapresa.

Riprendendo le parole di Garelli, la parte pedagogica

> si propone la questione teorica di determinare quali sieno le condizioni morali e intellettuali dell'adulto per conchiudere che la scuola che per lui s'istituisce, è tutt'altra cosa da quella che si frequenta dai fanciulli, e che però i principii direttivi di quella si scostano per grandissimo intervallo dai principii che governano le istruzione dell'infanzia e della puerizia (Vol. I, p. 5)

mentre la parte didattica "determinerà il metodo proprio che vuolsi seguitare nelle scuole degli adulti" (Vol. I, p. 5).

Consequenzialmente, la parte della Didattica pratica presenterà "esempi di lezione",

> non fatte a tavolino soltanto e col lavoro della penna e della testa, le quali perciò non rappresentano la scuola quale essa è di fatto, ma invece quali si raccolsero nelle frequenti lezioni sperimentali che si tentarono; cioè le lezioni che si recheranno in mezzo a dimostrar ei precetti, saranno quelle stesse che si fecero in vari luoghi, con alunni di diverse età e che si indirizzano così all'onesto operaio, come all'infelice che sconta nel carcere la pena del delitto, dell'ignoranza e dell'abbandono; tanto al soldato nella caserma quanto al contadino e alla donna di città e del contado.
> A tutte queste condizioni sociali vuolsi impartire quel maggiore grado di istruzione che valga a diffondere la civiltà nel nostro popolo (Vol. I, p. 6).

A titolo paradigmatico, vale la pena almeno elencare alcune tra le principali questioni pedagogiche e didattiche prospettate (Voll. I e II):

> [questioni pedagogiche]
> 1. Può egli l'adulto, che venne su privo d'ogni conoscenza di lettera, imparare qualcosa etiam cum senuerit?
> 2. Fino a quale età potrà essere ammaestrato l'adulto?
> 3. Solo agli illetterati han da giovare le scuole degli adulti?
> 4. È egli una medesima cosa ammaestrare fanciulli od istruire uomini fatti?
> 5. È più facile ammaestrare l'adulto illetterato od il fanciullo?
> 6. Come si può rendere interessante la istruzione dell'adulto?
> 7. Come si può destare nelle moltitudini il desiderio di andare a scuola?
> 8. L'istruzione popolare ha da essere gratuita o non?
> 9. A che tutto questo frastuono? per diffondere un po' più celermente l'alfabeto? Oh quanto sarebbe meglio che ci dessimo pensiero di far dei galantuomini!
> 10. E quando il popolo più minuto saprà leggere e scrivere, che cosa faremo in seguito?
> 11. Con quale mezzo attireremo l'adulto a continuare l'opera del suo ammaestramento?
> [ecc.]

[questioni didattiche]
1. Quali cose vogliamo più specialmente insegnare all'adulto?
2. Coteste cose s'insegneranno per ordine ed in guisa che finita l'una si dia cominciamento all'altra, ovveramente si intrecceranno e si faranno quasi promiscue?
3. Ammesso cotesto intreccio è pur giuocoforza incominciare dall'una che sia come mezzo e stromento dell'altra, quale sarà questa?
4. Qual è il primo passo a farsi nello scrivere?
5. Quali dimensioni debbono avere queste lettere od elementi di lettura?
6. Si può egli all'adulto insegnare la calligrafia?
7. Quale è il primo passo nella lettura?

[ecc.]

È evidente che tali sezioni, insieme a quella di Didattica pratica, sono coerentemente agganciate: alle affermazioni teoriche si intreccia il piano della teoria e della fattibilità didattica.

Le risposte sollecitate e fornite a tali quesiti di fondo sono sicure e incoraggianti, a testimonianza del fatto che il necessario impegno dei maestri potrà essere fruttuoso solo se collocato in un orizzonte di senso fiducioso nella suscettibilità educativa degli adulti, e avvertito sul piano metodologico e didattico.

Alcuni passaggi sono particolarmente esplicativi al riguardo.

1. Può egli l'adulto, che venne su privo d'ogni conoscenza di lettera, imparare qualcosa etiam cum senuerit?

La risposta fornita è affermativa, e suffragata dai fatti: ad esempio quello, ampiamente riscontrabile in letteratura, di persone che solo da adulti hanno intrapreso gli studi e che comunque sono riusciti a raggiungere risultati eccellenti nelle scienze, nelle lettere e nelle arti[3]. Ma si rileva che ancora molti, purtroppo, pensano che alla fine della giovinezza conviene al riguardo "lasciare ogni speranza" (Vol. I, p. 8).

E come motivare questa possibilità di educazione degli adulti e la sua efficacia? Cominciando dal significato dell'imparare:

3 Il periodico si riferisce, a questo proposito, agli spaccati di biografie illustri annoverate da Samuels Smiles nel suo *Self-help* (1859), tradotto in italiano nel 1865.

> Pare a me che s'impari quando si aggiunge qualcosa di nuovo a quello che si sapeva dianzi, sia che questa aggiunta appaia come una continuazione, cioè come un allargamento, sia che l'aggiunta si faccia per l'aggregazione di qualità discrete e separate (Vol. I, p. 8).

Il maestro deve pertanto in primo luogo chiedersi: l'adulto non scolarizzato, analfabeta, "sa egli qualche cosa?", verificando che egli "non sa nulla del sapere scolastico, del sapere de' nostri libri; ma sa ben altre cose e di molte" e traendo da ciò il primo, basilare, convincimento didattico:

> Noi dunque vogliamo edificare su quello che già esiste. Strana ed assurda cosa se noi volessimo piantare le primissime fondamenta mentre abbiamo già de' sostegni validi e sicuri; e per fermo l'adulto sa tutto quello che apprese fra le pareti domestiche imparando a parlare; sa ciò che s'impara nelle officine e col contatto degli altri uomini; ciò che gli vien per gli occhi dallo spettacolo della natura e dell'arte; ciò che gli ha rivelato Dio col mezzo della Chiesa e della coscienza (Vol. I, p. 9).

2. Fino a quale età potrà essere ammaestrato l'adulto?

Per tutta la vita, giacché "nessuno è mai tanto vecchio e tanto sapiente che nulla più gli resti da imparare" (Vol. I, p. 10)

3. Solo agli illetterati han da giovare le scuole degli adulti?

Tutt'altro: le scuole degli adulti devono essere una "istituzione permanente", anche se non ci fossero più illitterati! Le scuole per adulti servono permanentemente per correggere, ad esempio, gli errori dell'istruzione primaria, per perfezionarsi, per non cadere nell'analfabetismo di ritorno (cfr. Vol. I, pp. 10-12).

4. È egli una medesima cosa ammaestrare fanciulli od istruire uomini fatti?

"Mille volte no!" Non si possono usare gli stessi sillabari, gli stessi cartelloni, gli stessi sussidi utilizzati in classe con i bambini, né adottare il medesimo stile comunicativo: "Vogliamo noi suscitare e fomentare nell'adulto il desiderio di imparare? Parliamogli quel linguaggio che gli si confà; egli non deve ritornare fanciullo" (Vol. I, p. 12).

E così via per le "questioni pedagogiche" successive, insistendo sul valore del riconoscimento dell'educando come adulto – la cui identità non vie-

ne sminuita o intaccata – e della sua motivazione, affinché ognuno acquisti fiducia in se stesso, nelle proprie capacità di sviluppo.

Analogamente, le "questioni didattiche" sollecitano, a partire da un sicuro possesso dell'alfabeto e delle capacità di leggere, scrivere e far di conto "oramai tanto necessarie quanto il moto delle gambe e l'uso delle mani" (Vol. I, p. 14), a non scadere nella infantilizzazione degli educandi (ad esempio, anche attraverso semplici accorgimenti, come il richiedere loro di cominciare a scrivere come hanno visto fare agli altri adulti, ovvero in caratteri di piccole dimensioni, e non a grandi lettere, come sono vergate le pagine dai bambini) e puntando piuttosto al mantenimento dell'attenzione attraverso la varietà dei contenuti e degli esercizi da proporre.

4. Conclusioni: senza scuola non c'è cultura

Questi veloci riferimenti se, ovviamente, non possono rendere conto dell'ampio ventaglio dei temi sollevati dal periodico, contribuiscono quantomeno a renderne evidenti i motivi di interesse storico-educativo, avviando un percorso di ricerca sulle peculiarità dell'insegnamento/apprendimento in età adulta, affinché, oltre e per mezzo dell'alfabetizzazione strumentale, si possano perseguire i sentieri del perfezionamento intellettuale continuo proprio attraverso un'attenzione didattica specifica che va, essa stessa, a nutrire le cognizioni di pedagogia degli adulti che stavano muovendo i primi e significativi passi.

Facendo leva su tre aspetti cruciali:

- la nozione di apprendimento continuo/degli adulti come accumulazione e ristrutturazione delle conoscenze;
- la considerazione dell'esperienza come bagaglio di conoscenza pregressa/apprendimento *informale* maturato nella vita, che a sua volta legittima, sul piano operativo, quello che verrà poi chiamato "approccio situazionale" (Lindeman, 1926);
- la sollecitazione dell'autostima, dell'interesse, della motivazione quali fattori imprescindibili in vista di un successo formativo che può dirsi raggiunto nel momento in cui l'adulto non solo tollera, ma cerca e crea egli stesso situazioni "faticose" di impegno intellettuale, e insieme fisico ed emotivo, per un'educazione di cui avverte il significato esistenziale intrinseco.

Non si può negare, come non negò lo stesso Direttore del periodico Vincenzo Garelli, che le scuole per adulti non hanno dato i frutti attesi, che sono state frequentate meno di quanto auspicato, e che gli stessi maestri non hanno sempre profuso quella competenza e quella dedizione che era loro richiesta, talvolta spinti più dalla possibilità di arrotondare il loro misero stipendio che non da un autentico senso di responsabilità educativa.

Ma, dunque, si dirà,

> le scuole per gli adulti sono inutili, la loro istituzione fu un vero errore? Tutt'altro; noi abbiamo urgente bisogno di dirozzare il popolo perché apprezzi il beneficio del sapere, perché senta la vergogna dell'ignoranza, ed impieghi nella educazione dei suoi figli quella sollecitudine che pur troppo non ha usato la generazione trascorsa; ma a raggiungere questo scopo non basta fondare e moltiplicare scuole, non basta stabilire gratificazioni e sussidi, è necessario anzi tutto dare alla scuola un sapiente indirizzo, ed avere buoni maestri con buoni metodi, altrimenti se si vuole insegnare troppo, se s'insegna male e si genera sazietà, e l'adulto non si accorge del profitto che fa, dell'utile che ricava dall'istruzione, *addio scuola, addio cultura* (Vol. II, pp. 294-295).

La fonte merita ovviamente un'analisi più esaustiva e approfondita della breve introduzione qui proposta, cui si darà seguito in altra sede.

Riferimenti bibliografici

Criscenti Grassi A. (ed.) (2016). *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa.* Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer».

De Sanctis F. M. (1979). *L'educazione permanente.* Firenze: La Nuova Italia.

Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.

Genovesi G. (1999). *Schola infelix. Le ragioni di una sconfitta*. Roma: SEAM.

Genovesi G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Genovesi G. (2010). *Storia della Scuola in Italia dal Settecento a oggi.* Roma-Bari: Laterza (VI edizione).

Guldi J., Armitage D. (2014). *The History Manifesto*. In <https://www.cambridge.org/core/what-we-publish/open-access/the-history-manifesto> (ultima consultazione: 14 gennaio 2019).

Il maestro degli adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia, diretto dal Professore Vincenzo Garelli, Firenze-Torino-Milano, G.B. Paravia e Comp., anno I, Vol. I, 1867, pp. 480.

Il maestro degli adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia, diretto dal Professore Vincenzo Garelli, Firenze-Torino-Milano, G.B. Paravia e Comp., anno II, Vol. II, 1868, pp. 480.

Knowles M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles M.S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.

Knowles M.S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*, *5*(3): 9-20.

Knowles M.S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic Inc.

Lorenzetto A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.

Marescotti E. (2014). La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito? *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *9*(8): 4-17.

Marescotti E. (2016). Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti. *METIS. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 6: 153-167.

Marescotti E. (2017). Storia ed evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia: contesti, provvedimenti, ratio formativa. *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, *13*(30): 5-21.

Mastrangelo G. (2008). *Le scuole reggimentali, 1848-1913*. Roma: Ediesse.

Morandini M.C. (2003). *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato Unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e Pensiero.

Nussbaum M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.

Smiles S. (1859). *Self-help; with illustrations of character and conduct*. London: Murray.

Tancredi Torelli M. P. (1978). Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuola per adulti. In T. Tomasi, G. Genovesi, M. P. Tancredi Torelli, B. Incatasciato, S. Ulivieri, E. Catarsi, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)* (pp. 73-114). Firenze: Vallecchi.

Vigo G. (2017). *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*. Bologna: il Mulino.

I.11
La Casa di Educazione per le fanciulle nella Novara napoleonica

Elisa Mazzella
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

1. Premessa

Il presente contributo si sofferma sull'istruzione femminile in età Napoleonica e in particolare sulla formazione delle ragazze di ceto medio-alto, attraverso l'analisi del progetto di apertura di una casa di educazione per le fanciulle a Novara tra il 1811 e il 1812. Grazie allo studio di un'originale documentazione archivistica, la ricerca si è focalizzata sul regolamento per il nuovo collegio, che, nonostante l'impegno delle autorità locali e le spinte del governo, non venne mai attuato a causa delle difficoltà economiche del comune.

Nei due secoli precedenti l'arrivo di Napoleone in Italia l'istruzione femminile era tradizionalmente lasciata all'iniziativa privata e all'opera di pie istituzioni e di monasteri. Il regime napoleonico, in particolar modo attraverso la politica di soppressione delle congregazioni religiose, culminata con il decreto 25 aprile 1810 (Pederzani, 1998, 2002), sconvolse questo plurisecolare assetto e fondò le basi dell'istruzione femminile, primaria e superiore, su principi nuovi, laici e pubblici. Innegabile fu l'impegno del governo in questi anni nell'organizzare una rete di scuole femminili. Lo scopo di siffatte istituzioni educative era duplice: sottrarre anche questo ramo della pubblica istruzione al controllo se non alla gestione del clero, in nome di una diversa concezione di società e di stato rispetto quella dell'*Ancien Régime*; diffondere l'alfabetizzazione delle fanciulle equiparandola a quella dei maschi, in nome di una nuova uguaglianza civile e giuridica, ma anche di un persistente spirito di conservazione sociale.

Durante il Regno d'Italia il governo napoleonico e soprattutto Giovanni Scopoli, il direttore generale della pubblica istruzione, sostennero a più riprese, almeno in linea di principio, il valore dell'istruzione femminile (Bianchi, 2004a; Ferraresi, 2008). Scopoli si occupò di favorire la diffusio-

ne delle scuole per le fanciulle, stimolando i comuni a reperire le risorse economiche necessarie per aprire scuole primarie o per integrare le rendite delle case religiose conservate dal governo e si interessò anche dell'educazione delle fanciulle abbandonate e orfane. Il tema dell'educazione femminile costituì uno dei nodi più complessi e problematici nel processo di laicizzazione delle istituzioni educative e rappresentò uno dei punti di maggiore conflitto tra lo Stato e la Chiesa.

2. Il progetto di una casa di educazione per le fanciulle a Novara

Il 7 febbraio 1811 il prefetto del dipartimento dell'Agogna inviò al podestà di Novara una lettera in cui segnalava l'intenzione del governo di attivare nei comuni di prima classe un collegio di educazione per le fanciulle, che doveva servire anche come scuola per le ragazze del comune che potevano restare solo durante il giorno. Il prefetto precisava, inoltre, che il direttore generale della pubblica istruzione, al fine di favorire un provvedimento così importante, avrebbe trovato delle facilitazioni sul prezzo e sui tempi di pagamento per i comuni disposti ad acquistare un locale nazionale dove aprire un collegio. L'educazione delle fanciulle secondo Scopoli era molto importante stante "l'influenza grandissima che [aveva] il sesso femminile sul buon regime della famiglia e sull'educazione anche dei maschi che d'ordinario nei teneri loro anni [erano] alle medesime affidati, perlocché riuscendo di essere delle buone madri di famiglia l'educazione farebbe i più grandi progressi e ne darebbe generalmente degli ottimi risultati in ogni rapporto"[1].

Il 18 febbraio il prefetto inviò un'altra lettera al podestà, con la quale lo pregava di preparare un regolamento per la casa di educazione femminile, di trovare le persone più adatte alla direzione e di occuparsi della scelta del locale[2]. Un mese più tardi il podestà presentò al prefetto un prospetto con il preventivo delle spese annuali del collegio[3] e un regolamento per l'orga-

1 Vedi la lettera del prefetto del dipartimento dell'Agogna al podestà di Novara del 7 febbraio 1811. Archivio di Stato di Novara (d'ora in poi ASNO), *Prefettura Agogna*, cartella 1991.

2 Cfr. la lettera del podestà di Novara al prefetto del dipartimento dell'Agogna del 14 marzo 1811. Archivio di Stato di Milano, *Fondo Studi*, parte moderna, cartella 125.

3 Vedi *Prospetto delle spese annuali di vitto, servizio, manutenzione del locale, onorari e salari di una Casa di educazione da stabilirsi nella Città di Novara*. Ibidem.

nizzazione e l'amministrazione del nuovo istituto[4]. Quest'ultimo, strutturato in 76 articoli, conteneva indicazioni circa le nomine e l'ammissione della direttrice, degli insegnanti e delle alunne, l'abbigliamento, le occupazioni giornaliere delle fanciulle, il vitto, le materie di insegnamento, la ricreazione e i momenti di riposo, gli esami, la disciplina, i castighi, i rapporti con le famiglie, la gestione economica, il corredo richiesto all'atto dell'ingresso nel collegio e infine il regolamento per le allieve non residenti in collegio. Si può supporre che il podestà si fosse ispirato al modello del Collegio Reale delle Fanciulle di Milano (Bianchi, 1997, 2004b, 2008; Giuliacci, 2004, 2007), anche se tra i due istituti si osservano alcune differenze, le più evidenti delle quali erano l'assenza dell'insegnamento della religione e l'inserimento di materie come fisica e storia naturale. Il piano di studi proposto dal podestà, infatti, era costituito da lingua francese, leggere, scrivere, far di conto, geografia e storia, fisica e storia naturale, cucito e ricamo. Erano previsti, inoltre, due docenti esterni per il disegno e la musica. La scelta di inserire fisica e storia naturale fra le materie di studio probabilmente era dovuta alla passione e all'interesse che il podestà, Onorato Gautieri, aveva per le scienze. Oltre al constante impegno nell'amministrazione pubblica, infatti, Gautieri era un uomo di ricca cultura, esperto e appassionato in particolar modo di agronomia e aveva amichevoli rapporti con molti chimici tedeschi, con i quali intratteneva un frequente scambio epistolare.

Secondo il regolamento la conduzione del collegio sarebbe stata affidata a una direttrice, coadiuvata da una vicedirettrice, mentre l'attività educativa e di sorveglianza delle ragazze sarebbe stata assegnata alle maestre che, a differenza di quanto accadeva a Milano, si sarebbero occupate anche dell'insegnamento. Le ragazze erano divise in sei classi (la quinta e la sesta formavano una sola scuola con un'unica maestra) e dovevano indossare un abito di cotone bianco e un grembiule nero, contraddistinto da un fiocco colorato per distinguerle per classe. Secondo il prospetto di Gautieri il collegio doveva essere finanziato in gran parte dal governo, con uno stanziamento di lire italiane 7.760 e in parte minore dal comune con lire italiane 1000. Le alunne avrebbero dovuto versare lire 500 per consumi e servizi, lavaggio degli indumenti, assistenza medica, legna per l'inverno, luce, libri, carta e altri oggetti per lo studio. Nella somma dovuta dal governo erano compresi anche 6 posti gratuiti.

4 Vedi *Regolamento di un Collegio di educazione da erigersi nella Città di Novara*. Ibidem.

Nella lunga lettera che accompagnava il regolamento il podestà rendeva partecipe il prefetto delle sue perplessità circa l'aperura del collegio: a suo avviso, infatti, la mancanza di mezzi per acquistare il locale e le scarse risorse a disposizione del comune, già gravato da numerose spese e diverse passività, avrebbero ostacolato l'attivazione del nuovo istituto. Le previsioni del podestà, come si vedrà in seguito, vennero confermate.

Il 1° giugno 1811 il direttore del demanio scriveva al prefetto dell'Agogna chiedendogli di informarlo se la città era intenzionata ad acquistare il monastero di sant'Agnese, cosicché avrebbe potuto sospendere ogni disposizione relativa alla vendita del locale[5]. Qualche giorno più tardi il podestà suggerì al prefetto di prendere in affitto il monastero per stabilirvi il collegio di educazione per le fanciulle in attesa di disposizioni superiori[6] e l'8 luglio il prefetto gli rispose che il direttore generale della pubblica istruzione aveva dato ordine al ministro delle finanze di sospendere l'alienazione del monastero di Sant'Agnese[7]. Nonostante il vivo interesse dimostrato da Scopoli e dalle autorità locali novaresi, le trattative per l'acquisto del locale non ebbero l'esito sperato. Il 12 luglio, infatti, il podestà faceva presente al prefetto che non vi erano i fondi sufficienti per concludere l'acquisto del locale di Sant'Agnese. Al termine dell'estate il consiglio dipartimentale decise di chiedere al governo la cessione gratuita dello spazio e un contributo per le prime spese, per poter attivare quanto prima la casa di educazione per le fanciulle. Il direttore generale della pubblica istruzione a sua volta chiedeva al prefetto del dipartimento informazioni riguardo i fondi comunali disponibili per la nuova casa di educazione. Qualche giorno più tardi il prefetto scriveva a Scopoli che le autorità locali speravano ancora nella cessione gratuita del monastero, altrimenti difficilmente la città avrebbe potuto aprire un collegio di educazione per le fanciulle, del quale si sentiva ancora di più la necessità dopo la soppressione dei conventi cittadini. Il direttore generale ribadiva che il collegio doveva esser attivato con i fondi co-

5 Cfr. la lettera del direttore del demanio al prefetto del dipartimento dell'Agogna del 1° giugno 1811. ASNO, *Prefettura Agogna*, cartella 1991.

6 Cfr. la lettera del podestà di Novara al prefetto del dipartimento dell'Agogna del 21 giugno 1811. Ibidem.

7 Cfr. la lettera del prefetto del dipartimento dell'Agogna al podestà di Novara dell'8 luglio 1811. Ibidem.

munali e invitava la municipalità a fare qualche sacrificio, essendo convinto che il ministro delle finanze avrebbe autorizzato delle agevolazioni[8].

All'inizio del 1812 il prefetto, l'ispettore generale della pubblica istruzione Rossi e il podestà di Novara si incontrarono per esaminare nuovamente la questione del collegio[9]. Il podestà rilevava che il comune non poteva far fronte ai costi per l'avvio della casa di educazione femminile, poiché doveva già affrontare molte altre spese. Egli rimarcava, altresì, che costringere il comune ad acquistare e a sistemare il locale del soppresso monastero di sant'Agnese avrebbe posticipato i tempi di apertura dell'istituto. Affermava, quindi, l'intenzione della municipalità di chiedere nuovamente la cessione gratuita del locale, in modo da poter avviare la scuola l'anno seguente. Fu stabilito che il podestà avrebbe dovuto presentare un piano circa il modo in cui il comune intendeva sostenere le spese di attivazione e di mantenimento del collegio. Il podestà avrebbe dovuto, inoltre, sollecitare la filantropia dei cittadini novaresi più agiati, per ottenere dei fondi senza interessi e trovare qualche rispettabile signora che assumesse l'incarico di direttrice, in modo da poter anticipare l'apertura della scuola.

Lo zelo e la sensibilità mostrate dalle autorità novaresi insieme all'attenzione e ai ripetuti interventi di Scopoli non furono sufficienti per avviare il collegio di educazione per le fanciulle, che non venne aperto né nel 1813 né nel 1814. L'attuazione del nuovo istituto fu probabilmente bloccata e impedita dall'incalzare dei fatti politici e militari e non da ultimo dalla mancanza di mezzi del comune. Occorre a tal proposito ricordare che dopo la relazione dell'ispettore generale Rossi del 1812, il governo prese il provvedimento di chiudere il ginnasio liceale agli allievi esterni e il comune di Novara, costretto a organizzare a proprie spese il ginnasio come previsto dalla legge, non ebbe più fondi da destinare al collegio femminile[10].

Al termine della dominazione napoleonica, l'intento del governo di togliere l'educazione femminile superiore al clero per creare un sistema di istruzione dipendente dallo Stato si realizzò solo in parte nella città di No-

8 Vedi lo scambio epistolare tra podestà, prefetto e Scopoli intercorso tra il 12 luglio e il 16 ottobre 1811. Ibidem.

9 Cfr. il verbale della seduta della prefettura del dipartimento dell'Agogna del 30 gennaio 1812. Ibidem.

10 Lettera del prefetto del dipartimento dell'Agogna al podestà di Novara del 7 settembre 1812. ASNO, *Comune di Novara*, parte antica, cartella 365.

vara e in generale nel Novarese (Mazzella, 2010). Certamente monache e religiose erano state in gran parte secolarizzate ed educandati e monasteri erano stati chiusi e messi in vendita insieme alle loro proprietà, tuttavia non era riuscita la complessiva laicizzazione delle case religiose di educazione e dell'insegnamento femminile superiore, come dimostra il tentativo fallito di attivare ispirandosi al modello milanese un collegio laico di educazione per le fanciulle nel capoluogo del dipartimento.

Gli obiettivi della politica scolastica napoleonica in merito all'educazione femminile in quegli anni non trovarono le condizioni favorevoli per poter essere conseguiti. Le oggettive difficoltà economiche del comune, che scelse di impiegare i propri fondi nell'istruzione secondaria maschile piuttosto che femminile, e la forte presenza di un sistema educativo di carattere religioso contrastarono la diffusione e la realizzazione del nuovo modello educativo voluto e promosso da Scopoli. Negli anni di dominazione napoleonica la città Novara era divenuta un importante centro amministrativo e giudiziario, aspetto che aveva accresciuto la necessità di tecnici, impiegati e piccoli burocrati. Il liceo, dunque, grazie all'aggiornamento dei contenuti culturali volti a promuovere l'indirizzo fisico– matematico e a realizzare un corso di studi più moderno e tecnico, avrebbe formato la futura classe dirigente di cui la città aveva bisogno (Pagano, 2012; Mazzella, 2010) Le fanciulle potevano attendere.

Riferimenti bibliografici

Bianchi A. (1997). Alle origini di un'istituzione scolastica moderna: le case d'educazione per le fanciulle durante il Regno italico (1805-1814). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 4*: 195-230.

Bianchi A. (2004a). Scuola e società nell'Italia Napoleonica. Giovanni Scopoli e l'istruzione femminile. In *Le carte e gli uomini: storia della cultura e delle istituzioni (secoli XVIII-XX): studi in onore di Nicola Raponi* (pp.125-151). Milano: Vita e Pensiero.

Bianchi A. (2004b). La biblioteca della madre di famiglia. Modelli culturali e indicazioni bibliografiche per l'educazione delle ragazze tra Francia e Italia in età napoleonica. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli* (pp. 43-76). Milano: Vita e Pensiero.

Bianchi A. (2008). La scuola delle ragazze: collegi reali e case private d'educazione. In E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti (eds.), *Istituzioni e cultura in età napoleonica* (pp. 501-519). Milano: Franco Angeli.

Ferraresi A. (2008), La Direzione Generale della Pubblica Istruzione. In E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti (eds.), *Istituzioni e cultura in età napoleonica* (pp. 341-391). Milano: Franco Angeli.

Giuliacci L. (2004). Il collegio delle Fanciulle di Milano: educande, istitutrici ed insegnanti dalla fondazione alla caduta di Napoleone (1808-1815). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 11*: 339-363.

Giuliacci L. (2007). I collegi femminili di fondazione napoleonica nel Regno Italico. In A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche. Lombardia-Veneto-Umbria* (pp. 551-567). Brescia: La Scuola.

Mazzella E. (2010). Dall'abbecedario alle «scienze sublimi». Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814). Macerata: EUM.

Pagano E. (2012). I licei di Napoleone presidente e re. In A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali* (pp. 35-88). Brescia: La Scuola.

Pagano E. (2019). Una feconda stagione 'milanese'. Milano e il mondo della scuola nell'età napoleonica, tra storia e storiografia. In E. Pagano, E. Riva (eds.), *Milano 1814. La fine di una capitale* (pp. 110-120). Milano: Franco Angeli.

Pederzani I. (1998). 1810: la soppressione degli ordini religiosi nel regno d'Italia. Il ministro per il culto Giovanni Bovara e il problema dell'educazione superiore femminile. *Annali di Storia moderna e contemporanea, 4*: 97-120.

Pederzani I. (2002). *Un ministro per il culto Giovanni Bovara e la riforma della chiesa in età napoleonica*. Milano: Franco Angeli.

I.12
Educazione comparata e etnografia: sinergie e dibattiti contemporanei

Anselmo R. Paolone
Università di Udine

1. La ridefinizione dell'unità di ricerca

Con riferimento agli odierni sviluppi dei rapporti tra educazione comparata e ricerca etnografica, uno dei temi fondamentali appare essere quello della ridefinizione dell'unità di ricerca della comparata, ridefinizione che va aldilà del ripensamento di alcune categorie che hanno contribuito e contribuiscono a definire tale unità, quali: l'etnia, lo stato nazione o la cultura in senso antropologico (ripensamento di cui abbiamo già parlato in altra sede – Paolone, 2009), che dai contemporanei critici postmodernisti sono stati giudicati troppo ancorati all'idea di un'umanità suddivisa in un mosaico di unità omogenee, distinte e contrapposte (Carney, 2010; Appadurai, 1996).

In questo senso, parlando di tali "ripensamenti", possiamo affermare che una delle costanti dei più recenti dibattiti è l'aspetto della comunità locale che, sempre più svincolata dai confini tradizionali a causa del flusso globale dell'informazione e dei migranti, non trova più nello spazio tradizionale il sito sicuro di un tempo. Ciò si lega anche al mutato e mutante legame tra comunità e territorio. In tal senso, la natura stessa delle comunità, oggi sempre cangiante e multiforme, è stata ed è al centro della più recente riflessione in educazione comparata e in etnografia dell'educazione.

Questa riflessione critica sull'unità di ricerca, che contempla la revisione di concetti quali confini, comunità, nazioni, costituisce uno degli indizi dell'evoluzione del tradizionale approccio comparativo "essenzialista" che prima di tale evoluzione tendeva a porre a confronto due o più distinti sistemi o istituzioni educative appartenenti a diverse culture. Come abbiamo mostrato (Paolone, 2016) oggi il campo di ricerca è notevolmente cambiato e si è complessificato. La vecchia prospettiva "essenzialista" discendeva dall'ordine plurisecolare istituitosi in Occidente (e nell'ideologia occiden-

tale) con lo sviluppo della *sovranità territoriale:* la sistematica coincidenza tra confini statali (e giuridici) e culture, affermatasi progressivamente dopo la fine della *sovranità universale* dell'Impero Romano (Robertson, 1961), e che trovava e trova (si parla qui di ricerche a livello *macro*) nello Stato nazione (e per noi studiosi di educazione nelle sue istituzioni, quali i sistemi formativi) la sua espressione più significativa.

Ma anche a livello di ricerche *micro* la situazione di uniformità culturale che un tempo si trovava (o si credeva di trovare) all'interno dei confini di ogni Stato nazione, è stata intaccata da una serie di fattori che hanno portato a trasformazioni, sincretismi e parcellizzazioni. Tra essi spicca in primo luogo il mercato globale. Poi la pervasività dei mezzi di comunicazione moderni, capaci di annullare i tempi e le distanze e formidabili promotori di scambi e *mélanges* culturali sistematici nella vita quotidiana e in tempo reale. Poi i fenomeni migratori, a volte integrati in sistemi istituzionali di cessione parziale di sovranità nazionale quali l'Unione Europea.

Tra le conseguenze di queste molteplici trasformazioni vi è che se oggi vogliamo fare ricerca comparativa sulla realtà empirica delle istituzioni e situazioni formative, troviamo che esse non sono più integralmente espressione di una monocultura (es.: la cultura dello Stato nazione di cui sono parte) né della località, ma sono influenzate e "agite" da elementi culturali "esterni" di varia origine e natura, il cui grado di presenza e di influenza (essendo in divenire) può essere valutato solo di volta in volta e attraverso l'osservazione diretta, dato che non possiamo completamente apprendere tale realtà attraverso documenti ufficiali quali le leggi e i programmi nazionali o i curricula (e altre fonti "istituzionali"). Tale realtà, non più strettamente territoriale, è alquanto articolata e complessa, permeabile a imprevedibili e continue influenze "esterne" e dunque non può essere del tutto compresa dalle tradizionali strategie localizzanti dell'educazione comparata.

D'altro canto, per trovare la cultura "altra" con cui effettuare la comparazione, non c'è più bisogno di varcare i confini nazionali. Le culture "altre" sono già qui, in mezzo a noi. Esse convivono con le nostre culture "nazionali" in un'interazione quotidiana che porta al continuo confronto, contaminazione, metissaggio, rivisitazione, a volte in termini in parte inconsapevoli. La comparazione dunque non sarebbe più esclusivamente qualcosa che si attua mettendo in relazione il "qui" con l'oltreconfine, con l'altrove geografico o istituzionale. La comparazione di oggi si fa anche tra gli elementi diversi e eterogenei che convivono nelle realtà *micro* su cui vogliamo ricercare, e che per questo vanno sviscerati attraverso la ricerca sul campo.

In tal senso la parola "località" ha profondamente cambiato di significato (Augé, 1992). Nel mondo globalizzato, ove trionfano l'individuo atomizzato, e l'estrema facilità di spostamenti e di comunicazioni, alla località come sede geograficamente identificabile delle attività umane, si sostituiscono delle reti sociali o *network* che si dispiegano su più luoghi o addirittura sull'intero pianeta.

2. Alcuni vantaggi dell'etnografia

Per capire la portata di questa nuova realtà, l'etnografia soccorre la ricerca comparativa ad esempio in quanto metodologia empirica spendibile per studiare le singole unità di comparazione deterritorializzate. Essa è stata già impiegata in questi termini nuovi, nell'ambito della propria disciplina madre, l'antropologia. Già da diversi anni l'antropologia si è confrontata e si confronta con i flussi globali, le realtà deterritorializzate, i *network*, (Whitten e Wolfe, 1974) le comunità immaginate e quant'altro è legato alle tematiche che siamo usi richiamare facendo ricorso a termini quali: *globalizzazione* e *postmodernità*. Per questo un confronto con i dibattiti, le tematiche, le nuove modalità di ricerca già esperite dall'antropologia, può essere estremamente fecondo per l'educazione comparata. Può indicare una promettente nuova direzione per affrontare i nuovi e inediti problemi legati alle unità di comparazione e al campo di ricerca contemporanei (Paolone, 2009).

Tra tutti gli studiosi di scienze umane e sociali, gli etnografi sono stati tra i primi a essere costretti, sotto la spinta di quelle novità in parte riconducibili al tema della globalizzazione, a sfumare e rinnovare i criteri per determinare le unità di studio, dato che molto spesso non si può fare più affidamento su confini socio-culturali "naturali". Più che di confini oggi si tratta di varie interazioni tra la dimensione *macro* e la *micro*. Da un lato le stesse comunità locali possono rivelarsi unità troppo estese e complesse per poterle trattare nel loro insieme, e non sempre rilevanti, in quanto unità, per il tipo di analisi che si ha in mente. Dall'altro, non si possono trascurare i legami delle comunità con l'esterno, vale a dire con la regione, la nazione, o il resto del mondo. Allora, a proposito dell'unità di ricerca, si sono fatti strada concetti come quello di "campo sociale" che consiste nel ritagliare da un tessuto praticamente infinito di relazioni, un insieme di queste, particolare e limitato, di cui sia possibile individuare la formazione e gli effetti.

Un campo di questo tipo può estendersi attraverso i confini di più sistemi sociali distinti. Il concetto di *network* ha rappresentato un passo ulteriore nell'approccio a queste entità relazionali, in quanto ha reso possibile una descrizione più rigorosa della natura dei legami sociali all'interno del "campo" (Hannertz, 1980).

In questo nuovo panorama, come può *destreggiarsi* l'educazione comparata? La lezione del dibattito etnografico intercorso su questo genere di temi, ci insegna che il compito della scienza sociale comparativa, laddove è vieppiù difficile parlare di realtà culturalmente o nazionalmente ben distinte da comparare, diventa anche quello di descrivere e comprendere l'estensione, la morfologia, il funzionamento, i limiti delle nuove realtà ibride e transculturali. In questo senso l'etnografia ci fornisce anche una serie di spunti metodologici importanti. Essa infatti ha elaborato una serie di nuovi strumenti concettuali e metodologici, man mano che la materia studiata rivelava nuovi risvolti e la ricerca poneva nuove esigenze.

Dunque in questi nuovi scenari uno degli spunti metodologici fondamentali rimane, con i dovuti aggiornamenti, quello etnografico, la cui adozione nel campo dell'educazione comparata è stato già sollecitato e sperimentato da più parti (Carney, 2010).

Già tre decenni or sono l'etnografia era stata invocata come metodologia di ricerca in educazione comparata, *ma per motivi in parte diversi dagli attuali*. A quell'epoca il dibattito sulla decostruzione dell'unità di ricerca era ancora agli inizi, non si parlava ancora molto di *network*, di decostruzione della separatezza tra culture diverse, di sganciamento tra cultura e località. Piuttosto, la necessità di adottare la metodologia etnografica era stata motivata con la necessità di meglio comprendere quel che realmente avveniva nelle istituzioni e situazioni formative.

Molti degli studi comparativi fino ad allora compiuti, infatti, si basavano su descrizioni e analisi dei fenomeni educativi svolte da ricercatori e studiosi che rimanevano esterni al processo di insegnamento/apprendimento nel suo farsi. Su questo si appuntava la critica di coloro che ritenevano che tali studi, che fossero idiografici o miranti a stabilire leggi costanti di rapporto scuola-società, dicevano poco su quello che realmente avveniva nelle scuole (e più in generale nell'educazione) e sul suo significato (Masemann, 1982).

Invece bisognava focalizzare la ricerca sull'interazione educativa. La ricerca non si doveva basare solo su fonti scritte e neppure su visite compiute in veste di osservatore, ma doveva prevedere l'esperienza di ricerca sul cam-

po e il coinvolgimento diretto del ricercatore. Solo in questo modo si poteva giungere a una comprensione del significato di ciò che realmente avveniva nelle istituzioni e situazioni formative.

Si ponevano tuttavia problemi di comparabilità. Rispetto alle possibilità di generalizzazione, anche una convinta sostenitrice degli studi interpretativi come V. Masemann (1982) riconosceva che, benché essi dessero una comprensione di come funziona una realtà educativa, la somma di tutte queste realtà non dava uno studio di educazione comparata che potesse soddisfare gli interessati a una più generale teoria delle relazioni scuola-società.

Sin dalle prime esperienze infatti fu chiaro che l'etnografia comparativa pone vari e articolati problemi, come fu subito messo in evidenza dal primo progetto del genere compiuto in Europa. Si trattò di una ricerca intranazionale, in cui vennero messe a confronto due *grammar school* (una maschile e una femminile) e una *secondary modern school* (maschile) nella zona di Salford, in Inghilterra, sotto la direzione di M. Gluckman. La difficoltà di coordinare le ricerche sul campo e il raffronto dei dati, portò il progetto comunitario a un parziale fallimento. I singoli ricercatori produssero infine monografie individuali, i cui risultati erano per vari aspetti incommensurabili (Paolone, 2006).

Ma oggi il senso della necessità di fare etnografia in educazione comparata è in parte diverso rispetto al passato, e ciò comporta anche una possibile revisione di questo giudizio negativo. Come ho già illustrato in altre sedi (Paolone, 2009), il ricorso alla metodologia etnografica diventa necessario tra l'altro perché si tratterebbe di uno strumento in grado di esplorare quegli assemblaggi culturali peculiari e instabili che sono le relazioni nelle attuali società complesse.

A detta di R. Cowen (2010) l'uso dell'etnografia costituirebbe in questo senso un elemento cruciale, in particolare con riferimento allo studio dell'impatto che i *transfer* di idee e/o pratiche formative da un contesto all'altro hanno sulle biografie degli individui coinvolti, in una prospettiva che richiama gli intenti di ricerca di C. Wright Mills. Tuttavia, perché si possa parlare di vera educazione comparata, non basta limitarsi a confrontare tra loro i dati raccolti etnograficamente in siti multilocali. Come abbiamo già accennato, occore anche inserire tali dati in un contesto di studio più ampio, che includa lo studio dei rapporti di potere e il loro influsso sulla trasformazione che le idee e/o pratiche oggetto di *transfer* subiscono nel contesto di destinazione.

3. Contestualizzare nel "macro" globale la dimensione "micro"

Così, nell'attuale panorama variamente definito con una molteplicità di termini (legati ai diversi possibili punti di vista) quali, ad esempio, *ethnoscapes, technoscapes, financescapes*, ecc. (Appadurai 1996), al quale potremmo aggiungere: *eduscapes*, si pone tra l'altro il problema di porre in relazione le realtà *micro* (e non sempre facilmente localizzabili) studiate etnograficamente, con i sistemi globali che oggi attraversano il pianeta (affiancando, e a volte ponendo in ombra, le vecchie realtà locali e nazionali).

In passato, gli etnografi, più interessati ai problemi del significato culturale che all'azione sociale, non hanno di solito rappresentato il modo in cui gli ambiti culturali, da loro osservati a distanza ravvicinata, erano inseriti all'interno di sistemi più vasti e impersonali (Anderson-Levitt, 2003).

Dato che non si riteneva l'ambito descrittivo delle etnografie adatto all'elaborazione dei problemi concettuali di quest'ordine più vasto, gli etnografi raramente descrivevano il ruolo svolto dai sistemi più ampi e soprattutto dai *sistemi mondiali,* forse anche per non cadere nell'atteggiamento da alcuni è stato definito: *effetto pantografo* (Romanelli, 1988). Si tratta della tendenza a cercare a livello locale le ripercussioni dell'ordine più vasto lasciandosi troppo condizionare da quest'ultimo. La flebile voce degli ambiti "micro" viene allora coperta e snaturata dal frastuono del globale, le ragioni e peculiarità del "locale" non vengono ascoltate sufficientemente dallo studioso, che infine tende ad attribuire ad esso le caratteristiche dei coevi sistemi più vasti (Stato nazione, sistema globale, ecc.) rappresentandolo come un "modellino in scala" degli stessi.

Un altro atteggiamento che ha impedito agli studiosi di combinare proficuamente lo studio del *micro* con la conoscenza dei sistemi più vasti che lo circondano è stata la tendenza a vedere detti sistemi come una forza che preme sui piccoli ambiti circoscrivendoli, ma non come loro parte integrante.

Come ho già mostrato in altre sedi (Paolone, 2009) attualmente in etnografia il discorso teorico che unifica il campo metodologico viene decostruito e riformulato "dal basso", e una delle principali domande alla base di questo processo è come rinnovare il modo di rappresentare quei fatti finora dati per scontati dall'etnografia classica (e, potremmo aggiungere, dall'educazione comparata).

Tale spostamento dell'interesse teorico verso i problemi della descrizio-

ne *microsociale* e la sua contestualizzazione in ambiti più vasti è oggi presente anche nelle prospettive *macro*. Nel campo degli studi economici e di ispirazione economica si è assistito tra l'altro, a partire dagli anni '70, alla tendenza a costruire macrosistemi, ben rappresentata dai *sistemi mondiali* di I. Wallerstein (1974-1980). Il dibattito sull'adeguatezza di questo modello verte, tra l'altro, sulle problematiche relative ai contesti *micro* e locali. L'*analisi dei sistemi mondiali* ha introdotto un'intelaiatura che consente di connettere storia e teoria sociale, che pone come imperativo per la ricerca pratica lo svolgimento di indagini a livello locale dei processi e della loro costruzione sociale.

In quest'ottica, dunque, la ricerca sul campo e l'approccio etnografico possono chiarire quali siano i fatti rilevanti per l'educazione comparata e come rappresentarli. Per questo motivo l'etnografia è stata adottata come metodologia (ma anche come generale spunto epistemologico), oltre che da varie discipline, diverse dall'alveo originario dell'antropologia, anche dall'educazione comparata.

4. Testualità e "letterarietà" dell'etnografia

In tal senso, la sfida posta da un uso innovativo dell'etnogafia nella ricerca comparativa in educazione, più che comportare la necessità di grandi sintesi teoriche, pone problemi di rappresentazione testuale (Paolone, 2010). In particolare, K. Knorr-Cetina (1981) sostiene che i progressi ottenuti recentemente nello studio dei *microprocessi* sono più ampi di quelli ottenuti nello studio dei *macrosistemi*. Dunque il problema non sarebbe tanto quello di come integrare i due approcci, bensì di come le prospettive *macro* possano essere reintrodotte nei resoconti di studi *micro*. Knorr-Cetina elenca tre modalità di ricomposizione, a livello testuale, delle prospettive *micro* e *macro*: a) si rappresentano i *macrosistemi* come semplice somma di *microsituazioni*; b) il *macro* viene rappresentato come esito della totalità delle conseguenze non intenzionali derivate dal complesso delle *microsituazioni* o *microprocessi*; c) i *macrosistemi* sono rappresentati per come vengono immaginati o registrati entro i processi vitali di una *micro* situazione studiata e interpretata in dettaglio. Questa, tra l'altro, è stata a mio avviso una delle più stimolanti tematiche affrontate dai *cultural studies*. In tal senso, nell'ottica di quella "continuità" tra letteratura e scienze umane, cara agli studiosi

di certa estrazione postmodernista, cito qui a titolo di esempio emblematico le riflessioni di R. Williams sull'argomento della connessione tra il sapere della nostra società e la sua rappresentazione entro i generi letterari di scrittura realistica. Williams afferma che nelle scienze sociali, tecniche positivistiche quali quelle statistiche sono state messe a punto per compensare la difficoltà di comprendere la troppo vasta società contemporanea a partire dall'esperienza diretta. Senza l'unione di teoria statistica e criteri per il rilevamento di dati statistici, la società emersa dalla rivoluzione industriale (data la sua inedita vastità e complessità) sarebbe stata inconoscibile. In *The Country and the City*, Williams (1973) ha sviluppato il contrasto tra la tradizionale comunità conoscibile "a colpo d'occhio", e la nuova sensazione di inconoscibilità legata alla modernizzazione e complessificazione della società. Secondo Williams, a partire dalla rivoluzione industriale, (che in tal senso riproponeva in termini in parte nuovi un problema preesistente) si è sviluppato un tipo di società interpretabile in misura minore a partire dall'esperienza, intesa come contatto diretto con le articolazioni disponibili, inclusa la loro comparazione. La conseguenza è che siamo diventati sempre più consapevoli: A) del valore positivo delle tecniche di analisi che sono in grado, al meglio delle loro potenzialità, di interpretare per esempio i movimenti di un'economia mondiale integrata; e: B) per converso, dei limiti di un'osservazione ingenua che non può mai acquisire conoscenza su realtà di questo tipo. Williams sostiene che allora nelle scienze sociali *esperienza* divenne una parola desueta, mentre sarebbe stato necessario considerarla una parola ancora utile (sia pure a condizione di un "rinnovamento" della stessa, perché esistono molti tipi di sapere che nessuna forma di esperienza, intesa nei suoi significati comuni, potrà mai darci).

In questo senso, prendendo spunto dalle difficoltà incontrate in ambito letterario (che a suo dire sono indicative anche per altre forme di espressione e rappresentazione, incluse le scienze sociali) Williams afferma che la questione generale che ha messo alla prova molti autori della letteratura più recente è stata se rompere definitivamente con la tradizione *realista* o provare a espanderla. Egli ritiene che ci sia spazio per verificare fino a che punto alcuni ambiti che la letteratura di ispirazione borghese tendeva ad escludere, possano oggi essere integrati nel romanzo. Ciò ha creato enormi difficoltà alla forma tradizionale, perché questa si basava sull'idea di una comunità conoscibile, mentre oggi siamo di fronte al fatto che la società che cerchiamo di descrivere non è più una comunità e non è conoscibile secon-

do i criteri del passato. Il risultato è una crisi estrema della forma. Williams sostiene la necessità di una discussione teorica più approfondita delle potenzialità presenti in tutte le forme disponibili. Assieme a questo dibattito teorico abbiamo bisogno di molti esempi di pratica, in modo che si possa verificare fino a che punto è possibile espandere una data forma di rappresentazione testuale (Williams, 1981, pp. 164-165).

Prendendo spunto da quanto è avvenuto nell'ambito del romanzo, allora con riferimento a questa fase sperimentale e etnografica della storia della teoria sociale occidentale, Williams ha definito *la "costruzione del testo" come l'elemento determinante per integrare il livello macro nel micro*, combinando i resoconti dei sistemi impersonali entro le rappresentazioni della vita in quanto forme culturali allo stesso tempo autonome e costituite dai contesti di ordine superiore. Ma queste sue intuizioni possono forse essere in parte applicate ai resoconti scritti delle ricerche etnografiche, e alla connessa analisi interpretativa, visto che con il rilancio di queste ultime, i problemi pratici di descrizione e esposizione sarebbero diventati simili ai problemi che il romanzo realista di orientamento socialista, di cui parla Williams, ha dovuto affrontare nel ventesimo secolo.

Di fatto Williams condivide aspetti di questa sua impostazione, con raffinati adepti dell'etnografia dell'educazione come P. Willis.

Nella sua etnografia, Willis (1981) è attento alla questione dell'interpretazione della cultura, ma si cura anche di inserire tale analisi di dati raccolti etnograficamente, in un quadro più generale del *sistema mondiale* dell'economia capitalista. Willis, tra l'altro, considera l'etnografia a partire dalle proprie precedenti esperienze di critico letterario, e quindi anche come forma testuale, partecipe della "letterarietà" e dei meccanismi evidenziati da Williams.

In questo senso, dunque, a detta di G. E. Marcus (1997, p. 235) R. Williams chiarirebbe gli estremi della questione per quegli etnografi che, come P. Willis, nella loro scrittura sono interessati sia al modo di vita specifico e *micro*, sia ai *sistemi mondiali*, contribuendo così a delineare lo strumento di un'etnografia capace di aiutare la ricerca comparativa in educazione a mettere insieme queste due dimensioni (sinergia essenziale per comprendere la complessa società contemporanea) e ad affrontare così alcune delle più complesse sfide che l'attendono nel mondo attuale.

Riferimenti bibliografici

Anderson-Levitt K. (2003). A World Culture of Schooling? In K. Anderson– Levitt (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave McMillan.

Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Augé M. (1992). *Non-lieux.* Paris: Seuil.

Carney S. (2010). Reading The Global. In M. A. Larsen (ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense.

Cowen R. (2010). Transfer, Translation & Transformation. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between Boundaries*. Padova: Imprimitur.

Hannerz U. (1980). *Exploring the City*, New York: Columbia University Press.

Knorr-Cetina K., Cicourel A.V. (1981). *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies*. Boston: Routledge.

Marcus G.E. (1997). Problemi attuali dell'etnografia nell'odierno sistema mondo. In J. Clifford, G.E. Marcus, *Scrivere le Culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi.

Masemann V. (1982). Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 26, 1.

Paolone, A.R. (2006). La critica al sistema selettivo e la nascita dell'etnografia britannica della scuola. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 13.

Paolone A.R. (2009). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite.

Paolone A.R. (2010). The Local-Global Dialectics in Comparative Education, Ethnography and Textual Strategies. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between Boundaries*. Padova: Imprimitur.

Paolone A.R. (2016). 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*. Brescia: La Scuola.

Robertson W. (1961). *I progressi della società europea dalla caduta dell'Impero Romano agli inizi del secolo XVI*. Torino: Einaudi.

Romanelli R. (1988). La nazionalizzazione della periferia. Casi e prospettive di studio. *Meridiana,* 2, 4.

Wallerstein, I. (1974-1980). *The Modern World– Systems* (voll. 1-2). New York: Academic Press.

Williams R. (1973). *The Country and the City*. Oxford: Oxford University Press.

Williams R. (1981). *Politics and Letters: Interviews with New Left Review*. London: New Left Editions.

Whitten N., Wolfe D. (1974). Network Analysis. In J. Honigmann (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.

Willis P. (1981). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

I.13
La scuola di Jddu Krishnamurti e la pedagogia italiana del secondo Novecento

Livia Romano
Università degli Studi di Palermo

1. L'antipedagogia

Nel 1958 Aldo Visalberghi (1919-2007) traduceva e pubblicava il volume *L'Educazione e il senso della vita* (1953) del maestro spirituale indiano Jddu Krishnamurti (1897-1986), un testo che per impostazione e contenuti appariva lontano dagli interessi della pedagogia che, in quel momento, era impegnata nella ricerca e nella definizione di una propria identità scientifica. Le proposte pedagogiche di Krishnamurti, come d'altronde tutte le pratiche educative orientali, erano estranee ai saperi occidentali e quasi sconosciute dalla maggior parte dei pedagogisti. Forse anche in ragione di questa estraneità, l'iniziale curiosità per la proposta krishnamurtiana non ebbe un seguito e le sue opere a carattere pedagogico sarebbero state pubblicate, nei decenni successivi, dalla casa editrice Astrolabio Ubaldini nella collana di studi umanistici, ma non per iniziativa della comunità scientifica dei pedagogisti.

A ben vedere, il breve interesse per Krishnamurti fu rivolto solo alla *pars destruens* del suo pensiero, ovvero alla sua antipedagogia, che rifiutava l'autorità ed esaltava la libertà, mentre venne ignorata o fraintesa la sua *pars construens*, che consisteva nell'elaborazione di una nuova concezione della scuola che, riletta alla luce di tutta la sua produzione e delle pratiche agite all'interno dei centri educativi ispirati alla sua visione, rappresenta un'occasione per ripensare oggi, nella tarda modernità, alcune emergenze che riguardano i compiti delle istituzioni educative.

Le riflessioni pedagogiche presentate in *L'Educazione e il senso della vita* ruotavano, infatti, attorno ad una originale concezione della scuola che Krishnamurti andava elaborando confrontandosi con esperienze educative concrete, realizzate nelle scuole che, ispirate alla sua visione, dal 1926 erano sorte per sua stessa iniziativa in India, in Nord America e in Gran Breta-

gna[1]; il volume infatti raccoglie i discorsi che egli rivolgeva agli studenti e agli insegnanti di queste scuole. Non si trattava perciò di un trattato, egli non aveva intenzione di elaborare una pedagogia intesa come sapere sistematico intorno all'educazione, ma desiderava condividere una serie di idee che avevano una natura "iconoclasta", diceva Visalberghi nella prefazione (1958, p. IX), poiché provocatoria e demolitrice di quelli che considerava falsi miti pedagogici; erano – è stato notato di recente – "inviti alla riflessione, provocazioni, stimoli, non verità da ricevere da una fonte considerata più o meno autorevole" (Vigilante, 2013, p. 169). Veniva semmai proposta una sorta di antipedagogia che credeva in una scuola quale luogo di educazione autentica, in una scuola della vita in cui la libertà e l'espressione creativa non fossero soffocate da un eccesso di conoscenza teorica o tecnica.

Un tema, questo della scuola, al centro del dibattito pedagogico italiano di quegli anni, di cui Visalberghi era uno dei principali protagonisti: nel 1959, infatti, sarebbe stata fondata l'ADESSPI, l'associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica, che avrebbe visto docenti universitari e insegnanti di scuola confrontarsi per un decennio sulla costruzione di una scuola nuova, pubblica, democratica e laica. Visalberghi, insieme a Guido Calogero, uno dei suoi maestri, Aldo Capitini, Santoni Rugiu, Dina Bertoni Jovine, per ricordarne alcuni, auspicavano la costruzione di una scuola aperta "nel significato più pieno e articolato dell'espressione" – diceva Visalberghi nella prefazione alla prima edizione del volume *Scuola aperta* (1962, p. IX) – ricollegandosi all'idea, già elaborata da Capitini, di una scuola che fosse "nonviolenta", in cui andava rifiutata ogni forma di violen-

1 Il Rishi Valley Education Center, nel Chittoor District (Collegio dai 9 ai 18 anni) fu il primo, cui seguì nel 1934 la Raighat Education Centre, nei pressi di Varanasi (scuola dai 7 ai 18 anni e dai 19 ai 21 anni) e nel 1946 nella valle di Ojai, una piccola scuola mista, l'Happy Valley School che, pur continuando la sua attività, dopo qualche anno cessò di essere una scuola Krishnamurti; nel 1954 fu creato a Bombay un centro educativo di dimensioni ridotte, Bal Anand, Malabar (doposcuola per giovani e bambini degli *slum* circostanti). In Inghilterra, nel 1968 nell'Hampshire, fu fondata la Brockwood Park School (Collegio internazionale dai 14 anni); nel 1973, ad Adyar, KFI,The School (dai 4 ai 18 anni); nel 1975 venne aperta ad Ojai, California, l'Oak Grove School (Scuola dai 3 anni e mezzo ai 19 anni; collegio dai 10 ai 19 anni); quattro anni più tardi la Valley School Thatguni (Scuola e collegio, dai 6 ai 18 anni), l'ultima delle scuole fondate da Krishnamurti, che iniziò la sua attività in una valle vicino a Bangalore; nel 1986 fu fondata la Sahyadri School, Maharashtra (Collegio, dai 9 anni). Cfr. Morelli (2008-2009, pp. 37-38) e Corbucci (2007-2008, p. 10).

za, non solo quella fisica, ma anche la "più raffinata forma di costrizione mediante allettamenti e condizionamenti" (Visalberghi, 1962, p. X)[2].

Le ragioni che avevano portato Visalberghi a tradurre il libro di Krishnamurti, sono pertanto da ricercare in prima istanza nella diversa idea di scuola che esso presentava, una scuola "aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano" (Visalberghi, 1962, p. IX), e, in seconda istanza, nella sua nota vocazione internazionalistica che lo vedeva impegnato a fare comparazioni tra la situazione scolastica italiana e le proposte educative di altri paesi (Visalberghi, 1962, pp. 121-22, pp. 360-382 e 1978, pp. 298-303).

2. Una retta educazione

Secondo Krishnamurti l'educazione non deve preparare alla vita, perché il suo scopo non è inserire l'individuo nella società: "quando preparate i vostri bambini a introdursi nella società – avrebbe detto nel 1969 rivolgendosi ai genitori – li state preparando a essere uccisi", protraendo "la guerra, il conflitto, e la brutalità" (Krishnamurti, 1969, p. 63). L'educazione, così come veniva comunemente intesa, era per lui antieducazione, qualcosa che allontana dalla verità e dal vero significato della vita (Vigilante, 2013, p. 184).

A questo proposito, Visalberghi (1958, p. VIII) rintracciava in questo atteggiamento radicale una "fede tolstoiana", ipotesi interpretativa condivisa da Egle Becchi (1960, p. 219) che, in una recensione del volume, diceva che "i toni anarchici" spesso evidenti nell'opera di Krishnamurti facevano parte della "tradizione polemica" che aveva fra i suoi rappresentanti più significativi Tolstoj per il quale "l'educazione rovina, non corregge gli uomini" (1975, p. 48). Questo carattere negativo dell'educazione era da attribuire al prevalere in essa dei modelli teorici sulla realtà, mentre, secondo

2 Va ricordato che il dibattito dell'ADESSPI divenne particolarmente acceso attorno alla questione della istituzione della scuola media unica, a cui lo stesso Visalberghi partecipò in qualità di componente di una commissione nazionale d'indagine composta da socialisti e comunisti incaricata di elaborare delle precise indicazioni di riforma scolastica da proporre all'allora ministro Gui. Cfr. Santoni Rugiu (2005, p. 20) e Vertecchi (2007, pp. 1-6).

Krishnamurti andava negata "qualsiasi funzione educativa agli ideali. […] Non c'è nessun ideale – diceva – al quale sia lecito sacrificare anche un solo individuo, non c'è nessun futuro che valga più del presente" (Visalberghi, 1958, p. IX).

Visalberghi vedeva in questa critica agli ideali uno dei motivi "degni di meditazione accurata" del volume di Krishnamurti, ma – aggiungeva – questo aspetto è stato già affermato con altrettanto vigore anche da Dewey e da tutta quell'educazione "più spregiudicatamente moderna che rifiuta di essere semplice preparazione alla vita, e vuol essere vita essa stessa, vita quanto più piena, integrata, ricca e possibile" (Visalberghi,1958, p. IX).

Lo sguardo con cui Visalberghi leggeva *L'educazione e il significato della vita* era pertanto deweyano e attivistico, in linea con la presa di distanza che egli condivideva con molti pedagogisti, che pur alla scuola di Gentile si erano formati, dal modello educativo che era prevalso durante il ventennio fascista, speculativo e magistrocentrico. A questo proposito, in una recensione del 1959, Idana Pescioli (2014, pp. 744-747), richiamando l'attenzione sui "preziosi stimolanti spunti di riflessione e di rinnovamento" che "l'interessante libretto" di Krishnamurti offriva, confermava come questo si muovesse in modo chiaro nella stessa direzione di Dewey e Kilpatrick.

L'educazione – diceva Krishnamurti (1958, pp. 13-14) – non può conformarsi a modelli preconfezionati:

> quando lavoriamo insieme per un ideale, per il futuro, forgiamo gli individui in modo rispondente alla nostra concezione di quel futuro; ci occupiamo non già di esseri umani, ma della nostra idea di ciò che dovrebbero essere. Ciò che si dovrebbe essere diventa assai più importante per noi di ciò che è, cioè dell'individuo con la sua complessa natura".

Egli proponeva invece, secondo una definizione di educazione che la Pescioli considerava felice (1959, p. 746), la *Right Kind of Education* (Krishnamurti, 1953, pp. 17-51), cioè una retta educazione che "non ha niente a che fare con nessuna ideologia […]. Educazione nel vero senso è aiutare l'individuo a farsi maturo e libero, e a fiorire in amore e bontà".

Anche se a prima vista le due posizioni anti-idealistiche, quella di Visalberghi, che si faceva portavoce di una parte della pedagogia italiana del tempo, e quella krishnamurtiana, potevano apparire uguali, a uno sguardo più attento esse erano molto distanti. Si potrebbe ipotizzare che ciò che le

differenziava era il diverso orizzonte culturale: occidentale quello di Visalberghi e della pedagogia italiana che, pur portandosi oltre il primato della ragione teoretica del neoidealismo, affermava al suo posto il primato di una ragione pratica, di cui Dewey era il principale rappresentante (Romano, 2017, pp. 213-219); orientale, invece, quello di Krishnamurti, il quale, pur formatosi in Occidente, ad Oxford, risentiva dell'influenza esercitata su di lui dall'orientamento eclettico e sincretico della Società Teosofica, che aveva un forte debito nei confronti delle tradizioni orientali, prima fra le altre quella buddhista, una forma di saggezza pratica dalle forti intonazioni pedagogiche (Romano 2018, p. 137).

È tenendo conto di questa profonda differenza di orizzonti che si spiega il diverso approccio all'astrattismo pedagogico denunciato da entrambi: per Visalberghi si trattava di riportare l'educazione all'esperienza, senza però rinunciare all'uso della ragione, anche se di una ragione pratica ed empirica che faceva della pedagogia una teoria della prassi educativa agita nei contesti educativi come la scuola; per Krishnamurti il problema era, invece, di ordine spirituale, ma non spiritualistico, come sottolineava la Pescioli (1959, p. 745), la quale vedeva nella sua appartenenza a tradizioni culturali diverse da quelle dell'Occidente "una ragione in più per credere che alla fine dovremmo pure arrivare ad una forma di educazione internazionale fondata non tanto su principi e credenze, su ideali e utopie quanto invece su pratiche di vita".

Per riportare l'educazione alla verità, diceva Krishnamurti (1958, p. 56), occorre liberarla dalle "molteplici illusioni" prodotte dalla mente razionale, cioè le teorie, le conoscenze, il dover essere, la stessa ragione pratica, che allontanano dalla realtà del presente, dall'esperienza concreta che è ben più importante del modo in cui dovrebbe essere vissuta. Questo spiega la sua critica, oltre che all'idealismo, anche al materialismo, che considerava "un altro modo di negare le profondità insondabili del presente. […] L'uno e l'altro si consumano in desideri, ambizioni e conflitti, e non conoscono la via che conduce alla tranquillità" (Krishnamurti, 1958, p. 56). A parlare era un mistico orientale, che dava priorità alla fioritura integrale dell'educando, da realizzare attraverso un cammino di formazione che doveva avvenire nell'interiorità, con la costante osservazione di sé e la comprensione degli altri; l'educazione non ha come fine – diceva – lo sviluppo dell'intelletto attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità, essa deve piuttosto sviluppare l'intelligenza, termine che veniva adoperato in un senso spirituale, qualcosa che ha a che fare con l'amore e con la consapevolezza

di sé. Krishnamurti infatti teneva distinti intelletto e intelligenza: "l'intelletto è la facoltà di discernere, ragionare, immaginare, creare illusioni" avrebbe detto nel 1979 (Krishnamurti, 1981, p. 98), mentre l'intelligenza è capacità di sentire non meno che capacità di ragionare", è "integrazione di pensiero e sentimento" (Krishnamurti,1958, p. 3). L'intelligenza non è conoscenza ma saggezza, che non "si trova nei libri, non può venir accumulata, memorizzata o immagazzinata" (Krishnamurti, 1958, p. 59), di essa si fa esperienza diretta.

Per queste affermazioni, Egle Becchi (1960, p. 220) accusava Krishnamurti di irrazionalismo, poiché, "evadendo da un preciso piano di discussione scientifica e facendo appello ad elementi imponderabili", finiva col far prevalere una concezione orientale dell'intelligenza che veniva ricondotta alla saggezza. Similmente Visalberghi aveva notato che "il richiamo continuo di Krishnamurti all'interiorità e alla conoscenza di sé" sembrava eludere "una impostazione scientifica delle questioni", che lo portava ad una sfiducia totale verso le tecniche e i metodi educativi, ripresentando il luogo comune di una "critica verso l'economicismo e il culto dell'efficienza" (Krishnamurti, 1958, p. XI). Visalberghi vedeva in questo atteggiamento antitecnicistico una tendenza verso tentazioni idealistiche e quindi una contraddizione nella visione krishnamurtiana che non poteva non destare forti dubbi.

Di diverso avviso era la Pescioli (1959, p. 744), la quale scriveva che le riflessioni di Krishnamurti non avevano

> nulla a che vedere con atteggiamenti […] idealistici, vaghi o utopistici; le sue affermazioni indicano piuttosto una vigorosa presa di posizione in favore dell'opera educativa della scuola attiva moderna.

A ben guardare, non si trattava di incoerenza, poiché Krishnamurti criticava il primato della ragione, sia teoretica che pratica, prediligendo il primato del percorso spirituale, che implicava un'educazione religiosa al di fuori delle religioni organizzate: bisognava educare all'intelligenza, cioè alla consapevolezza di sé oltre il conosciuto, fare dell'educando un individuo intimamente integrato liberandolo da schemi, "formule e conclusioni belle e fatte" che, lungi dal farne una personalità creativa, lo avrebbero reso "un mero automa" (Krishnamurti, 1958, p. 92); riflettere sull'esperienza educativa, sui suoi modi, non era più importante dell'esperienza stessa, concreta e presente.

3. La scuola della vita

Uno dei temi krishnamurtiani che Visalberghi maggiormente apprezzava era il rifiuto di ogni forma di autorità, sia educativa che spirituale. Krishnamurti infatti negava l'autorità del maestro spirituale e metteva in guardia i suoi seguaci dal considerarlo tale, mentre riguardo all'autorità in educazione diceva:

> la direzione di una scuola dovrebbe avere carattere collegiale, fondarsi sulla libera associazione di insegnanti mossi da aspirazioni comuni e decidenti collegialmente su tutte le questioni principali. E gli studenti stessi, tramite loro comitati, dovrebbero collaborare all'affermarsi di un'atmosfera donde i personalismi siano banditi, e dove la cosa importante sia «scoprire cosa sia giusto, e non chi abbia ragione»" (Krishnamurti, 1958, p. 89).

Visalberghi così replicava:

> pur potendo sembrare un'affermazione a tutta prima sconcertante, a ben riflettere è perfettamente congruente con gli sviluppi della migliore pedagogia contemporanea. […] Non è proprio in questa direzione che stanno operando le più serie associazioni di insegnanti, in svariati paesi del mondo? Il nuovo impulso dato alla cooperazione, alle discussioni di gruppo senza leader prefissato, alla pianificazione democratica del lavoro nei convegni e negli stages, non punta forse verso forme di organizzazione educativa?" (Visalberghi, 1958, p. X).

Per Krishnamurti (1958, p. 87), anche se l'assenza di un'autorità centrale nella scuola poteva sembrare utopistica, un insegnante impegnato senza riserve nell'educazione genuina, che si sente "corresponsabile dell'andamento generale", non avrebbe certo sentito l'esigenza "di essere diretto o controllato": il problema reale dell'educazione era per lui l'insegnante, la cui figura veniva delineata, notava la Pescioli (1959, p. 747), in modo "tale da reggere il peso della trasformazione del mondo"; egli, infatti, non doveva essere "semplice trasmettitore di informazioni", ma un uomo capace di indicare "la via verso la saggezza e la verità. La verità per Krishnamurti (1958, p. 95) era "di gran lunga più importante del maestro".

Un compito dell'insegnante era creare un nuovo ambiente che non fosse

più caratterizzato da successo, dominio, potere e coercizione, ma da cooperazione, dialogo e libertà. Krishnamurti (1958, p. 88) aveva in mente "un retto tipo di scuola" in cui prevalesse "un'assoluta eguaglianza" fra tutti, un laboratorio dove gettare le basi per la costruzione di una società diversa da quella esistente, "pacifica e illuminata" (Krishnamurti, 1958, p. 93). E la responsabilità maggiore pesava sugli insegnanti che, educando con amore e libertà, con interesse e comprensione per l'esigenze degli educandi, li avrebbero resi "esseri umani spontanei, sempre vigili e attenti" (Krishnamurti, 1958, p. 92), cooperando in questo modo alla realizzazione di una profonda trasformazione sociale.

La scuola di Krishnamurti, come egli avrebbe chiarito nel 1978, doveva aiutare lo studente "a imparare la grande importanza dei buoni rapporti", primo fra tutti quello tra l'insegnante e lo studente. Ma questo era possibile solo superando il principio di autorità, che metteva l'insegnante su un piedistallo e faceva sentire lo studente inferiore. La scuola doveva divenire "un luogo di riposo in cui entrambi, l'insegnante e lo studente, imparano. [...] Riposo significa una mente che non si occupa costantemente di qualcosa [...] implica una mente quieta" (Krishnamurti, 1981, pp. 13-14). Solo così gli allievi potevano risvegliare la propria intelligenza e imparare l'arte di vivere.

La scuola doveva pertanto interagire con la società, con l'ambiente e con la natura, temi deweyani, questi, a cui Visalberghi guardava con molto interesse: l'importanza data da Krishnamurti alla relazione e alla continuità tra individuo e ambiente – diceva – "è la miglior premessa all'inserimento delle esigenze espresse in questo libro nella realtà sociale della scuola" (Visalberghi, 1958, p. XIV). A questo proposito, va ricordato come Krishnamurti non credesse nella scuola di massa:

> ma queste masse cosa sono? – diceva – Voi e me. Non lasciamoci fuorviare dalla preoccupazione che le masse debbano essere anch'esse rettamente educate. Questa preoccupazione può costituire una forma di evasione dal dovere di un'azione immediata. La retta educazione si farà universale se cominciamo ad agire su quelli con cui siamo in rapporto immediato" (Krishnamurti, 1958, pp. 82-83).

Krishnamurti (1958, p. 90), per il quale la retta educazione non è mai educazione '*en masse*'", polemizzava contro la diffusa tendenza a organizzare istituzioni scolastiche enormi dove i singoli studenti non potevano rice-

vere cura e attenzione, ma solo un insegnamento che si riduceva a "mero accumulo di fatti, sviluppo di abilità particolari e l'abitudine a pensare meccanicamente in conformità ad un modello". I luoghi dove realizzare la retta educazione dovevano essere pertanto "piccole scuole", create dalle famiglie "nelle immediate vicinanze o nella loro stessa casa", dove il numero di allievi per ogni classe fosse limitato per permettere ad ogni educatore di dedicare a ciascuno la propria attenzione (Krishnamurti, 1958, pp. 84-90).

Simili affermazioni non potevano non apparire a Visalberghi e a gran parte della pedagogia italiana, utopistiche e poco condivisibili. Mentre ci si batteva per una riforma della scuola affinché questa diventasse luogo di istruzione per tutti, i suggerimenti provocatori di Krishnamurti di un'istruzione privata al posto di un'istruzione pubblica e istituzionale erano incomprensibili; si trattava, tuttavia, di provocazioni che mettevano in discussione la funzione sociale della scuola come apparato di stato, anticipando le tendenze dei movimenti antipedagogici degli anni Settanta e l'interesse che oggi, nella nostra epoca tarda, va riscuotendo sempre più l'idea di una scuola non istituzionale come, ad esempio, l'*home schooling*.

A conclusione della sua prefazione, Visalberghi, pur considerando le affermazioni di Krishnamurti discutibili, apprezzava il modo scevro da ogni compromesso con cui egli prospettava "le esigenze di un'educazione rigeneratrice" (Visalberghi, 1958, p. XI). In un momento di ricostruzione della vita democratica del paese, il suo continuo invito a combattere contro ogni forma di educazione che fosse imposizione di modelli di condotta e di modi di pensare, si rivelava "come un salutare lavacro contro le più subdole forme di conformismo, […] suscitando nel lettore di mente aperta quello 'spirito d'avventura', quel divino 'scontento' che sono l'unico 'varco verso la libertà'". In effetti l'educazione krishnamurtiana, aggiungeva la Pescioli (1959, p. 746), coincideva con "la conquista della libertà […] dal 'conformismo' paralizzante che suona accettazione di valori esistenti e si manifesta come costrizione e obbedienza, ricompensa e punizione".

Rileggere oggi, nella tarda modernità, le istanze di fondo e il messaggio di liberazione della proposta pedagogica di Krishnamurti, può essere un'occasione per riconsiderare e rifondare una scuola che, lungi dal sottostare alle leggi di mercato che favoriscono l'educazione all'efficienza, abbia come fine ultimo il senso autentico della vita.

Riferimenti bibliografici

Becchi E. (1960). Recensione al libro di Krishnamurti. *Rivista Critica di Storia della Filosofia,* 15, 2: 219-220.

Belvedere G. C. (2013). Jiddu Krishnamurti e l'educazione alla vita. In G. Aldi, et al., *Le grandi pedagogie olistiche Di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi* (pp. 209-242). Milano: Enea.

Codello F. (2011). Educare a essere. In I. Adinolfi, B. Bianchi (Eds.). *«Fa' quel che devi, accada quel che può». Arte, pensiero, influenza di Lev Tolstoj* (pp. 233-252). Napoli: Orthotes.

Corbucci M. (2007-2008). *La professione più elevata della vita. La funzione dell'insegnante per Jiddu Krishnamurti*. Roma: Nuova Cultura.Inhttps://www.krishnamurti.it/wpcontent/uploads/2016/09/Tesi-Corbucci.pdf (ultima consultazione: 11/04/2019).

Krishnamurti, J. (1953). *Education and the Significance of Life*. Ojai, California, USA: Krishnamurti Foundation of America (trad. it. *L'educazione e il significato della vita*, La Nuova Italia, Firenze 1958).

Krishnamurti J. (1969). *Freedom from the known*. London: Krishnamurti Foundation (trad. it. *Libertà dal conosciuto*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1973).

Krishnamurti J. (1981). *Letters to Schools*. England: Krishnamurti Foundation Trust LTD (trad. it. *Lettere alle scuole*, Ubaldini, Roma 1983).

Krishnamurti J. (1998). *On Education*. California: KFI.

Morelli S. (2008-2009). Educare alla vita: il caso della Brockwood Park School (Hampshire, Inghilterra), tesi di laurea, Università degli Studi di Milano. Interfacoltà di Scienze politiche e Lettere e Filosofia. In https://www.krishnamurti.it/wp– content/uploads/2016/09/Morelli– Brockwood.pdf. (ultima consultazione: 11/09/2018).

Pescioli I. (1959). *Jiddu Krishnamurti, L'educazione e il significato della vita*. Firenze: La Nuova Italia. In Ead. (2014), *Vivere libertà e non violenza nella scuola di tutti. Cinquant'anni di ricerca-intervento fra Università Scuola territorio* (pp. 744-747). Pisa: ETS.

Romano L. (2017). Breve storia dell'epistemologia pedagogica contemporanea. In A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 213-219). Brescia: La Scuola.

Romano L. (2018). Per un'educazione universale. La via del Buddhismo nelle società post– secolari, *Pedagogia e Vita*, 76/3: 134-149.

Santoni Rugiu A. (2005). *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI (1958-1968)*. Rende: Edizioni Scientifiche Calabresi.

Tolstoj L. (1975). *Quale scuola?* Milano: Emme.

Vertecchi B. (2007). Aldo Visalberghi: un'idea della scuola e della società. *Cadmo*, XIV, 1: 1-6.
Vigilante A. (2013). La bellezza oltre la mente. Krishnamurti e l'educazione, *Educazione Democratica*, III, 5: 167-98.
Visalberghi A. (1958). Prefazione. In J. Krishnamurti, *L'educazione e il significato della vita* (pp. VII-XIV). Firenze: La Nuova Italia.
Visalberghi A. (1962). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

I.14
Responsabilità etica ed impegno civile nella proposta educativa di Filippo Bartolomeo

Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Il contributo esamina la proposta pedagogica di Filippo Bartolomeo (1798-1877), maestro privato e vicario capo della Chiesa di San Giovanni di Malta di Messina, intellettuale di spirito liberale, cui si devono testi di geografia, vari opuscoli su aspetti culturali e spirituali[1] nonché un denso volume intitolato *I difetti del sistema di educazione de' due inglesi Bell e Lancaster*, pubblicato a Messina, nel 1839, per i torchi di Michele Nobolo, che si inserisce a pieno titolo nel vivace dibattito risorgimentale sulla scuola, sulle metodologie didattiche e sui problemi educativi.

Dell'attività e del pensiero educativo del Bartolomeo, delegato scolastico della provincia di Messina dopo l'Unità e ben noto per la sua militanza anti-borbonica che lo porta dapprima ad aderire ai moti del 1848 e, in seguito, a subire una condanna alla pena di morte la cui esecuzione non ha luogo grazie all'amnistia concessa da Ferdinando II, non si ritrovano tracce nella letteratura storico-pedagogica; solo di recente, il nome del Bartolomeo è emerso inaspettatamente da un interessante lavoro dal titolo *Lettere a diverse cospicue persone (1843-1848)* di Maurizio Piseri nel quale sono

1 Tra questi bisogna ricordare: gli *Studj geografici* (Messina: Stamperia I. D'Amico, 1856); il *Compendio di geografia naturale e definizioni e generali osservazioni di geografia politica* (Messina: Stamperia I. D'Amico, 1856); le *Osservazioni sulle poesie dell'abate Francesco Franco* (Napoli: da' torchi del Tramater, 1845); *Elemosina e ricchezza. Trattato del sac. Filippo Bartolomeo e un discorso dell'istesso autore contro il protestantismo* (Messina: Tip. Ribera, 1864); *Ignoranza e mala fede di vescovo. Opera religiosa politica* (Messina, 1869); *L'annuale distribuzione de' premj agli scolari diligenti della citta, e provincia di Messina fatta dal sindaco cav. G. Cianciafara nella Basilica di S. Giambattista. Lettera di Filippo Bartolomeo* (Messina: Tip. I. D'Amico, 1865); la *Lettera del sac. signor Filippo Bartolomeo vicario capo della Chiesa Palatina di Messina al suo parroco sig. Raimondo Daita* (Messina: Tip. I. D'Amico, 1872) e la *Risposta ad alcuni opuscoli anonimi* (Messina, 1863).

raccolti i copialettere di Ferrante Aporti appartenuti ad Arturo Linaker e confluiti, insieme al pregevole fondo documentario del pedagogista toscano, nell'Archivio storico dell'INDIRE di Firenze. La corrispondenza dell'Aporti, rivolta a varie personalità, soprattutto dell'Italia settentrionale e della Francia, i cui temi prevalenti riguardano questioni educative e l'annoso problema della diffusione delle scuole infantili, include una lettera che l'abate cremonese invia a Filippo Bartolomeo nel 1846 che è utile, come sottolinea Piseri, per comprendere «cosa pensasse Aporti delle esperienze inglesi di educazione popolare» (Piseri, 2016, p. 20) ma che altrettanto ci consente di valutare la portata delle riflessioni del Bartolomeo anche in ragione del favore che il metodo di Lancaster incontra in Sicilia.

1. Il metodo *lancastriano* in Sicilia ed a Messina

Prima di soffermarmi sui ragionamenti del Bartolomeo sul metodo, mi sembra indispensabile fornire alcune indicazioni sul metodo lancasteriano, sulle sue origini e sulla sua diffusione. Il metodo, detto anche *sistema monitoriale*, è elaborato a Londra sul finire del Settecento da Joseph Lancaster. Per istruire i fanciulli poveri nelle cognizioni essenziali all'esercizio delle arti, dei mestieri, dell'agricoltura e del commercio, quali il leggere, lo scrivere e le prime nozioni di calcolo, Lancaster si avvaleva dell'aiuto degli scolari più in avanti negli studi, i cosiddetti *monitori*; l'applicazione del metodo, basata sull'uso di un materiale specifico come le *tabelle*, la *ruota alfabetica* e di materiale economico, come la *sabbia* al posto della *carta* e del *lapis*, consentiva al maestro, come anche alla maestra, di istruire simultaneamente, all'interno di grandi sale, un numero alto di scolari.

Il metodo, descritto per la prima volta nel 1803 in un *pamphlet* dal titolo *Improvements in Education as it respects the Industrious Classes of the Community*, si diffonde in Europa, negli Stati Uniti, in Asia, in Africa ed in Europa[2]. In Italia varie iniziative – come la costituzione di specifiche società e l'istituzione di nuove scuole[3] – sono avviate nel Ducato di

2 Per un quadro delle iniziative legate al mutuo insegnamento si vedano: Caruso, 2004, pp. 59-88; 2013, pp. 33-45; 2015; Caruso, Roldan Vera, 2005, pp. 645-654; De Gabriel, 1987, pp. 209-227; Rayman, 1981, pp. 395-409. Tschurenev, 2005.

3 Per maggiori dettagli mi permetto di rimandare a C. Sindoni, 2019, pp. 19-59.

Parma, nello Stato Pontificio, in Toscana, in Lombardia ed in Piemonte[4].

Nelle Due Sicilie, dopo un iniziale impulso dovuto all'emanazione di specifiche norme volte ad introdurre il sistema monitoriale nelle scuole già aperte o da attivarsi nei centri più popolosi[5], l'adozione del metodo si esplica in una varietà di realizzazioni distribuita in maniera disomogenea tra la parte continentale e la parte insulare del Regno dove maggiore è la diffusione.

Questa differenza è dovuta in parte alla disuguale legislazione emanata per i due domini come anche alle diverse istituzioni coinvolte ed in parte alla difforme reazione ai timori suscitati dai moti insurrezionali del 1820, assai tiepida in Sicilia, come si evince dalla flebile attività svolta dalla *Giunta di Scrutinio pe' Letterati* la quale, incaricata di vagliare l'operato dei maestri durante i moti, di fatto conferma, almeno per quel che riguarda le scuole primarie, buona parte del corpo docente dell'isola (Agresta, 1995, pp. 45-48).

In particolare è a Messina, città natale di Filippo Bartolomeo e nei centri della provincia, che il metodo lancastriano, già durante il protettorato inglese, inizia ad essere conosciuto ed apprezzato. Le scuole *lancasteriane* si aprono presso l'*Accademia Carolina,* pochi mesi dopo l'apertura a Palermo, nel 1819, della scuola di modello affidata dalla *Commissione di Pubblica Istruzione ed educazione* al sac. Niccolò Scovazzo. L'apertura delle scuole è caldeggiata dal Senato di Messina che nel luglio del 1819 invia Giacomo Cardile a Napoli dall'abate Mastroti, per apprendere il solo «esercizio e il

4 Per la situazione italiana si rimanda, in particolare, ai seguenti lavori: Ascenzi, Fattori, 2006; Bianchi, 2012; Bianchini, 2008; Gaudio, 2001; Morandini, 2003; Piseri, 2007, pp. 83-111; Polenghi, 2012; Pruneri, Sani, 2008; Sani, 2011.

5 Tra queste bisogna ricordare, per i domini continentali, il *Regolamento per le scuole primarie de' fanciulli di Napoli, e del Regno*, emanato il 21 dicembre del 1819, che stabiliva l'istituzione «nelle città più popolate del Regno di scuole di mutuo insegnamento in graduale sostituzione delle scuole con metodo normale», e per la Sicilia, i *Regolamenti per le scuole comunali*, del 24 giugno del 1821, che obbligavano i comuni ad attivare una scuola primaria con il metodo di Lancaster o con quello normale a seconda delle circostanze locali e «dei mezzi di cui si potrà disporre» e che prescrivevano l'apertura «nel capoluogo di ogni intendenza» di «una scuola primaria centrale», ossia una *scuola di modello* nella quale gli aspiranti maestri, per «consagrarsi all'istruzione primaria», erano tenuti ad apprendere «il metodo pratico». Sulla diffusione del mutuo insegnamento nel Mezzogiorno si rimanda a: Agresta, 2004; Agresta, Sindoni, 2012; Lupo, 2005; Sindoni, 2016, pp. 95-106; Id., 2015, pp. 101-116; Tanturri, 2013.

pratico meccanismo [del metodo] contandosi in Messina de' soggetti, che ben conoscono le teorie [...], sia per averle apprese da' libri, sia molto più dal conversare con persone estere di esso metodo istruttissime»[6].

Il metodo mutuo, dunque, già nel primo ventennio dell'Ottocento, è noto ed apprezzato nella città dello Stretto; e ciò, forse, anche per l'influenza esercitata del messinese Antonio Scoppa il quale, dopo avere visitato le scuole mutue francesi, aveva ricevuto da Ferdinando III l'incarico di aprire la prima scuola lancasteriana pubblica a Napoli. Tra gli anni Venti e fino l'Unità, inoltre, il numero delle scuole mutue nel messinese si accresce; su un totale di novantacinque comuni, infatti, molti dei quali di piccole dimensioni, le scuole lancasteriane passano da quattro (1825) ad otto (1830) fino ad arrivare ad oltre venti alla vigilia del 1860[7].

Accanto alle scuole pubbliche, inoltre, si avviano in città anche iniziative private, alcune delle quali, come emerge dai giornali del tempo, con grande risonanza. È il caso dell'Istituto di *Flavia Grosso in Fiore*, aperto nel 1835, che propone una offerta disciplinare indirizzata a fanciulle di famiglie benestanti, prevalentemente orientata all'insegnamento della lingua italiana, della geografia, della musica, del ballo e delle consuete arti donnesche e che fa dell'adozione del metodo lancasteriano nella scuola dei primi rudimenti delle bambine, il suo "punto di forza"[8].

Bisogna sottolineare, però, che è difficile stabilire se ad un più diffuso uso del metodo mutuo, anche in istituzioni distanti per obiettivi e per utenza, corrispondono risultati positivi in termini di risultati. Le fonti, da questo punto di vista, non di rado svelano realtà caratterizzate dall'improvvisazione o, ancor peggio, dal degrado.

Il pastore della comunità evangelica di Messina, ad esempio, G. Linden-

6 Archivio di Stato di Palermo (ASPA), *Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione* (*Cpie*), b. 19.

7 Oltre che a Messina e nei villaggi di Bordonaro, Camaro, Catarratti, Gazzi, Giampilieri, S. Filippo Superiore e Santo, nella provincia le scuole mutue erano in funzione a Barcellona, Pozzo di Gotto, Calvaruso, Capizzi, Casalvecchio, Castelluccio, Castroreale, Milazzo, Mistretta, Tortorici, Ucria, Venetico e nell'isola di Lipari. ASPA, *Cpie*, bb. 259, 261, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 610.

8 Cfr. L'Istituto di Madama Flavia Grosso. *L'Amico delle donne. Giornale d'amenità e d'istruzione*, Messina, Stamp. Tommaso Capra all'insegna del Maurolico, 1835, anno I, n. 5, (10 marzo), p. 38.

kohl, in una conferenza sulla scuola popolare tenuta a Kassel ed organizzata dalla società Gustov Adolph, offre delle scuole lancasteriane peloritane, che ha modo di visitare negli anni Cinquanta, un quadro poco edificante: «il popolo – scrive in una relazione pubblicata nel 1857 con il titolo *Ueber das Volks-Schul-und Unterrichtswesen in Sizilien* – non ha acquisito molta conoscenza nel leggere e nello scrivere. E come potrebbe essere altrimenti con quel sistema d'insegnamento? Secondo quel che si dice le due scuole Lancaster, di cui Messina si vanta, dovrebbero essere frequentate l'una da 180 e l'altra da 130 scolari. [...] una di queste scuole [...] si trovava in una grande sala ed era munita di una cattedra, di banchi, di scrivanie, di una lavagna nera e di un certo numero di leggii [...] solo però che non mancava la sporcizia inevitabile in Italia. Vi trovai raccolti circa 80 scolari [...]. La metà degli scolari [...] dormivano indisturbati [...]; un quarto degli alunni presenti si intrattenevano nel vivace linguaggio italiano dei gesti [...]; soltanto gli scolari delle prime tre file dei banchi erano intenti a scrivere a turno. [...] Libri di lettura non ne esistevano per nulla [...]. Pregai l'insegnante di mostrarmi qualcosa del suo metodo di insegnamento [...] ma non fu possibile indurlo a tanto; egli si profuse in mille scuse in modo sommesso ed amichevole: "non si può chiedere molto da questi bambini, non frequentano regolarmente la scuola; qui viene chi vuole e quando vuole" [...]» (Lindenkohl, 1898).

Queste osservazioni non si discostano molto rispetto a quanto diversi documenti testimoniano circa la situazione delle scuole della provincia. Qualche esempio: nelle scuole di Barcellona, centro posto sul versante tirrenico, il metodo lancastriano, nel 1828, non può essere adottato «non per mancanza del locale, ma degli oggetti necessari»[9]; nel 1834, nella medesima scuola, ora ufficialmente qualificata come *lancastriana*, «nessun regolamento osservasi nell'esecuzione dell'orario, e [...] poco impegno mostrasi tanto dai precettori, che dai discenti nello adempimento dei rispettivi loro doveri quantunque si vuole che i primi poggiono le loro scuse sulla svogliatezza dei secondi [...]»[10]. Uguale confusione si riscontra nella scuola lancasteriana di Novara nella quale, nel 1851, gli ottantacinque allievi, istruiti

9 Dal Sindaco di Barcellona alla Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione, Barcellona 29 gen. 1828. ASPA, *Cpie*, b. 378.

10 Dall'Intendente di Messina alla Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione, Messina, 19 giu.1834. ASPA, *Cpie*, 378.

coi libri di «Lancaster, Catechismo, Barresi, Gioja e Galateo» non possono usufruire né della «ruota alfabetica» né dei «mezzi della emulazione, che sarebbero le figure e le decorazioni o per meglio dire le medaglie»[11]. Anche le modalità con le quali il maestro di Novara insegna sembrano avere poco a che fare con quanto prescritto dal Lancaster; il maestro, un sacerdote "fresco di nomina", nel 1854, come si legge in uno *stato della scuola*, «di più del metodo, che va tenuto istruisce i discenti nella declinazioni, coniugazioni italiane dei nomi e verbi avere, ed essere»[12].

2. I difetti del sistema di educazione de' due inglesi Bell e Lancaster

È questo il contesto nel quale Bartolomeo, nel 1839, scrive *I difetti del sistema di educazione de' due inglesi Bell e Lancaster*, un'aspra critica al *mutuo insegnamento* dedicata al Sopraintendente del Reale Albergo dei Poveri di Palermo, il principe di Palagonia, Francesco Paolo Ferdinando Gravina.

Il lavoro, composto di 138 pagine, oltre alle note, si articola in cinque capitoli; il primo, intitolato *De' vantaggi e della necessità dell'educazione*, è dedicato all'educazione femminile ed ai benefici che si ricavano dall'istruzione pubblica rispetto a quella domestica e collegiale; il secondo, *Le scuole di Lancaster sono popolari, cioè destinate alla sola istruzione delle classi infime della società*, offre un quadro delle scuole lancasteriane in Europa e nei regni italici mentre i restanti tre capitoli sono riservati a mettere in luce i *difetti* del sistema lancasteriano anche in relazione ai «mali che ne derivano alla morale dei fanciulli».

Bartolomeo, sulla scia dei pedagogisti risorgimentali, nutre una fede nella potenza redentrice dell'educazione secondo i principi del Cattolicesimo. Solo questa prospettiva, secondo il Nostro, garantisce un incontro *autentico*, in grado di raggiungere, attraverso «discorsi, azioni ed esempi» la *mente*, il *cuore* e la *volontà* del fanciullo (Bartolomeo, 1839, p. 131); solo così è possibile promuovere nelle generazioni «la civiltà, la virtù, il benessere della nazione» e così garantire l'osservanza delle «buone leggi». La *scuola* e l'*educazione*, quindi, sempre per Bartolomeo, devono essere strettamente collegate alla *vita*: «Che mai avrebbe detto [Montaigne] – scrive il

11 ASPA, *Cpie*, 388.
12 ASPA, *Cpie*, 388.

sacerdote messinese – se avesse veduto le scuole di Lancaster, in cui o non si fanno dal maestro discorsi, ed istruzioni di morale, ma soltanto qualche libro che ne tratta vi si legge da' fanciulli senza comprendersi, ed anche compreso in opposizione sempre colle *azioni reali*, ed abitudini della vita scolastica?» (Bartolomeo, 1839, pp. 131-132)[13].

Il metodo di Lancaster, che considera freddo e meccanico, è del tutto insufficiente ad attuare quella che Bartolomeo definisce l'*arte di coltivare l'infanzia*. Esso, infatti, contempla tecnicismi che sono inutili ai fini dell'educazione la quale, così come emerge dalle preziose esperienze di Pestalozzi ad Yverdon e Stans – che Bartolomeo cita con dovizia di particolari – non necessita di "troppe parole"; «Io, dice Pestalozzi, non ho quasi mai dato a' miei allievi delle spiegazioni, io non ho mai lor dato delle lezioni dirette sulla religione, e morale. Quand'eglino erano riuniti intorno di me, e vi regnava un profondo silenzio; io lor diceva: quando vi regolate così non siete più ragionevoli che quando fate strepito? Quand'eglino m'abbracciavano, e mi chiamavano lor padre. Se voi mi riguardate come vostro padre, ed intanto fate dietro di me delle cose che mi affliggono. Si fa bene così?» (Bartolomeo, 1839, pp. 133-134).

Tra i *difetti* legati alla sfera educativa, Bartolomeo identifica anche quelli legati all'*educazione morale*, che nel sistema monitoriale adopera «le molle più riprovevoli» ossia «l'emulazione e l'invidia» e all'*educazione fisica*, inspiegabilmente trascurata dal metodo con grave danno della formazione completa dell'allievo che è «corpo e anima» ed ha «sovrabbondanza di vita e bisogno di attività»(Bartolomeo, 1839, p. 132).

Altri difetti sono poi individuati negli scarsi risultati che tramite il metodo di Lancaster si ottengono con riguardo all'istruzione la quale, per il Nostro, resta quasi sempre superficiale, effimera, incompleta ed inferiore a quella che si otterrebbe con qualsiasi altro sistema. Il metodo, quindi, non solo non è adeguato a offrire l'apprendimento del leggere e dello scrivere ai ceti popolari, ma non è nemmeno capace di garantire quelle basi indispensabili per avviare i fanciulli appartenenti alle famiglie benestanti allo studio delle lingue, delle belle lettere e della filosofia.

La figura del *monitore*, in particolare, non consente all'allievo di misurarsi direttamente col maestro per ricevere tempestivamente e senza nessu-

13 Corsivo mio.

na intermediazione gli aiuti necessari per migliorare la pronuncia e far propria la lingua italiana abbandonando definitivamente il dialetto; l'azione del monitore e le esercitazioni meccaniche previste dal Lancaster, impediscono all'allievo di comprendere ciò che legge e non gli consentono di prendere coscienza degli sbagli commessi. Anche l'apprendimento della scrittura, benché rapido, è approssimativo, soprattutto a causa dell'assenza di spiegazioni da parte del maestro. Secondo Bartolomeo, il primo impegno del fanciullo, quello dell'alfabeto, non deve essere legato ad un atto di mera trasmissione meccanica né tantomeno deve dipendere da inutili esercizi di memoria, ma deve consentire allo scolaro di agire liberamente e di istruirsi grazie all'aiuto immediato e diretto di un maestro.

Tutte le discipline, inoltre, dal suo punto di vista, sono necessarie alla formazione dei fanciulli, sia dei figli delle famiglie abbienti, sia dei fanciulli poveri. Quest'idea, evoca l'immagine di una scuola pubblica aperta a tutti ed intesa quale luogo privilegiato per un primo incontro con il mondo circostante e con la società: «L'educazione intellettuale, morale e fisica della prima età – chiarisce a questo proposito Bartolomeo – dev'essere tale da servire bene ai bisogni di tutti i fanciulli di qualsiasi stato e condizione. Nelle scuole infantili devono i figli del ricco, del patrizio, del magistrato, del negoziante avvezzarsi a non sdegnare i cenci dei figli del contadino e dell'artigiano, e a non riguardarli come esseri appartenenti ad una specie meno nobile e privilegiata. Le scuole infantili devono essere il ritrovo in cui gli uni e gli altri convivono per conoscersi, e avvicendarsi gli affetti di amicizia e di benevolenza, prima che negli anni della adolescenza la diversità degli affari, delle professioni, delle abitudini, delle fortune induca una necessaria separazione»(Bartolomeo, 1839, p. 91).

Lo scritto del Bartolomeo, suscita vive reazioni da parte di molti intellettuali del tempo e soprattutto da parte dei fautori del metodo lancasteriano. Numerose sono le recensioni su' *I difetti* pubblicate nelle riviste, ora con toni aspri e negativi, ora con toni benevoli.

Tra le prime va ricordata la critica mossa, ad un anno dalla pubblicazione del volume, da Gaetano Daita, Ministro dell'Interno sotto Garibaldi nonché direttore della Scuola centrale del metodo lancasteriano di Palermo, fautore della pedagogia girardiana e sensibile alle idee della Giovane Italia. Daita, affezionato al sac. Niccolò Scovazzo, morto nel 1837 a causa del colera, primo ad introdurre il mutuo insegnamento nell'isola ed autore del noto *Discorso sopra il metodo di mutuo insegnamento*, letto all'Accademia di Scienze, Lettere e Arti il 10 agosto 1835, in una recensione pubblicata

nel 1840 nelle «Effemeridi scientifiche e letterarie di Sicilia»[14], pur riconoscendo i meriti del sacerdote messinese, specie laddove afferma che l'istruzione pubblica è più vantaggiosa della privata, demolisce tutte le contestazioni mosse dal Bartolomeo. Secondo il patriota trapanese, nelle scuole lancasteriane il fanciullo non è abbandonato alla mercé del monitore poiché il maestro sempre vigila con la massima scrupolosità su tutte le operazioni svolte dai suoi allievi; sottolinea, inoltre, che il migliore maestro di un fanciullo è il fanciullo stesso, nella misura in cui «la voce e il linguaggio di un pedagogo di cinquant'anni è troppo forte all'orecchio di un bambino». I fanciulli, per Daita, sono capaci di apprezzare ed amare i compagni capaci di guidarli.

Tra le recensioni che mostrano una maggiore prudenza ed un discreto pragmatismo, va segnalata quella ad opera di un anonimo pubblicata ne' «L'Annotatore piemontese» nella quale è sottolineato che il metodo di Lancaster è utile «dove non si può per qualunque causa aver numero sufficiente d'istitutori»: «Al valico d'un torrente – scrive l'anonimo commentatore – può bastare un tronco d'albero; ma se v'ha un ponte è meglio. Dove si può rivolgere a ciascuno scolare l'occhio e la voce del maestro, sarebbe follia preferir il cenno automatico del condiscepolo»[15].

Ad esprimersi con toni di elogio, invece, è Casimiro Danna, allievo di Ferrante Aporti e primo titolare della cattedra di metodo all'Università di Torino, il quale, in una lettera aperta indirizzata il 20 novembre del 1845 all'Aporti e pubblicata negli «Annali universali di statistica», critica aspramente il metodo di mutuo insegnamento e le iniziative inglesi di educazione popolare tra le quali anche quella di Robert Owen capace, a suo dire, di addestrare i fanciulli solo «ad immagini dipinte, a corporei movimenti, a ginnici esercizi»[16].

Lo scritto che, però, più di tutti è significativo per comprendere la portata del pensiero del Bartolomeo è la lettera che Ferrante Aporti invia al-

14 La recensione, che si trova nel tomo XXVIII (anno IX, 1840), in seguito è pubblicata col titolo *Sul metodo di mutuo insegnamento. Memoria in risposta alle Osservazioni del signor Filippo Bartolomeo su i difetti di quel metodo*, Palermo, 1840.

15 Vol. X, Torino, Tip. Di G. Favale e Figli, 1839, pp. 201-211.

16 *Intorno al Mutuo Insegnamento. Lettera al chiarissimo cav. Aporti* in *Bollettino di notizie italiane e straniere e delle più importanti invenzioni e scoperte. Progresso dell'industria e delle utili cognizioni* (1845). vol. XIX, pp. 256-257.

l'autore de' *I difetti*. Aporti concorda pienamente con tutte le idee del Bartolomeo: «le pubbliche istituzioni di qualunque età, di ambedue i sessi, di qualunque condizione [...] debbono essere erette allo sviluppo, al possibile perfezionamento delle facoltà fisiche, intellettuali e morali del fanciullo, quale individuo e membro inseparabile della domestica e umana famiglia [...]. Commendevolissime sono le ragioni ch'ella adduce a favore delle comuni e pubbliche istituzioni [...]. È tempo ormai che si cessi in Italia dal provvedere parzialmente ai bisogni dal che risulta che ne' suoi pubblici costumi offre il miserando spettacolo di un abito intessuto a rapezzi; è nostra suprema necessità l'educazione comune, uniforme, diretta con metodi razionali per conseguire quella consonanza d'idee che produce l'armonia dei sentimenti e che stabilirà quella cristiana fraternità che costituisce il fine ultimo inteso dal Vangelo pel bene dell'uomo viatore» (Piseri, 2016, pp. 72-74). Insomma, non mettiamo più «rapezzi», dice Aporti. Non è più tempo di accontentarsi.

Conclusioni

Oltre *I difetti del sistema di educazione de' due inglesi Bell e Lancaster* Filippo Bartolomeo non scrive altri lavori di carattere pedagogico se si eccettua la pubblicazione, nel 1856, sempre a Messina, di una *Geografia fisica, o naturale per uso delle scuole d'Italia*, censurata dal governo borbonico il quale «s'accorse che Roma in quel libro scolastico era annunciata come capitale d'Italia».

Filippo Bartolomeo è un visionario, un intellettuale non pragmatico come lo Scovazzo o il Daita ma, come uomo indissolubilmente legato alle idee risorgimentali, capace di guardare avanti, di andare oltre, di immaginare la costruzione di una nuova società a partire da fondamenta solide quali sono una serie di istanze pedagogiche di grande valore come: la necessità di rendere l'insegnamento educativo; la centralità del rapporto interpersonale tra educando e maestro; l'attenzione ai ritmi, alle peculiarità ed alle esigenze di fanciulli e fanciulle. L'intero scritto del Bartolomeo è attraversato da una costante preoccupazione educativa che vede nel metodo lancasteriano il peggiore ostacolo per una reale crescita culturale dell'isola.

Forse non sbaglia. I tempi sono maturi per nuove e più ambiziose "scommesse". E forse il volume del Bartolomeo, che denuncia uno stato di cose che da lì a poco ci si appresterà a smantellare, scuote le coscienze, in-

dica una via, una nuova via, anche a chi ha l'onere di governare.

Nel 1858, l'Intendente di Messina, il marchese di Collalto Artale, in occasione della solenne inaugurazione del Consiglio provinciale, sottolinea che le scuole pubbliche della città versano in uno stato forte degrado: «varie innovazioni si son fatte per l'insegnamento primario ed ho speranza, benché lontana, di vederlo migliorare. Le cure di un prete spinto dal più filantropico intendimento han fatto nascere in Messina uno stabilimento privato l'educazione dei maschi con principi tali da non fare più altri invidiare stranieri stabilimenti [...]»[17].

Nel discorso non troviamo più alcun cenno al sistema inglese.

Va sorgendo una coscienza nazionale e con essa una nuova coscienza educativa. È tempo di voltare pagina.

Riferimenti bibliografici

Agresta S. (1995). *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)*. Messina: Samperi.

Agresta S. (2004). *Istruzione e scolarità nella Sicilia del primo Ottocento. Fonti documentarie*. Messina: Società Messinese di Storia Patria.

Agresta S., Sindoni C. (2012). *Scuole, Maestri e Metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ascenzi A., Fattori G. (2006). *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Bartolomeo F. (1839). *I difetti del sistema d'educazione dei due inglesi Bell e Lancaster*. Messina: Nobolo.

Bianchi A. (ed.) (2012). *L'istruzione in Italia tra 700 e 800. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*. Brescia: La Scuola.

Bianchini P. (2008). *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Caruso M. (2004). Locating Educational Authority: teaching monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and the German States in the Nineteenth Century. In D. Phillips, K. Ochs (eds.), *Educational Policy Borrowing. Historical perspectives* (pp. 59-88). Oxford: Symposium Books.

17 *Discorso dell'Intendente di Messina marchese di Collalto Artale nella solenne inaugurazione del Consiglio provinciale del 1858* (1858). Messina: Stamperia Ignazio d'Amico, p. 22.

Caruso M. (2013). Cheap, suitable, promising: monitorial schooling and the challenge of mass education in early liberal Spain (1808-1823). *Bordón: Revista de Pedagogia*, 65, 4: 33-45.

Caruso M. (ed.) (2015). *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Caruso M., Roldan Vera E. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41, 6: 645-654.

De Gabriel N. (1987). Escolarización y sistemas de enseñanza. *Historia de la educación*, 6: 209-227.

Gaudio A. (2001). *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*. Brescia: La Scuola.

Lindenkohl G. (1898). *La scuola in Sicilia (1850-1860)*. Marina di Patti: Pungitopo.

Lupo M. (2005). *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*. Il Mulino: Bologna.

Morandini M.C. (2003). *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita & Pensiero.

Piseri M. (2007). La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento. In A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto, Umbria* (pp. 83-111). Brescia: La Scuola.

Piseri M. (2016). *Lettere a diverse cospicue persone*. Milano: FrancoAngeli.

Polenghi S. (ed.) (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Pruneri F., Sani F. (2008). *L'educazione nel mediterraneo nordoccidentale*. Milano: Vita & Pensiero.

Rayman R. (1981). Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838. *History of Education Quarterly*, 21, 4: 395-409.

Sani R. (2011). *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: eum.

Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Alcune note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di Intercultura*, VII: 101-116.

Sindoni C. (2016). Il "sistema monitoriale" in Sicilia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, III, 2: 95-106.

Sindoni C. (2019). Scuole ed istituzioni educative negli Stati preunitari. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della Scuola italiana* (pp. 19-59). Brescia: Scholé.

Tanturri A. (2013). *"L'arcano amore della sapienza". Il sistema scolastico del Mezzo-*

giorno dal Decennio alle soglie dell'Unità nazionale (1806-1861). Milano: Unicopli.

Tschurenev J. (2005). Diffusing useful knowledge: the monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789-1840. *Paedagogica Historica*, 41, 6, dic.

Gruppo 2
La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

Introduzione
Paolina Mulè

Interventi
Francesca Anello
Micaela Castiglioni
Francesca Dello Preite
Rossella D'Ugo
Alessandra La Marca – Leonarda Longo
Lorena Milani
Paolina Mulè
Carlo Orefice – Alessandra Romano
Rosa Grazia Romano
Rossana Adele Rossi

La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

Paola Mulè
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

In occasione del Convegno Nazionale della Siped su *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative,* che si è svolto a Bari dal 18 al 19 ottobre 2018, nel gruppo di lavoro che ho coordinato sul tema *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici* sono emerse alcune riflessioni interessanti sulle due figure principali: il Dirigente scolastico e il Docente, considerate, oggi, gli attori fondamentali per determinare il cambiamento della scuola italiana.

I diversi contributi che sono stati presentati in questo gruppo di lavoro dai colleghi, seppure variegati tra loro, per la loro natura eminentemente sia teoretica che empirica hanno avuto un filo rosso, che li ha accomunati e, che segnatamente ha messo in evidenza che oggi, nel panorama scolastico contemporaneo il dirigente scolastico e il docente appaiono i protagonisti essenziali del cambiamento di un modello di scuola che deve fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni educative che devono riorganizzare l'offerta formativa per migliorare la qualità della formazione con l'intento di procedere verso il processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione (*Strategia di Lisbona* 2000) e, di conseguenza, dare senso e valore all'esistenza del soggetto-persona, che nella società globale contemporanea appare disorientato, nonché alla ricerca di chiari valori di riferimento. È emerso, di conseguenza, l'esigenza di formare figure culturali e professionali che dovranno governare la scuola che cambia sul piano organizzativo, amministrativo, didattico e curricolare con *vision* e *mission* diverse rispetto al passato, confrontandosi con i temi e i problemi che le nuove generazioni prospettano nella società attuale.

In particolare, i nuclei fondanti dei contributi hanno riguardato per quanto riguarda la *governance* della scuola:

1) le modalità di gestione della classe, della relazione educativa e della disciplina scolastica, partendo da un modello di *governance* di istituzioni scolastiche affidabili, capaci di generare mente collettiva. La prospettiva di riferimento è quella di Weick e Roberts, *in base alla quale la mente*

collettiva, attraverso un collettivo riflessivo, è concettualizzata come un modello interrelazione del fare con cura in un sistema sociale (Lorena Milani);

2) la scarsa attenzione riservata alla pedagogia di genere all'interno dei percorsi di formazione e aggiornamento della *governance* della scuola. Secondo gli esiti di una ricerca qualitativa che è stata condotta è emerso che la formazione di genere può diventare un valore aggiunto rispetto alla formazione del DS per gestire e promuovere una scuola innovativa e inclusiva, superando gli stereotipi che ancora purtroppo permangono in ordine alla differenza di genere (Francesca Dello Preite).

Per quanto riguarda, invece, la formazione del docente i nuclei fondanti possono essere sintetizzati come segue:

1) la capacità del docente di essere ricercatore di senso e di significato della vita in grado di svilupparlo negli allievi, attraverso il prendersi cura della relazione interpersonale, attraverso la sete di senso e dell'accettazione di sé, che gli consentono di diventare capace di generatività e trascendenza (Rosa Romano);
2) il problema dell'educazione significa dimostrare, a partire dalla prospettiva di Martha Nussbaum, che è possibile educare al cosmopolitismo e alla inclusione sociale, promuovendo un'educazione alla cittadinanza, che favorisca l'insegnamento nella scuola non solo della propria tradizione storico-culturale, ma anche delle altre culture e delle altre concezioni religiose (Rossana Adele Rossi);
3) l'attenzione alle *soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* attraverso una ricerca quanti-qualitativa, che è stata rivolta ad aspiranti docenti nel PreFit, a studenti del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria e a docenti del Corso di specializzazione del sostegno. È stato utilizzato particolarmente il questionario SSI (Soft Skills Inventory): uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente, che ha permesso di comprendere quali dimensioni delle su indicate competenze devono ancora sviluppare e come pensano di acquisirle qualora non li possedessero (Leonarda Longo e Alessandra La Marca);
4) l'attenzione alla *Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica,* che si è sviluppata attraverso un'indagine esplorativa e di ricerca- azione che ha coinvolto circa 30 scuole della Regione Toscana e 90 partecipanti tra docenti e dirigenti scolastici (il 5%). Dato

esiguo rispetto ai docenti, del master OGISCOM, che ha permesso di riflettere sull'idea di fornire orientamenti sul come costruire una società inclusiva attraverso l'attivazione di processi di apprendimento trasformativo e attraverso la produzione di conoscenze rilevanti da parte della scuola (Carlo Orefice);

5) l'attenzione ancora una volta alla promozione del *docente facilitatore*, analizzando gli esiti di un percorso di ricerca collaborativa, ancora *in fieri*, nato nell'ambito del *Piano Nazionale per la formazione Docenti 2016-2019* e che si è svolto a Bologna, allo scopo di comprendere il ruolo del docente facilitatore – figura di sistema-, volto a supportare l'innovazione metodologico-didattica. Il percorso ha coinvolto 50 docenti appartenenti di ogni ordine e grado si scuole (Rossella D'Ugo);
6) l'attenzione all' *Esercizio delle abilità di pensiero critico in insegnanti di sostegno*. La ricerca presentata parte da questo interrogativo: *Come sono stati trovati questi abilità di pensiero critico negli specializzandi del sostegno dell'Università di Palermo*? Attraverso il Tirocinio che è divenuto luogo di riflessività intelligente, capace di attribuire senso all'azione stessa. Il contenitore più ampio considerato è il paradigma del pensiero critico, dal quale sono emerse due prospettive del pensiero stesso: *una, è la prospettiva del pensiero come pensiero riflessivo e, l'altra riguarda il pensiero critico come disposizione*. Dalla ricerca si è pervenuti a diverse conclusioni, tra cui quello di considerare il progettare come costrutto fondamentale per sviluppare il pensiero critico, come Jonassen D. H. ha sostenuto nel testo *Theoretical Foundations of Learning Environments* (2000) (Francesca Anello);
7) l'attenzione alla *Progettazione e sperimentazione dei docenti attraverso l'uso delle tencologie in classe.* Sono state presentate le prime fasi del progetto europeo *Eye Tracking Glasses* che ha lo scopo di migliorare le competenze degli insegnanti di scuola secondaria di I^ grado e di una scuola di scuola primaria sull'utilizzo delle tecnologie in classe attraverso un'analisi comparativa che vede coinvolti alcuni paesi europei (Faiella Filomena);
8) La responsabilità sociale del pedagogista, in cui *il docente è concepito come intellettuale*, che deve occuparsi dell'educazione delle future generazioni, tenendo conto dell'impatto che l'intelligenza artificiale sta producendo e produrrà nel contesto sociale e nelle professioni, che verranno tutte profondamente trasformate e gran parte superate nei prossimi anni. Tutto ciò si può realizzare solo se l'università attiverà un percorso di

formazione dei docenti diverso da quello attuale sul piano dei contenuti, dei modelli di riferimento e dell'agire educativo (Mario Caligiuri).

Abbiamo concluso l'incontro con una pertinente frase che Winston Churchill pronunciò alla Camera dei Lords nel 1948, ossia *"Non sappiamo se cambiando si migliora, ma sappiamo che per migliorare bisogna cambiare"*. Sicché, sia al dirigente scolastico che al docente, vengono richieste competenze sempre più complesse non solo disciplinari, tecnico-professionali ma soprattutto socio-relazionali. Alla scuola dell'autonomia democratica, spetta quindi il compito di giocare la partita del cambiamento culturale, formativo e sociale del prossimo futuro attraverso un dirigente scolastico e un docente, in grado di gestire la comunità scolastica, muovendosi tra *governance* e didattica.

II.1
Esercizio delle abilità di pensiero critico in insegnanti di sostegno

Francesca Anello
Università degli Studi di Palermo

1. Abilità di pensiero critico per la differenziazione didattica

Il ruolo e le funzioni dell'insegnante di sostegno esigono una formazione specialistica a vocazione interdisciplinare, capace di rispondere alla costruzione di una base di competenze professionali per affrontare il lavoro con allievi che manifestano caratteristiche peculiari. Il docente specializzato per il sostegno didattico prevede e realizza situazioni dedicate all'inclusione educativa; egli opera scelte organizzative e metodologiche alternative, affronta crisi, disagi e conflitti, perviene a risultati calibrati sui soggetti con disabilità o con disturbi specifici, in difficoltà e/o potenzialmente eccellenti.

La formazione specialistica vuole essere garante di interventi qualificati e di azioni mirate, che si dispiegano e si articolano, in modo razionale e flessibile, lungo processi di analisi, di problematizzazione e di controllo di percorsi progettati per i bisogni educativi speciali.

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno può essere sostenuta da un *corpus* di indicazioni, che la ricerca ha prodotto attraverso indagini sul campo, dibattiti e confronti sui documenti nazionali ed europei. Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) è un documento che delinea gli aspetti cruciali della formazione docente per l'inclusione.

Nel suddetto documento è esplicitato il quadro di valori fondamentali e aree di competenza per l'insegnamento e l'apprendimento in ambienti scolatici inclusivi. Valorizzare la diversità come risorsa, sostenere gli alunni coltivando aspettative sul loro successo scolastico, lavorare con gli altri in gruppo, sono le aree programmaticamente indicate; il documento richiama altresì l'importanza dell'aggiornamento professionale continuo del docente, in un'ottica di riflessione sul proprio ruolo e sul proprio operato.

Le capacità di analisi della pratica, di mediazione e di riflessione, devono essere "specialmente" padroneggiate dall'insegnante di sostegno. Attraverso la lettura attenta del bisogno, la verifica valida ed attendibile degli esiti, la valutazione strategica delle azioni, il docente esercita le funzioni richiamate dal ruolo mentre matura consapevolezza critica dei fatti educativi e della loro efficacia.

Pertanto nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, come pure nella specializzazione professionale, la conquista di abilità di pensiero critico è determinante. Nelle *Conclusioni* del Consiglio dell'Unione Europea del 2016 si parla proprio di sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica e del pensiero critico per mezzo di istruzione e formazione.

Seguendo Barnett (1997), Davies e Barnett (2015), il termine che si può comunemente usare in relazione al pensiero critico dell'insegnante è quello di "criticità" o consapevolezza riflessiva. La criticità comprende ed è un insieme di tre cose: pensare, essere e agire. Il concetto di criticità riguarda un insieme complesso di ragionamento, riflessione, azione (*thinking, being-in-the-world, and action*). Questo concetto di pensiero critico implica insegnanti che riflettono sulle conoscenze e contemporaneamente sviluppano capacità di autovalutazione e azione critica.

La ricerca di matrice costruttivista ha evidenziato la stretta relazione esistente tra pensiero critico e processi di pensiero complesso, che consentono la ristrutturazione di conoscenze e la metacognizione. Il pensiero critico, come chiarisce Jonassen (2000, 2011), comporta la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili attraverso le abilità di valutare, analizzare ed integrare dati ed informazioni. Queste abilità si configurano in relazione alle componenti di pensiero creativo che sono: sintetizzare; immaginare; elaborare informazioni. Grazie all'interazione di abilità critiche e creative il soggetto esercita capacità di pensiero complesso, più orientate all'azione, quali il *designing*, il *problem solving,* il *decision making*.

Un dominio privilegiato per esercitare la capacità critica dell'insegnante, nonché le abilità prima delineate, è il lavoro di progettazione didattica.

Progettando si apprende ad analizzare un bisogno, ad ipotizzare e formulare un obiettivo, ad implementare e realizzare un processo/prodotto, a valutare il processo/prodotto, a revisionare il processo/prodotto. Gli insegnanti che organizzano, conducono e valutano un intervento didattico potenziano abilità di pensiero critico quando: ricercano analogie e differenze; collegano dati e informazioni; formulano ipotesi di soluzione a problemi;

prevedono ed elaborano azioni; valutano informazioni e comportamenti; immaginano alternative e assumono decisioni.

Per Cottini (2008, 2018) un percorso intenzionalmente progettato è sempre soggetto ad aggiustamenti e riformulazioni critiche, per rispondere a bisogni emergenti; la flessibilità delle procedure è possibile perché il progettare qualifica il livello di coerenza tra obiettivi, contenuti, metodi e sistemi di valutazione dell'insegnante.

Ciò è particolarmente importante quando i destinatari dell'intervento didattico sono alunni che pongono una domanda educativa speciale. Programmare il piano delle attività avendo presenti le diverse peculiarità e le caratteristiche degli allievi permette di corrispondere in modo adeguato ai loro bisogni, consentendo l'effettiva realizzazione del processo di apprendimento e la conquista di conoscenze e abilità.

Quando l'azione didattica è organizzata secondo schemi uniformi, i risultati riflettono le capacità d'ingresso degli allievi, cioè le caratteristiche soggettive di chi apprende. Le differenze individuali portano piuttosto alla differenziazione degli interventi. Il cambiamento di prospettiva, afferma D'Alonzo (2016), richiede di progettare differenziando e valutando. Differenziare significa predisporre, allestire e gestire situazioni didattiche diversificate che offrano condizioni di apprendimento differenti, capaci di contrastare e neutralizzare le diversità inizialmente rilevate, per consentire a tutti di raggiungere i livelli di abilità, o traguardi di competenza, richiesti e previsti.

2. Metodologia e fasi

Nella fase di preparazione iniziale degli insegnanti può essere incoraggiato il miglioramento di consapevolezza critico-progettuale. L'obiettivo dello studio ha riguardato, dunque, la verifica delle abilità di pensiero critico in soggetti frequentanti il corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola dell'infanzia e primaria, nell'a.a. 2017-2018 presso l'Università di Palermo[1].

1 Il campione era composto da 450 soggetti (il 98% del campione erano donne) con un'età media pari a 40 anni.

Il tirocinio, previsto dalla normativa vigente come obbligatorio per il conseguimento del titolo[2], ha costituito lo spazio e il tempo per un esercizio professionale dei futuri docenti all'insegna di consapevolezza critica. In un'ottica integrata tra corsi curricolari, laboratori e dispositivo tirocinio, nelle ore di attività didattica in classe gli insegnanti in formazione, opportunamente stimolati e guidati, *hanno praticato* una riflessività critica ed intelligente mentre lavoravano con i bambini.

Il tirocinio è stato visto come il terreno in cui l'apprendistato, cioè l'imparare da insegnanti esperti, si è intrecciato con la prassi della ricerca-azione, attraverso il circolo attività-riflessione, creando quella opportuna tensione tra innovazione e tradizione didattica di cui parla Baldacci (2017, p. 323).

L'obiettivo del tirocinio è stato duplice; da un lato ha preparato il docente di sostegno ad affrontare l'intera classe/sezione dove ogni alunno, con le sue peculiarità, fosse pensato come risorsa per l'intera comunità; dall'altro lato ha avviato il docente all'osservazione e alla conoscenza di casi specifici di disabilità, di disturbo e/o di difficoltà con conseguente sperimentazione guidata di soluzioni, il più possibile fondate su basi scientifiche e metodologico-didattiche validate, in interazione con il piano di lavoro comune.

Nel corso del tirocinio diretto, che si è svolto nelle scuole siciliane convenzionate, gli insegnanti in formazione hanno sperimentato specifiche modalità di conduzione di attività di insegnamento-apprendimento[3]. La strutturazione delle attività di insegnamento è avvenuta con la guida di un tutor scolastico.

2 Come si ricava dal DM 30 settembre 2011 (allegato B, art. 2) l'insegnante in formazione che intenda conseguire la specializzazione per le attività di sostegno deve svolgere 300 ore di tirocinio obbligatorio. Nelle attività di tirocinio indiretto è compresa l'attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC) pari a 75 ore. Dunque 225 ore di tirocinio didattico sono così ripartite: 150 ore di tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche; 50 ore di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore presso la sede universitaria; 25 ore di tirocinio indiretto col tutor dei tirocinanti presso le istituzioni scolastiche.

3 Sono state proposte strategie di insegnamento per coinvolgere attivamente gli allievi in classe, attraverso gruppi cooperativi e *tutoring*, e per sviluppare l'autoregolazione metacognitiva e comportamentale-relazionale. Cfr. a tal proposito, tra gli altri, Morganti, Bocci, 2017.

La procedura formativa ha visto l'interazione sistematica tra 12 insegnanti tutor universitari, ai quali era affidato il tirocinio indiretto, e il ricercatore universitario. Il percorso di tirocinio indiretto ha alternato tre fasi didattiche (FD), enucleate sulle abilità di pensiero critico in rapporto alla pratica di insegnamento secondo Bru, Altet e Blanchard-Laville (2004).

La FD_1 ha previsto la rielaborazione del materiale di approfondimento e la condivisione in micro-gruppo dei riferimenti teorici e normativi, trasponibili nella pratica didattica.

Con la FD_2 gli insegnanti in formazione hanno proceduto alla formulazione di ipotesi di azione, sulla base dei dati provenienti dell'analisi e dell'osservazione del contesto, quindi alla simulazione e all'organizzazione di attività specifiche.

Successivamente alla conduzione dell'attività di insegnamento, la FD_3 ha riguardato la restituzione riflessiva della pratica agita, l'identificazione di variabili controllate o controllabili, il confronto su possibilità di rimodulazione del progetto.

Le attività di valutazione riflessiva sono state sostenute dai tutor universitari con domande critiche quali: "Spiega", "Confronta", "Fornisci esempi", "Sei d'accordo con, quali ragioni esponi", "Proponi un piano, suggerisci, trova una soluzione", "Scegli", "Valuta", "Decidi", "Riformula, ripensa, concludi"; esse si caratterizzano come rinforzo al pensiero e stimolano l'espressione critica dei punti di vista, delle opinioni e delle credenze (Walker, 2003).

3. Scelta degli indicatori

Per la verifica degli esiti del percorso formativo sono stati definiti quattro indicatori; le componenti del pensiero critico indicate dal modello di Jonassen (2000) sono state confrontate con il modello ADDIE (*Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation*, *Evaluation*) per la progettazione didattica, così come citato da Calvani e Menichetti (2015).

Le abilità di pensiero critico sono state concepite come costituenti in un sistema interattivo, dove ciascuna richiamava olisticamente le altre. Ai fini esplicativi le abilità ipotizzate saranno presentate all'interno di aree di competenza.

L'area di competenza *Osservazione Problemica* riguarda le abilità dell'insegnante di individuare un problema, di analizzare ed integrare dati e in-

formazioni, di formulare ipotesi di soluzione scegliendo tra alternative. L'insegnante mette in relazione dati mentre impara a: specificare le caratteristiche del contesto d'azione a livello socioculturale ed organizzativo; descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno precisando le sue risorse potenziali e le peculiari capacità di apprendimento; individuare le dinamiche interne al gruppo classe-sezione in relazione a stili di insegnamento e a modalità di conduzione; identificare il/i bisogno/i formativo/i e/o problema su cui intervenire; esplicitare gli scopi che si possono conseguire attraverso un'azione strutturata.

L'area di competenza *Previsione Operativa* richiama la discrezionalità decisoria sull'uso di risorse e sulla predisposizione delle condizioni per affrontare un problema specifico. L'insegnante ipotizza modi per la soluzione attingendo da un repertorio di conoscenze acquisite o dai modelli scientifico-disciplinari; immagina e prospetta alternative d'azione, visualizza processi attuativi. Il docente esplicita i riferimenti scientifici di ricerca teorica e/o empirico ed applicata e determina i contenuti disciplinari o i campi di esperienza funzionali agli scopi dell'azione; egli sceglie procedure, tecniche, strumenti e materiali coerenti agli obiettivi, a teorie e modelli, organizza le fasi dell'azione e le attività, formula i criteri di valutazione dei risultati dell'apprendimento (o dello sviluppo o del miglioramento) dell'alunno; sceglie e/o costruisce una o più prove o strumenti di verifica e valutazione.

L'area di competenza *Mediazione Strategica* si riferisce alla capacità dell'insegnante di integrare e negoziare adottando strategie idonee sul campo; egli si assume il rischio di scegliere in situazioni di incertezza, di condurre azioni e controllarle ponendosi di fronte a numerose alternative possibili, di esplorare l'efficacia di modelli di lavoro innovativi. L'insegnante identifica dinamiche e relazioni nel contesto di apprendimento (tra insegnante e alunno, tra alunni, tra insegnanti…), cura le relazioni interpersonali, indica soluzioni e alternative per fronteggiare fatti emergenti, raccoglie dall'azione dati ed elementi pertinenti a finalità ed obiettivi; egli rileva, altresì, i cambiamenti e/o miglioramenti della situazione iniziale durante lo svolgersi delle azioni, mette in rapporto i dati con gli apprendimenti auspicati e le risorse materiali identificando le azioni che hanno prodotto i risultati attesi.

L'area di competenza *Elaborazione Riflessiva* implica che l'insegnante sia in grado di esplicitare, in modo riflesso e consapevole, l'influenza che le risorse umane e strumentali hanno prodotto sulla realizzazione evidenziando le variabili di disturbo, attraverso prove e materiali significativi. Il docente indica in modo rigoroso le condizioni di diffusione ed applicabilità della

buona pratica; prospetta modalità d'azione diverse e/o migliorative; precisa le condizioni di sviluppo delle personali competenze professionali. L'agire dell'insegnante è oggetto di un continuo interrogarsi sul significato del lavoro, di un controllo metacognitivo sull'impegno personale e sulla capacità di regolazione. L'esperienza didattica è usata come memoria operativa e l'insegnante valuta ed elabora il significato dell'azione sperimentata, prevede forme di trasposizione in situazioni analoghe, decide e pianifica interventi migliorativi.

4. Breve analisi qualitativa degli esiti

Gli indicatori di valutazione sono stati utilizzati dai tutor universitari (etero-valutazione) e dagli insegnanti in formazione (auto-valutazione) a conclusione di attività realizzate con cadenza bimestrale.

In ciascuna area di competenza gli esiti formativi[4] presentano un miglioramento rispetto alle abilità iniziali verificate negli insegnanti in formazione; sono altresì riscontrabili problematicità e differenze di abilità promosse e conquistate dai futuri docenti di sostegno.

L'area di competenza *Osservazione Problemica* mostra specifici progressi e difficoltà. Dall'auto-valutazione emerge che gli insegnanti mostrano un modesto miglioramento per quanto riguarda l'abilità di esplicitare gli scopi che si possono conseguire attraverso un'azione strutturata; anche i dati dell'etero-valutazione confermano una crescita limitata. Con entrambe le valutazioni gli insegnanti indicano, tra le difficoltà iniziali parzialmente superate, problemi relativi alla capacità di: specificare le caratteristiche del contesto d'azione a livello socioculturale ed organizzativo; identificare il/i bisogno/i formativo/i e/o il problema su cui intervenire. Tra le potenzialità in sviluppo l'etero-valutazione annovera la capacità di descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno, in relazione alle caratteristiche e/o alle difficoltà.

L'area di competenza *Previsione Operativa* presenta dati specifici ricavati dalle rilevazioni. Gli insegnanti in formazione dichiarano un buon livello di partenza ma un esiguo miglioramento per l'abilità di scegliere e/o co-

4 Per un approfondimento degli indici per la rilevazione delle abilità e degli esiti quantitativi cfr. Anello, Ferrara 2018.

struire strumenti di verifica e valutazione adatti all'obiettivo; tale difficoltà dei docenti è confermata dall'etero-valutazione. Entrambe le valutazioni concordano sul fatto che gli insegnanti mostrano difficoltà iniziali parzialmente superate a "fondare" l'azione, ad esplicitare i riferimenti scientifici di ricerca teorica e/o empirica ed applicata. Formulare i criteri di valutazione dei risultati dell'apprendimento (o dello sviluppo o del miglioramento) dell'alunno è uno dei problemi più riscontrati dagli insegnanti. Secondo gli insegnanti che si auto-valutano, un'abilità potenziale è quella di definire la motivazione dell'intervento didattico; dall'etero-valutazione si ricava, invece, che lo sviluppo riguarda soprattutto l'abilità di organizzare le fasi dell'azione e le specifiche attività in uno spazio e in un tempo adeguati.

Gli esiti dell'area di competenza *Mediazione Strategica* si caratterizzano in potenziale crescita. Dall'auto-valutazione si desume che i futuri insegnanti di sostegno hanno un buon livello di partenza, ma uno scarso miglioramento, per l'abilità di identificare se e come le azioni hanno prodotto i risultati attesi e/o la situazione di apprendimento desiderata. I dati dell'etero-valutazione precisano che impiegare modalità comunicative incoraggianti curiosità, attenzione, espressione dell'alunno, è un'abilità in sviluppo che matura poco negli insegnanti. Tra le difficoltà iniziali parzialmente superate, entrambe le valutazioni focalizzano le abilità di attribuire un giudizio sulla base di un livello oggettivo (punteggio standardizzato,, norma) e di curare le relazioni interpersonali, per rendere efficace l'azione. Inoltre, negli insegnanti migliorano le capacità di utilizzare forme di comunicazione ed interazione verbale pertinenti alle caratteristiche dell'alunno e di enunciare le modalità di controllo degli esiti.

I dati relativi all'area di competenza *Elaborazione Riflessiva* manifestano diverse problematicità. L'insegnante non è abituato alla rilettura critica (validità, attendibilità, efficacia) dell'agire professionale; la rimodulazione del piano di lavoro e la proposta di azioni migliorative richiedono all'insegnante di fare appello a risorse efficaci ad operare sui processi decisionali. Sia dall'auto-valutazione sia dall'etero-valutazione emergono difficoltà iniziali parzialmente superate, che riguardano la capacità dell'insegnante di: evidenziare il percorso attuato e le variabili di disturbo con prove e materiali significativi; delimitare quanto e come i mezzi, digitali e non, hanno prodotto gli esiti auspicati; esporre in modo rigoroso le condizioni di diffusione ed applicabilità della pratica realizzata. In particolare, l'etero-valutazione evidenzia che specificare se gli effetti hanno prodotto feedback nelle procedure di verifica è un'abilità che gli insegnanti manifestano raramente.

5. Osservazioni conclusive

L'insegnante specializzato per il sostegno didattico è chiamato ad una sempre crescente mobilitazione di capacità di osservazione e di pianificazione, di soluzione di problemi e di assunzione di scelte. Il dispositivo progettuale può essere vettore per la promozione di abilità critiche implicate nella professionalità docente.

Il progetto didattico rappresenta il contesto operativo in cui si colloca un intervento e, dunque, la scelta di strategie, procedure e tecniche dell'azione stessa. Nella scelta di possibilità d'azione, nell'organizzazione procedurale e valutativa del percorso, è possibile rilevare la consapevolezza critica e riflessiva dell'insegnante.

L'insegnamento è un processo intenzionale, sostenuto da una serie di obiettivi che ne precisano il punto di arrivo; gli aspetti operativi dell'azione didattica; le specifiche attività e le tecniche di intervento non possono essere scelte prescindendo dagli obiettivi che l'insegnante intende far conseguire. Ma tecniche e strumenti non possono essere selezionati e utilizzati prescindendo dalle caratteristiche degli allievi, dalla loro capacità effettiva di fruire della sollecitazione all'apprendimento proposta.

Ciò richiede all'insegnante strategicità procedurale, autonomia di scelta e giudizi affidabili.

La crescita di abilità progettuali e riflessivo-critiche sostiene il processo di differenziazione didattica; a loro volta, i processi del differenziare e del personalizzare alimentano la criticità consapevole del docente.

Utilizzare indicatori per la valutazione, e lo sviluppo, di abilità critiche rappresenta un inizio per rafforzare negli insegnanti la competenza didattica, organizzativa e gestionale.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi. La formazione docente per l'inclusion*e. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education (www.european-agency.org).

Anello F., Ferrara G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo della consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno: centralità del lavoro progettuale. *MeTis, 8(2)*: 330-359.

Baldacci M. (2017). La "nuova" formazione dei docenti. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322-326). Roma: Armando.

Barnett R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, *148*: 75-87.

Calvani A., Menichetti L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.

Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'integrazione e della formazione (11 maggio 2010)*. GU C 135/8 del 26.05.2010.

Cottini L. (ed.) (2008). *Progettare la didattica: modelli a confronto*. Roma: Carocci.

Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Davies M., Barnett R. (2015). Introduction. In M. Davies, R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). New York, NY: Palgrave Macmillan.

d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

Jonassen D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools. Enganging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Jonassen D.H. (2011). *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York, NY: Routledge.

Morganti A., Bocci F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria.* Firenze: Giunti.

Walker P. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, *38(3)*: 263-267.

II.2
Incontri e Dis-incontri a scuola

Micaela Castiglioni
Università di Milano-Bicocca

Il contributo muove dalla constatazione condivisa a più livelli istituzionali e dalle varie figure educative – che agiscono dentro e fuori la scuola – della complessità che caratterizza il sistema scolastico e formativo attuale, di cui è necessario farsi carico, a nostro parere, nella formazione docente al fine di contribuire ad arginare lo slittamento rischioso di tale complessità nella crisi della scuola e nella sua perdita di *senso* sia per i docenti che per gli studenti e le loro famiglie.

In particolare, rispetto alla questione della coesione sociale e della prevenzione del disagio giovanile, che si pone come un bisogno, o anche, un'emergenza/urgenza formativa di insegnanti ed educatori particolarmente diffusa, pensiamo sia di centrale importanza una proposta di formazione che potenzi alcune competenze trasversali nelle figure appena richiamate.

Tra queste competenze riteniamo cruciale lo sviluppo di una maggiore conoscenza da parte delle figure educative, nel nostro caso i docenti, del proprio sé personale e professionale per poter accompagnare e sostenere gli studenti nella fascia adolescenziale in un altrettanto percorso di conoscenza "di sé" e "del sé", da mettersi in relazione con una capacità di analisi riflessiva e critica del contesto – micro e macro – attraversato da rapidi e complessi cambiamenti.

È, infatti, dalla possibilità di una maggiore conoscenza di sé con l'altro, nel nostro caso l'adolescente, che si può fare l'ipotesi dello sviluppo di una relazione educativa e di apprendimento più capace di contenere, sostenere e potenziare il percorso di crescita personale, culturale, cognitivo ed emotivo dello studente.

È da questa premessa posturale e relazionale che il *mondo-adulto-insegnante* e il *mondo-adolescenziale-studente* possono risultare meno estranei l'uno all'altro, individuando e negoziando punti di contatto e condividendo il confronto con il "limite del sapere attraverso il sapere" (Recalcati, 2014, p. 5).

Dal punto di vista della vicenda apprenditiva, collocarsi in una prospet-

tiva *narrativo-autoriflessiva*, a tratti *autobiografica*, può contribuire a una forma e a una modalità di maggiore "coesione" tra il docente-educatore e lo studente rispetto alla comprensione più condivisa del *senso* dell'apprendimento e della *fatica* che esso comporta dentro una scuola e una proposta educativa sempre più svuotate di senso. Vissuto sperimentato nella nostra contemporaneità da parte di più attori coinvolti tra cui i ragazzi e, in alcuni casi, gli insegnanti stessi.

Più ancora nello specifico, la possibilità di far sperimentare agli studenti uno spazio e un tempo educativi di conoscenza di sé, delle proprie emozioni legate alla crescita e all'apprendimento, ci sembra indispensabile per ridimensionare il rischio di difficoltà di relazione con i coetanei che irrigidendosi possono trasformarsi in veri e propri atteggiamenti e comportamenti di esclusione dell'altro, e di disagio, fino a diventare manifestazioni di bullismo.

È in un contesto educativo e in una pratica dialogica e trasformativa di relazioni e di saperi, ad emergere, come elemento trasversale, per docenti e studenti la questione cruciale dello spazio-tempo educativo in cui recuperare la pluralità di *tempi* relazionali, formativi, apprenditivi e di crescita, andando *oltre* il progetto di un "qui e d'ora" che si consuma esclusivamente nell'immediatezza del presente e nella competizione delle prestazioni.

Gli insegnanti per svolgere il proprio ruolo di educatori e gli studenti, come tali, hanno entrambi il bisogno di riconoscere e di riconoscersi il diritto ad avere *tempi per* l'attesa, la sospensione, la pausa, l'esplorazione, la scoperta, il risultato, la gratificazione, l'errore, la fatica, l'imprevisto e le *domande di senso* per conferire profondità critica di risposta ai problemi che un rapporto *vitale* con il sapere pone.

Tutto ciò richiede una cornice di pensiero, procedurale e metodologica di tipo *narrativo-autoriflessiva* che includa la pluralità di *mondi dentro* e *fuori* la scuola in cui gli studenti e gli adulti di riferimento sono immersi, di cui fanno esperienza, e che incidono sui processi e sulle dinamiche di *inclusione*, o viceversa, di *esclusione*, e di conseguenza sul loro benessere, o al contrario, disagio.

L'attenzione pertanto andrà rivolta – sia in classe sia nella formazione dei docenti – ai micro contesti di vita (quartiere, spazi di aggregazione, agenzie extra-scolastiche, ecc.,), conosciuti o non conosciuti, fruiti o non fruiti, se non subiti, che si interfacciano con la quotidianità del *virtuale* percepito e sperimentato con una fragile consapevolezza da parte degli adolescenti.

1. Quando il problema è l'Altro?

È sotto gli occhi di tutti come ci si trovi in un periodo storico-culturale in cui il più ampio investimento a livello di strategie politico-istituzionali sul progetto culturale che includa anche la scuola sia sicuramente debole, per cui alla formazione e a coloro che se ne occupano non è riconosciuto e attribuito quel valore che gli spetterebbe proprio per la promozione di una società responsabilmente e attivamente critica.

A ciò si aggiunga la questione di una congiuntura temporale che sembra privare soprattutto le giovani generazioni di una progettualità futura per cui anche la scuola viene investita da questo più globale pessimismo perdendo sempre più il suo significato di premessa formativa indispensabile per la realizzazione di sé del "sogno di sé" nel mondo, di levinsioniana memoria. Il nesso tra scuola-cultura-progetto di sé è sempre più labile.

In più la scuola e l'insegnamento hanno perso molto prestigio, i più pensano ancora, secondo un antico immaginario non più valido, che sia un lavoro per donne, che impegna part-time e che dà la possibilità di conciliare vita professionale e vita famigliare.

Inoltre, come agenzia educativa è messa a dura prova da altri dispositivi educativi che appartengono al mondo dei social così famigliare ai giovani studenti.

Se queste sono le criticità di tipo più esterno, dentro la scuola non va meglio.

È evidente il rapporto difficile, se non perfino, la crisi tra le famiglie e i docenti, per cui i genitori manifestano atteggiamenti ambivalenti di forte delega e al tempo stesso di critica verso l'operato del corpo docente di cui raramente si è alleati. L'alleanza è con i figli che "hanno sempre ragione", "che sono bravi", ecc. Secondo quasi uno scambio di ruoli.

Da parte loro i docenti, faticano a porsi come adulti contrassegnati da coerente fermezza e per questo come figure di riferimento per adolescenti in crisi proprio in quanto tali e per di più alle prese con l'esperienza dell'apprendimento che non può mai essere neutra, e collocata inoltre in una scuola che fa acqua da più parti.

"Tendere verso" l'essere adulti non è facile per nessuno: docenti, genitori e adolescenti in crescita.

In un simile contesto educativo dove la complessità che slitta facilmente nella problematicità regna sovrana, ci sembra che una tra le questioni cruciali sia rappresentata dall'incontro, o meglio, dal dis-incontro con l'Altro:

gli adulti-insegnanti con gli adulti-genitori, i docenti con gli studenti, e questi ultimi con i pari.

In una situazione tale, il terreno è fertile per essere/sentirsi inadeguati, o non sufficientemente attenti verso ulteriori criticità come il disagio degli studenti e il rischio di dinamiche di esclusione più o meno diffuse e accentuate.

Si rende urgente ricucire e riconnettere o ritramare le diverse narrazioni dentro un dispositivo educativo e didattico che, per primo, riconosca valore *all'approccio narrativo ai saperi* e alla *relazione,* per il quale, tuttavia, si deve essere educati nella formazione predisposta per gli insegnanti in servizio.

Non dimentichiamoci che: "la narrazione ci invita a essere individui adulti (ma anche giovani adulti e adolescenti)[1] meno centrati su di sé, meno preoccupati "di sé" e "per sé", meno protesi verso il centro della scena – compresa quella educativa e didattica -meno difesi, dentro la classe […]. La narrazione ci stimola a essere più democratici, mette in gioco la dimensione dell'"umiltà", per cui se la parola "umile" rimanda etimologicamente al termine *"humus"* ossia terra […], la pratica della narrazione è fertile "esperienza di discesa "verso l'altro", che può trovarsi momentaneamente in una "posizione più in basso", in una situazione provvisoria di maggiore fragilità, di dipendenza, di minore competenza, sapere o esperienza, comunque, di differenza da noi stessi, a volte, una diversità di punti di vista e di "opzioni di mondo" che ha ragioni molteplici e che, se accolta in modo pensato e valorizzata responsabilmente, può contribuire alla crescita e alla maturazione di ognuno di noi" (Castiglioni, 2011, p. 11).

Così come è importante tenere presente che quando un bambino[2] chiede: *"Come mai la gallina, pur essendo un uccello, non vola?" oppure "Perché nella torta di mele non si vedono le mele?"* non si dovrebbe avere l'ansia di dare risposte immediate e rassicuranti. In realtà il bambino non sta facendo una domanda a noi, ma sta facendo una domanda a se stesso, sta cercando di creare i percorsi per arrivare a delle risposte. Viviamo in un'epoca educativa basata sull'accudimento, e finiamo col rifiutare l'idea che l'ostacolo sia una risorsa per imparare" (Novara, 2004, p. 15).

La narrazione a scuola e nella formazione adulta, poiché sottesa dal paradigma narrativo, non anticipa significati, non li impone, ma li *attende*

1 Integrazione qui inserita.
2 Vale anche per i giovani studenti.

sottoforma di molteplicità di ipotesi riformulabili. "Essa inventa un mondo invece che trovarlo già fatto" (Jedwloski, 2000, p. 31).

Messi davanti ad alcuni frammenti della famosa canzone di De Andrè, *La canzone di Piero*[3] (1966)..."

1. E mentre marciavi con l'anima in
   Spalle
   Vedesti un uomo in fondo alla valle
   Che aveva il tuo stesso identico umore
   Ma la divisa di un altro colore
2. Sparagli Piero, sparagli ora
   E dopo un colpo sparagli ancora
   Fino a che tu non lo vedrai esangue
   Cadere in terra a coprire il suo sangue
3. E se gli spari in fronte o nel cuore
   Soltanto il tempo avrà per morire
   Ma il tempo a me resterà per vedere
   Vedere gli occhi di un uomo che
   Muore
4. E mentre gli usi questa premura
   Quello si volta, ti vede e ha paura
   Ed imbracciata l'artiglieria
   Non ti ricambia la cortesia

Quale finale potrebbero narrare un gruppo di studenti adolescenti? Coinvolgendo anche i docenti nella ri-narrazione, e perché no, i genitori, che cosa potrebbe succedere? Il finale è aperto… .

3 Ci riferiamo al progetto Mille papaveri rossi: pace, incontri, diversità, a partire dalla Guerra di Piero (2017). Coordinato da Daniela Bonanni (ex-docente di scuola primaria). Promosso dall'Assessorato Istruzione e con la collaborazione dell'Assessorato Cultura-Comune di Pavia e l'Istituzione Fraschini. Patrocinato, inoltre, dalla Fondazione Fabrizio De Andrè e dalla Provincia di Pavia. Al progetto hanno partecipato n.58 classi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.
L'intera proposta è stata presentata da D.Benanni all'interno del corso di Educazione degli adulti-Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (2 anno), tenuto da chi scrive. (Università degli Studi di Milano-Bicocca). (Il progetto è stato oggetto di ulteriore approfondimento nell'elaborato di tesi triennale della studentessa K.O'Mill, Fabrizio De Andrè, La Guerra di Pietro e l'educazione alla diversità.

2. Una scuola del sapere e del pensare

Nello specifico pensiamo a una proposta di formazione per i docenti in servizio – delle scuole primarie e secondarie di primo grado – relativa al tema della coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile i cui fuochi privilegiati saranno:

1. lo sviluppo di una maggiore conoscenza da parte dei docenti della propria identità professionale, del proprio ruolo e della pratica educativa agita in classe per facilitare la co-costruzione di una relazione di insegnamento/apprendimento con gli studenti più orientata alla crescita globale di questi ultimi e alla possibile co-costruzione di senso rispetto ai saperi proposti;
2. più ancora nello specifico, la possibilità di far sperimentare agli studenti uno spazio e un tempo educativi di conoscenza di sé, delle proprie emozioni legate alla crescita e all'apprendimento, ci sembra indispensabile per ridimensionare il rischio di difficoltà di relazione con i coetanei che irrigidendosi possono trasformarsi in veri e propri atteggiamenti e comportamenti di esclusione dell'altro, e di disagio, fino a diventare manifestazioni di bullismo;
3. l'attenzione alla progettazione di un contesto educativo basato sulla pratica dialogica e trasformativa di relazioni e di saperi dove ad emergere, come elemento trasversale per docenti e studenti, sarà la questione cruciale dello spazio-tempo educativo in cui recuperare la pluralità di *tempi* relazionali, formativi, apprenditivi e di crescita, andando *oltre* il progetto di un "qui e d'ora", che si consuma esclusivamente nell'immediatezza del presente e nella competizione delle prestazioni.

Tutto ciò richiede una cornice di pensiero, procedurale e metodologica di tipo *narrativo-autobiografica-autoriflessiva* che includa la pluralità di *mondi dentro* e *fuori* la scuola in cui gli studenti e gli adulti di riferimento sono immersi, di cui fanno esperienza, e che incidono sui processi e sulle dinamiche di *inclusione*, o viceversa, di *esclusione*, e di conseguenza sul loro benessere, o al contrario, disagio.

Di qui, la necessaria sensibilità attentiva che richiede di essere potenziata verso i micro contesti di vita (quartiere, spazi di aggregazione, agenzie extra-scolastiche, ecc.,), conosciuti o non conosciuti, fruiti o non fruiti, se non subiti, che si interfacciano con la quotidianità del *virtuale* percepito e sperimentato con una fragile consapevolezza.

Abbiamo a che fare con una *materialità di vita* e di *formatività diffusa* che non può essere tenuta fuori dall'aula e che richiede di essere riconosciuta come oggetto del pensiero pedagogico-educativo e di una progettazione didattica che la legittimi e la ri-elabori criticamente, laddove sia necessario, dentro la pratica didattica secondo un equilibrio sempre in fieri fra tempi disciplinari-contenutistici e apprenditivi e tempi di vita e interni degli studenti, adolescenti.

3. Dal diario professionale di un insegnante di matematica[4]

Rispetto alla questione della coesione sociale e della prevenzione del disagio giovanile – prima che esso si esprima nella modalità più estrema del bullismo – che si pone come un bisogno formativo dei docenti particolarmente diffuso, pensiamo a una proposta di formazione in servizio che potenzi alcune competenze sia specifiche che trasversali nelle figure appena richiamate.

Tra queste competenze riteniamo cruciale:

- lo sviluppo di una maggiore conoscenza da parte delle figure educative – nel nostro caso docenti – del proprio sé personale e professionale per poter accompagnare e sostenere gli studenti nella fascia adolescenziale in un altrettanto percorso di conoscenza "di sé" e "del sé", da mettersi in relazione con una capacità di analisi riflessiva e critica del contesto attraversato da rapidi e complessi cambiamenti;
- è infatti, dalla possibilità di una maggiore conoscenza di sé con l'altro, nel nostro caso l'adolescente, che si può fare l'ipotesi dello sviluppo di una relazione educativa e di apprendimento più capace di contenere, sostenere e potenziare il percorso di crescita personale, culturale, cognitivo ed emotivo dello studente. È da questa premessa posturale e relazionale (ulteriore competenza al centro del progetto) che il *mondo-adulto-insegnante* e il *mondo-adolescenziale-studente* possono risultare meno estranei l'uno all'altro, individuando e negoziando punti di contatto e condividendo il confronto con il "limite del sapere attraverso il sapere" (Recalcati, 2014, p. 5);

4 Si veda la nota seguente.

– dal punto di vista della vicenda apprenditiva, collocarsi in una prospettiva *autoriflessiva*, a tratti *autobiografica*, può contribuire a una forma e a una modalità di maggiore "coesione-collaborazione" tra il docente-educatore e lo studente, rispetto alla comprensione più condivisa del *senso* dell'apprendimento e della *fatica* che esso comporta, dentro una scuola e una proposta educativa sempre più svuotate di senso. Vissuto sperimentato nella nostra contemporaneità da parte di più attori coinvolti, tra cui i ragazzi e, in alcuni casi, gli insegnanti stessi.

Essere un adulto e un adulto insegnante di riferimento che accompagni lo studente adolescente nel faticoso percorso di crescita che passa attraverso molti compiti evolutivi, richieste esterne e interne, tra cui, l'accettazione e il riconoscimento di sé per poter fare altrettanto con i coetanei; il confronto con le proprie emozioni per essere più capace di riconoscerle e tradurle in parole e non solo in gesti di assoggettamento/negazione dell'altro percepito o anche solo individuato come più debole; la consapevolezza dei propri limiti e delle proprie capacità; l'accettazione dell'adulto-insegnante, che è anche, accettazione della regola, della responsabilità, ecc., siamo convinti che sia un'azione educativa molto impegnativa che può mettere a dura prova il docente dentro uno scenario complessivo come quello odierno sicuramente non facilitante come si è già accennato.

Tuttavia, l'operazione di ri-conquista dell'*esemplarità* adulta (Cavana, 2015), almeno dentro la scuola, in grado di restituire valore e *senso* alla vicenda di apprendimento considerata come importante vicenda formativa per mezzo della quale capire e scegliere il proprio posto nel mondo, ci sembra irrinunciabile se orientati alla progettazione di una scuola e di una didattica per l'inclusione di tutti gli studenti.

L'assunzione di questa intenzionalità pedagogica ed educativa passa attraverso il modo di fare di didattica.

Per questo ci sembra importante ripercorrere le riflessioni di un docente, tra l'altro, di matematica che ha frequentato il Modulo "Contesto e Comunicazione" all'interno del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) per l'Esame di Abilitazione (Classe di concorso A049)[5], e che si è avvicinato

5 Presso l'Università di Milano-Bicocca-Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" (anno accademico, 2012-2013).

alla pratica narrativo-autoriflessiva tramite l'utilizzo del diario professionale[6]:

"Precauzioni per l'insegnamento-apprendimento della matematica":[7]

> "Lungi dall'essere in grado di proporre panacee e soluzioni rivoluzionarie, alcune esperienze maturate sul campo ma anche grazie al laboratorio autobiografico mi hanno mostrato utili strategie per ridurre l'ansia nei ragazzi e migliorare quindi la loro qualità di apprendimento che risente fortemente dei sentimenti negativi provati, del confronto con gli altri compagni ritenuti più o meno capaci con tutto ciò che questo comporta anche sulle dinamiche tra di loro e con me. È innanzitutto importante cercare di far cogliere ai ragazzi un *senso* per gli sforzi profusi. Pur sottolineando l'importanza del formalismo e dell'acquisizione delle formule (e richiedendo che gli studenti raggiungano un buon grado di competenza in tali ambiti), è fondamentale trasmettere prioritariamente ciò che di più stimolante possa offrire la Matematica (il gioco, il lasciarsi portare dal proprio pensiero, la scoperta di una domanda, l'esigenza e la ricerca di una risposta, gli aspetti piacevoli dell'esercizio del pensiero che stimola a curiosità e l'interesse) e la *propria* passione, che lascia un'impronta indelebile nella mente dell'allievo. Quando uno studente chiede sfinito 'Ma questo a cosa ci serve?', oltre a premettere e promettere che 'questo specifico argomento ci servirà per poter risolvere nuovi problemi', cerco di aggiungere sempre che 'serve innanzitutto perché *è bello conoscere*[8], *perché ti rende felice*, ti fa stare bene. E poi la matematica non serve per queste formulacce, tra 10 giorni te le sarai già dimenticate. Ti serve per capire l'armonia dell'ordine e del mondo *di cui tu, voi fate parte*. Ti serve per capire che i *problemi si affrontano con gli strumenti che abbiamo*. Magari quel problema non l'hai mai incontrato, ma facendo forza *su ciò che sei e che sai,* anche quel problema può essere risolto. Ecco perché studi matematica: *è una palestra di vita,* una terapia psicologica.

6 Pratica e strumento di autoriflessione professionale di cui si è parlato nel modulo di formazione e che è stata utilizzata in classe, da alcuni corsisti, durante la formazione stessa secondo un approccio di ricerca-formazione che ha sotteso il laboratorio progettato da chi scrive.

7 Si veda la nota sopra.

8 I corsivi nella citazione sono nostri.

Talvolta riesco anche a leggere nei suoi occhi la contentezza (mista a sollievo), quando rincuorato e più carico, vede che il problema che prima gli sembrava impossibile improvvisamente diventa facile, quasi banale, solamente grazie alla *percezione di ciò che si sta facendo*, *parla* anche a lui in quanto *persona* e non in quanto 'vaso da riempire'.
Talvolta i ragazzi si *vergognano* per esempio di avere delle *paure* (perché le considerano segno di debolezza), e di qui si generano alcuni *sfottò*, le usano come scusa per il loro comportamento *sopra le righe*; ma quasi sempre pensano che quelle paure siano solo loro, siano insormontabili, specifiche, non abbiano mai colpito e probabilmente non colpiranno mai nessun altro nel medesimo modo. Dire esplicitamente ai ragazzi anche durante la spiegazione che l'argomento che si sta trattando non è semplice e che si sentono spaesati è normale e non dipende da una loro presunta inferiorità, spesso mi ha aiutato nell'*agganciare* gli studenti e, conseguentemente, anche nell'ottenere da loro risultati migliori […]. Noi docenti, soprattutto di scuola superiore, dobbiamo essere consapevoli del *vissuto della classe*, di come ereditiamo i ragazzi con la loro storia, li consegniamo alle tappe successive della loro carriera formativa e lavorativa […], il docente agisce un po' come una sorta di *direttore d'orchestra*, non perdendo mai di vista l'*unicità* di ciascun studente […]".

4. "Ciascuno cresce solo se sognato"

Vogliamo concludere questo contributo con i versi di una poesia di Danilo Dolci che ci rivolge un importante invito educativo orientato ad aprire i confini della nostra immaginazione:

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'esser franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora sono:
Ciascuno cresce solo se sognato
(D. Dolci, 1974).

Riferimenti bibliografici

Castiglioni M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, S. Cantù (eds.), *Viaggi nelle Storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Milano: Quaderni Ismu 1/2011.

Castiglioni M. (2013). La narrazione e la costruzione del sé. In M. De Rossi, C. Petrucco (Eds.), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione.* Roma: Carocci.

Cavana L. (2015). La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare. In E. Marescotti (ed.), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide.* Milano: Mimesis.

Cederna G. (Ed.) (2016). *Atlante dell'infanzia a rischio 2016. Bambini e Superoi.* Save the Children in collaborazione con TRECCANI. La cultura Italiana.

Dolci D. (1974). *Poema umano.* Torino: Einaudi.

Jedwloski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.

Mapelli M. (2018). *Diario di un insegnante impertinente*. Trento: Erickson.

Mariani A.M. (2009). *Fragilità*. Milano: Unicopli.

Martinelli M. (2016). *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola.* Milano*:* Ponte alle Grazie.

Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mundi M. (2016). *Mi chiamo Danilo e faccio domande. L'attualità del progetto educativo di Dolci*. Roma: Aracne.

Novara D. (2004). *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace* (materiale grigio), p. 15.

Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana.* Bologna: Il Mulino.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

II.3
Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze

Francesca Dello Preite
Università degli Studi di Firenze

1. Quale dirigenza per una scuola che valorizzi le differenze?

La dirigenza scolastica, entrata in vigore nel 2000 in base alla Legge n. 59 del 1997, si appresta a compiere il suo primo ventennio di attuazione, giungendo così a delineare un arco temporale in cui i capi d'istituto, in conformità alla normativa vigente e ai principi dell'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, hanno assunto un ruolo centrale sia nella gestione dei processi organizzativi e didattici sia in merito al raggiungimento del successo scolastico e formativo degli studenti e delle studentesse frequentanti istituti di ogni ordine e grado.

A partire dalla Legge Bassanini, la figura dirigenziale ha sostanzialmente preso le distanze dalle pratiche direttive tipiche dei sistemi centralistici e burocratici del passato, orientandosi verso una *leadership* educativa capace di organizzare e gestite contesti educativi e di apprendimento volti a formare le nuove generazioni ad una cittadinanza attiva e democratica intenzionalmente ispirata ai principi costituzionali dell'uguaglianza, della parità, dell'inclusione e della non discriminazione.

In questi ultimi decenni la Pedagogia, attraverso studi teorici e ricerche sul campo, ha esplorato ed analizzato la dirigenza scolastica soffermandosi su più aspetti che la caratterizzano, tra i quali l'ambito della formazione, delle relazioni interne ed esterne alla scuola, dell'inclusione, della progettazione, della valutazione, dell'orientamento (Barzanò, 2008; Cavalli, Fischer, 2012; Costa, 2015; Domenici, Moretti, 2011; Elia, 2016; Franceschini, 2000, 2003; Ianes, Cramerotti, 2016; Mulè, 2015; Ulivieri, 2005) tracciando il profilo di una professionalità altamente complessa, soprattutto in ragione della varietà e della molteplicità delle problematiche e delle questioni con cui ogni giorno essa deve confrontarsi.

La letteratura prodotta a tal riguardo sostiene che, in relazione alle istanze dell'autonomia scolastica e di un panorama socio-culturale in continua trasformazione, il dirigente si configura come un *leader* educativo che esplicita il proprio ruolo in situazione, entrando in relazione con il personale scolastico e condividendo con lo stesso le finalità, gli obiettivi, le strategie, ma anche le criticità e gli imprevisti che, in base ai contesti in cui le scuole si collocano ed operano, possono presentare forme e modalità diversificate. Questo rinvia necessariamente ad una *leadership* orientata a creare un dialogo e un confronto costanti fra le persone, a sostenere un clima improntato alla fiducia reciproca e al rispetto delle specificità di ciascuno, intenta a motivare la crescita di tutti i soggetti che fanno parte dell'organizzazione, ricorrendo a *setting* formativi in cui ciascuna persona possa *imparare ad imparare* interagendo proficuamente con gli altri soggetti (Capaldo, Rondanini, 2017; Paletta, 2015).

Un fattore che negli ultimi anni sta interessando da vicino tutte le istituzioni scolastiche riguarda la pluralità delle culture, delle identità, delle lingue, delle etnie, delle religioni di cui l'attuale popolazione scolastica multietnica si rende protagonista. Questa nuova configurazione vede impegnata la *leadership* educativa a cogliere, in ciò che potrebbe apparire e divenire un elemento di vulnerabilità, una risorsa per potenziare le dimensioni del conoscere, dell'apprendere, dell'esperire, del comunicare, dell'*inter*agire e dello stare insieme. Per trasformare le differenze umane in un valore aggiunto per l'organizzazione è necessario però compiere un "riforma" paradigmatica che metta in discussione la logica tradizionale per dare luogo a "un'etica dell'interconnessione" attraverso cui "superare l'individualismo auto centrato e sviluppare processi di inclusione per il benessere di una comunità allargata" (Pinto Minerva, 2013, p. 21).

Riprendendo gli studi sul *Diversity Management*, questo significa per la dirigenza creare le condizioni per favorire apertura a punti di vista disomogenei da quelli individuali; sviluppare empatia nei confronti dell'altro e attitudine alla relazionalità intesa come scambio; prestare attenzione all'analisi culturale del proprio contesto lavorativo; trovare disponibilità verso la mediazione delle differenze; alimentare un orientamento positivo e costante verso l'innovazione (Alessandrini, 2010).

2. Il ruolo cruciale della scuola nella promozione dell'educazione di genere

La Legge sulla "Buona Scuola" del 2015 al comma 16 dell'art. 1 afferma che "Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei princìpi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione alla violenza di genere e di tutte le discriminazioni". Questa esplicitazione normativa ha posto le condizioni affinché il MIUR elaborasse, con il supporto scientifico di esperte ed esperti del settore, le "Linee Guida Nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione" pubblicate nel mese di ottobre del 2017.

Il documento, intendendo dare piena attuazione ai principi fondamentali della Costituzione Italiana, della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea e della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, e nella prospettiva di rendere effettivi gli impegni assunti dal nostro Paese con la ratifica della Convenzione di Istanbul, si offre "come strumento a sostegno delle scuole per orientare, nel pieno rispetto dell'autonomia, l'azione educativa per prevenire la violenza di genere e tutte le forme di discriminazione" (MIUR, 2017, p. 4).

La nostra società, nonostante nell'ultimo Secolo abbia compiuto enormi progressi (culturali, scientifici, tecnologici, …) grazie ai quali le condizioni e le aspettative di vita della popolazione sono molto migliorate, conserva ancora gli effetti di quel patriarcato che lungamente ha subordinato il genere femminile a quello maschile (Ulivieri, 2007) escludendo le donne "dai luoghi dove si è trasmesso e creato sapere, dove si sono elaborate le leggi, dove si è amministrata la giustizia" (MIUR, 2017, p. 5).

Il primo passo da compiere per uscire da questo stallo, a cui la scuola può dare un importante contributo attraverso azioni educative mirate ed intenzionali, consiste nel decostruire gli stereotipi e i pregiudizi sessisti che quasi sempre in modo implicito e subdolo condizionano i vissuti delle persone fin dalla più tenera età, restringendone le opportunità di scelta e di esplicazione del proprio essere a specifici modelli normativi di maschilità e femminilità (Biemmi, Leonelli, 2016; Iori, 2014; Lopez, 2017; Musi, 2008; Priulla, 2013). Come si afferma nelle Linee Guida Nazionali:

> Si può essere uomini e donne in modo libero e rispettoso di sé e degli altri senza costringere nessuno dentro un modello rigido di comportamenti e di atteggiamenti. Lungo il percorso educativo e forma-

> tivo si deve favorire tale libertà, promuovendo conoscenze e attitudini legate quanto più possibile al pieno sviluppo della personalità di studenti e studentesse, che un domani entreranno nel mondo del lavoro e della vita pubblica apportando competenze differenti e di pari valore e contribuiranno al pieno benessere della comunità civica e sociale e al successo di quella professionale (MIUR, 2017, p. 7).

A questo punto diviene necessario capire in che modo e con quali strategie la scuola ed il corpo docente possano rispondere all'istanza di offrire ai giovani e alle giovani l'opportunità di formare la propria identità senza subire il peso dei condizionamenti e delle discriminazioni sessiste che nel tempo, sulla base di una logica binaria e dicotomica, hanno contrapposto il genere femminile al genere maschile, facendo risultare il primo inferiore al secondo e attribuendo alla differenza (femminile) un'accezione negativa.

Secondo Vanna Iori (2014, p. 29) l'operazione culturale da intraprendere è, *in primis*, quella di "ripensare la categoria della differenza" poiché questa azione "rimette in discussione la logica tradizionale e consente di scoprire nell'alterità significati e valori nuovi, allargando gli orizzonti di conoscenza e di esperienza". Parallelamente, va ripensata anche la categoria dell'uguaglianza da intendere come "uguaglianza dei diritti e delle opportunità, valore irrinunciabile per impedire alla differenza di trasformarsi in discriminazione o subalternità. […] La differenza e l'uguaglianza non possono quindi essere pensate separatamente. 'Si è uguali in quanto riconosciuti come diversi'" (p. 30).

Abituare le allieve e gli allievi a dare un significato positivo alla differenza, a non escluderla a priori ma a ritenerla un "modo altro" di essere, di agire, di pensare, di stare in relazione, permette di sviluppare *formae mentis* plurali, divergenti, creative, inclusive, potenzialmente aperte al dialogo, al confronto, allo scambio di idee anche a partire da presupposti e punti di vista molto distanti fra loro.

A livello di progettazione educativa e didattica questo richiede agli e alle insegnanti di compiere un vero e proprio cambio di prospettiva da attuare sia nella definizione delle competenze da insegnare/apprendere sia nell'individuare i metodi, i contenuti, gli spazi e i tempi delle attività d'insegnamento/apprendimento.

I principi di fondo a cui guardare sono sostanzialmente quelli di una didattica attiva ed inclusiva dove i saperi e le abilità si apprendono in situazione e nella relazione con gli altri, attivando processi di problematizzazione, di interpretazione, di riflessione critica rispetto ai contenuti scolastici e

ai fatti che riguardano più o meno da vicino i vissuti di alunni ed alunne.

La raccomandazione che le Linee Guida sottolineano è quella di non circoscrivere l'educazione al rispetto all'interno di progetti e di attività di cui si faccia carico solo una parte del corpo docente e secondo una scansione temporale sporadica e/o casuale. Educare alla parità e alla non discriminazione "non ha uno spazio e un tempo definiti, ma è interconnessa ai contenuti di tutte le discipline e al lavoro delle docenti e dei docenti che dovrà essere orientato a un approccio sensibile alle differenze" prestando attenzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, alla scelta dei libri di testo, alla valorizzazione delle donne all'interno dei processi storici, sociali, scientifici, artistici avvenuti, in particolare, nella seconda metà del Novecento (MIUR, 2017, p. 16).

A questo proposito, il PTOF costituisce il dispositivo di pianificazione strategica che più di altri strumenti può garantire l'attuazione delle indicazioni fornite dal documento ministeriale, prevedendo non solo enunciazioni di principio ma anche azioni concrete da condurre in rete con altre strutture presenti sul territorio e con il consenso delle famiglie che, insieme alla scuola, sono corresponsabili dello sviluppo educativo degli allievi e delle allieve.

3. Per una formazione di genere della dirigenza scolastica

La pratica dell'educazione di genere nei contesti educativi e scolastici non può prescindere dalla formazione di base e in servizio di tutto il personale scolastico. Mentre si può affermare che nel corso degli ultimi anni gli studi e le proposte sulla formazione di genere dei/delle docenti abbiano avuto un significativo incremento (Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Guerrini, 2017; Roverselli, 2016) tale evidenza, purtroppo, non trova un analogo riscontro nel campo della formazione dei e delle dirigenti.

Analizzando le informazioni contenute nel sito AlmaLaurea si evince che, tra i 27 corsi di Laurea Magistrale istituiti presso diverse università italiane e che hanno come potenziali destinatari anche i dirigenti scolastici (ci si riferisce ai corsi LM-50 e LM-85), solo quattro hanno attivato per l'a.a. 2018-2019 un insegnamento attinente agli studi di genere[1]. Sempre effet-

1 Nello specifico: presso l'Università di Bologna, all'interno del corso di Laurea LM-50 "Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale", è stato attivato l'insegnamento di "Strategie e strumenti dell'empowerment e della cittadinanza atti-

tuando una ricognizione su Internet, questa volta relativa ai corsi di preparazione al Concorso per Dirigenti scolastici[2], è emerso che su otto proposte di formazione (organizzate da agenzie accreditate al MIUR) solo una presenta nel proprio programma un modulo dedicato alle "Pari opportunità: in materia di lavoro; etnie e culture; questioni di genere"[3]. A questi risultati si deve aggiungere la constatazione che la letteratura scientifica destinata alla formazione della dirigenza si presenta *gender blind* (Dello Preite, 2016), ovvero, non contempla se non in casi del tutto eccezionali la categoria del genere tra le variabili interpretative attraverso cui leggere e dare senso ai bisogni che la scuola contemporanea esprime attraverso molteplici manifestazioni.

Oltre a quanto detto, un altro concetto che potrebbe rivelarsi fuorviante consiste nel pensare che una dirigenza sempre più al femminile (secondo dati MIUR del 2016 le dirigenti costituivano il 65,9% dell'intera categoria) possa di per sé garantire una maggiore attenzione verso le problematiche di genere sia per quanto attiene i percorsi formativi di allieve ed allievi sia nell'aggiornamento del corpo docente e del personale ATA. In realtà, sulla base di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo condotta su un campione di trenta dirigenti scolastiche (Dello Preite, 2018), senza la pretesa di compiere delle generalizzazioni, si possono elaborare alcune ipotesi sull'attuale rapporto tra dirigenza scolastica e formazione di genere.

In primo luogo, dall'analisi delle interviste raccolte emerge che gli studi di genere non appartengono al *background* di tutte le partecipanti. Tale formazione se presente è avvenuta principalmente in modo informale e sulla

va"; presso l'Università di Firenze, all'interno del corso di Laurea LM-50 "Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica", è stato attivato l'insegnamento di "Pedagogia di genere"; presso l'Università di Siena, all'interno del corso di Laurea LM-85 "Scienze pedagogiche", è stato attivato l'insegnamento di "Storia di genere"; presso l'Università di Verona, all'interno del corso di Laurea LM-85 "Scienze pedagogiche", è stato attivato l'insegnamento di "Pedagogia e differenza sessuale". I dati sono stati reperiti sul sito AlamaLaurea, link di riferimento: https://www.almalaurea.it/info/chisiamo/chisiamo_soci (ultima consultazione: 18/04/2019).

2 D.D.G. n. 1259 del 23/11/2017.

3 Ci si riferisce al corso di formazione promosso dall'Agenzia TECNODID consultabile al seguente link: <https://www.notiziedellascuola.it/formazione/concorso-dirigente-scolastico/dettaglio-delle-sezioni> (ultima consultazione: 16/04/2019). Gli altri corsi analizzati sono stati promossi dalle seguenti agenzie: CIFSCUOLA, Erickson, EUROSOFIA, ASNOR, PROTEO FARE SAPERE, ADI, DIR SCUOLA-ANP.

spinta di interessi personali. La maggior parte delle intervistate riconosce l'istanza, divenuta oggi cogente, di contrastare gli stereotipi sessisti e ogni forma di discriminazione basata sul genere a partire dalla prima infanzia, momento in cui i condizionamenti sessisti si presentano in forma meno radicata rispetto alle età successive della vita. Inoltre, in merito alla presenza di progetti sull'educazione al rispetto nel PTFOF della scuola diretta, solo alcune dirigenti dichiarano di aver attivato specifiche azioni inerenti la violenza di genere, le STEM, la presenza di un più ampio numero di figure femminili nei saperi disciplinari, incontri con donne impegnate nella politica, nell'economia, nella scienza e percorsi di orientamento per contrastare la segregazione orizzontale e verticale delle ragazze.

Quindi, l'obiettivo di giungere ad una *leadership* educativa *gender oriented* riporta inevitabilmente la questione alla formazione iniziale e in servizio dei e delle dirigenti, da considerarsi quale ambito privilegiato in cui possano essere creare le condizioni per sviluppare una consapevolezza e un pensiero critico rispetto ai *Gender's Studies*.

Partendo dalla tesi degli etnografi statunitensi Douglas A. Foley, Bradley A. Levinson e Janise Hurtig (2000), per i quali i contesti scolastici sono luoghi dove è possibile riscontrare una produzione, una riproduzione e, allo stesso tempo, un abbattimento delle disuguaglianze di genere, e tenendo conto che la dirigenza ricopre un ruolo decisivo per intraprendere nelle scuole "azioni sostenibili" (Furnam, 2012), Margaret Grogan e Shamini Dias (2015) individuano una serie di condizioni volte a formare una *leadership* sensibile alle tematiche di genere.

Le studiose, sulla base di ricerche compiute negli Stati Uniti, dichiarano che le/i dirigenti dovrebbero possedere:

- un'adeguata formazione sulla normativa in tema di genere e sulle modalità per applicarla e monitorarla nel proprio istituto;
- avere una conoscenza rispetto al possibile utilizzo da parte degli/delle insegnanti di approcci sessisti e discriminanti nel relazionarsi in classe con studenti maschi e femmine;
- dimostrare una consapevolezza sulle relazioni esistenti tra genere, etnia e status socio-economico e su come l'intersezione di queste variabili possa influire sui risultati scolastici di ragazze e ragazzi;
- saper individuare strumenti e strategie per promuovere l'equità sociale e contrastare le narrazioni sociali negative di genere.

Nell'attuale momento storico, contrassegnato da nuove ondate di ostilità verso le differenze e verso le categorie sociali ritenute "marginali" (Ulivieri, 1997), all'interno del complesso *framework* dei saperi e delle competenze richieste alla dirigenza scolastica, la formazione di genere diviene oltremodo un valore aggiunto poiché, come sostenuto dalle studiose americane, essa conferisce al *leader* educativo la capacità di generare *setting* innovativi, non stereotipati, aperti al confronto e al dialogo costruttivo, in cui tutte le persone – studenti, personale scolastico, famiglie, *stakeholders* – possano liberamente crescere e compiere le proprie scelte sperimentando i benefici e i vantaggi prodotti da una comunità scolastica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (ed.) (2010). *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.

Alessandrini G. (2012). Nuovi approcci al tema della gender equality nel frame work europeo 2020: prospettive e dimensioni formative. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 597-613). Pisa: ETS.

Barzanò G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.

Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).

Capaldo N., Rondanini L. (2017). *Dirigere domani*. Trento: Erickson.

Cavalli A., Fischer L. (eds.) (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Bologna: il Mulino.

Connel R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.

Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, *2*: 181-199.

Cozza M., Gennai F. (2009). *Il genere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Dello Preite F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. Pisa: ETS.

Dello Preite F. (2016). Genere e leadership educativa. Stili e modelli di dirigenza scolastica al femminile. In R. Minello (ed.), *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità* (pp. 221-235). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Di Liberto A., Schivardi, F. Sideri, M. Sulis, G. (2013). *Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Domenici G., Moretti G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

Elia G. (2016). La leadership del dirigente scolastico tra cultura organizzativa e comunità educativa. In P. Mulè (ed.), *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 333-346). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Franceschini G. (2000). *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*. Pisa: ETS.

Franceschini G. (2003). *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?* Milano: Guerini.

Foley D., Levinson B.A., Hurtig J. (2000). Anthropology goes inside: The new ethnographer of ethnicity and gender". *Review of Research in Education*, 25: 37-98.

Furman G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48, 2: 191-229.

Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.

Giannelli A. (2019). *Concorso dirigenti scolastici. Manuale per la preparazione*. Milano: Guerini.

Grogan M., Dias S. (2016). Leadership inclusiva e genere. In D. Ianes, S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 319-342). Trento: Erickson.

Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Iori V. (ed.) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: FrancoAngeli.

Leonelli S. (2012). Pensarsi femmine e maschi, diventare ragazze e ragazzi. L'educazione di genere a scuola. In S. Ulivieri (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 297-321). Pisa: ETS.

Loiodice I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I., Plas P., Rajadell N. (eds.) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.

Lopez A.G. (ed.) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.

Lumby J., Coleman M. (2007). *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. London: SAGE.

MIUR (2017). *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi,*

la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. Roma.

MIUR (2016). *Le donne nel mondo dell'istruzione*. <https://www.slideshare.net-/miursocial/8marzo2017-tutti-i-numeri-delle-donne-nel-mondo-dellistruzione>.

Mulè P. (ed.) (2015). *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia… Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.

Paletta A. (ed.) (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Trento: IPRASE.

Panetta C., Romita M.T. (2009). *Gender Diversity e strategie manageriali per la valorizzazione delle differenze. Interviste HRC Academy a donne-manager di successo*. Milano: FrancoAngeli.

Pinto Minerva F. (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (eds.), *Frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 9-25). Pisa: ETS.

Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.

Roverselli C. (2016). *Insegnanti, diversità culturale, questioni di genere*. Roma: Anicia.

Serpieri R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

Ulivieri S. (ed.) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Ulivieri (ed.) (2005). *La formazione della dirigenza scolastica*. Pisa: ETS.

Ulivieri (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

II.4
Il docente facilitatore: coordinare la formazione per supportare l'innovazione metodologico-didattica

Rossella D'Ugo
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Premessa

Il contributo presenta lo stato dell'arte di un percorso di ricerca-formazione nato nell'ambito del Piano Nazionale per la Formazione Docenti 2016-2019 (Area 1 – Autonomia organizzativa e didattica) e promosso dall'Ambito territoriale 1 di Bologna, sottolineandone principalmente le motivazioni che hanno dato avvio al percorso e le fasi di cui è composta la sperimentazione.

Gli attori coinvolti in questo percorso – oltre a chi scrive – sono il Direttore del percorso di formazione, Dirigente Dott.ssa Filomena Massaro dell'IC 12 di Bologna e 60 docenti degli Istituti di ogni ordine e grado della Città di Bologna, impegnati nelle loro scuole nel complesso ruolo di "Docenti Facilitatori", nuova "figura di sistema" oggetto dell'indagine che verrà di seguito presentata.

1. Un percorso di ricerca-formazione sul ruolo del Docente Facilitatore

La finalità principale del percorso di ricerca-formazione in oggetto è quella di voler intraprendere una prima indagine su una nuova figura di sistema – il Docente Facilitatore – provando a definirne le competenze, i ruoli e gli strumenti di cui potersi avvalere, così da rendere manifesta e chiara la sua funzione nei confronti del proprio team docente, del proprio Dirigente Scolastico e dei diversi organi collegiali.

L'idea di intraprendere un percorso in questa direzione è da attribuire alla Dirigente Filomena Massaro (IC 12, Bologna) e alla sua intuizione di provare a connettere la definizione della figura del Docente Facilitatore con il costrutto di *mentoring*, coinvolgendo, in questo senso, chi scrive. Tale co-

strutto, infatti, prova a delineare quali siano le skills fondamentali di un *Mentor for teachers* chiamato a rendere i componenti dei team docenti sempre più consapevoli delle proprie scelte didattiche, in grado di fare bilanci, di indagare sui possibili punti di forza e di debolezza di ogni situazione, così da saper identificare, prima, ed intraprendere, poi, decisioni – pedagogiche e didattiche – sempre più *consapevoli* e *innovative* (D'Ugo, 2017). In questo senso, trasporre le skills del Mentor for Teachers a quelle del Docente Facilitatore, significa formare quest'ultimo alla capacità di coordinare concretamente la formazione del proprio team docente al fine di supportarne l'innovazione metodologico-didattica.

Anche per questo motivo è apparso sin da subito chiaro che il percorso di ricerca-formazione dovesse caratterizzarsi per tre aspetti: la *metodologia di ricerca di tipo collaborativo*, la *trasferibilità dei risultati e dei prodotti* della ricerca in altri contesti didattici, la *sostenibilità nel tempo* dell'iniziativa formativa.

2. Le aree di indagine del percorso di ricerca-formazione

Il percorso di ricerca-formazione è stato progettato sulla base di cinque aree di indagine che hanno come obiettivo trasversale quello di definire il profilo del Docente Facilitatore e, soprattutto, di dotarlo di strumenti finalizzati a coadiuvare i propri colleghi nella scelta della formazione e nell'attuazione di azioni didattiche in grado di incidere positivamente sulla professionalità di ciascuno e di impattare positivamente sulla qualità della didattica. Per ciascuna area di indagine sono state formulate delle *domande di ricerca*, pianificate delle *azioni*, previsti dei *prodotti*, definite le *tempistiche.* Vediamo nel dettaglio le aree nella Tabella (1) seguente.

Gruppo 2

Area di indagine	Domande di ricerca	Azioni	Prodotti attesi
Area 1 _ Ricostruzione del quadro normativo relativo al ruolo di Docente facilitatore.	Che cosa suggeriscono, in merito, i documenti ministeriali (la legge 107/2015, il piano di formazione 2016/2019, il piano di miglioramento, i documenti relativi alla piattaforma SOFIA, il RAV, ecc?) Quale figura viene "tratteggiata"?	Analisi dei documenti ministeriali.	Inquadramento del Docente facilitatore dal punto di vista normativo.
Area 2 _ Definizione di un "Questionario iniziale della formazione".	Quali scuole della città hanno adottato un questionario iniziale per la formazione dei propri docenti? Che analogie e differenze vi sono tra le diverse «versioni» del questionario? È possibile adottarne uno unico da somministrare a partire dall'anno scolastico 2018/2019?	Analisi dei questionari esistenti e costruzione di uno unico.	Questionario iniziale della formazione da somministrare a partire dall'a.s. 2018/2019.
Area 3_Definizione de "Le competenze del Docente facilitatore. Ambiti, funzioni, ruoli"	Chi è il docente facilitatore? - Come si inserisce il docente facilitatore nell'organigramma delle scuole di diverso ordine e grado? E come impatta sugli organismi presenti nella scuola a diverso livello? Assume ruoli diversi a seconda dell'ordine di scuola? – Il docente facilitatore potrebbe essere definito come un coordinatore di sistema, una figura di raccordo, un docente in grado di individuare punti di forza e di criticità di colleghi e situazioni? È necessario avere più di un facilitatore (un team?) in ogni scuola? -	3a) indagine esplorativa su campo: chi sono e come stanno operando i docenti facilitatori? 3b) focus group con i docenti facilitatori; 3c) interviste in profondità con i docenti facilitatori; 3d) definizione di competenze chiave del docente facilitatore.	Un vademecum delle competenze del Docente Facilitatore.
Area 4 _ Formazione interna, condotta dal docente facilitatore, e formazione esterna, condotta dal formatore esterno: processi e ruoli.	Come coordinare questi due livelli di formazione? Che ruolo assume il Docente facilitatore durante la formazione condotta da un formatore esterno? Il Docente facilitatore come individua il gruppo di docenti che partecipano alla formazione? È un solo Docente Facilitatore o ve ne sono diversi (un team)? E che ruolo assume il formatore esterno? È un "facilitatore del facilitatore"?	/	Documento "patto di alleanza" formazione esterna / formazione interna
Area 5 _ Definizione di un kit di strumenti per supportare il Docente facilitatore nei suoi compiti	Quali strumenti possono supportare il Docente Facilitatore nei suoi compiti? Quali strumenti può adottare per indirizzare i colleghi verso la formazione? Quali strumenti può adottare per attuare una mappatura della formazione già eventualmente in atto?	5a) costituzione "tavolo tecnico" composto da docenti facilitatori e dal ricercatore; 5b) analisi degli strumenti già esistenti/adottati; 5c) analisi di strumenti nuovi; 5d) sperimentazione e validazione su campo degli strumenti.	Primo kit di strumenti validi e attendibili. a.s. 2018/2019

Tab.1 - Le aree di indagine del percorso di ricerca-formazione

Nel momento in cui si scrive, i lavori e le riflessioni del percorso di ricerca si trovano nella quinta e ultima fase. Presentiamo di seguito, nel dettaglio, ciascuna delle singole fasi.

3. La figura del Docente Facilitatore alla luce dei documenti ministeriali (Area 1)

Per quanto riguarda l'Area 1 – *Ricostruzione del quadro normativo relativo al ruolo di Docente facilitatore* – sono stati analizzati alcuni documenti ministeriali per comprendere come venga definita questa figura di sistema. Nello specifico, sono stati esaminati i testi relativi alla Legge 107 del 2015 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, la Nota ministeriale 7 gennaio 2016, prot. n. 35 – Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale, il Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019, le istruzioni fornite ai docenti per l'uso della Piattaforma SOFIA, il Piano di Miglioramento (PdM), il Rapporto Annuale di Valutazione (RAV). Si ritiene utile ai fini della trattazione sottolineare di seguito alcuni aspetti importanti riscontrati nella disamina dei documenti.

1. L'articolo 1, comma 124 della legge 107/2015 sottolinea l'importanza della formazione in servizio dei docenti, definendola "obbligatoria, permanente e strutturale", ricordando che le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche.
2. La Nota ministeriale 7 gennaio 2016, prot. N. 35, ricorda anch'essa l'importanza della formazione in servizio, sottolineando quanto questa rappresenti un fattore decisivo per la qualificazione di ogni sistema educativo. In riferimento al nostro tema di indagine, la nota suggerisce che "verranno formate figure strategiche, in particolare docenti in grado di accompagnare i colleghi nei processi di ricerca didattica, formazione sul campo, innovazione in aula", pur non definendo mai questa figura docente in un modo diverso da "strategica".
3. Nel Piano Nazionale per la Formazione, nel paragrafo 2.1 "Promuovere e sostenere la collaborazione (tra docenti)", si fa riferimento specifico all'istituzione di *modelli di mentoring*, che ci inducono a connettere la fi-

gura del Mentor for teachers a quella del Docente Facilitatore, come sostenuto all'inizio del presente contributo.

4. Nel Piano Nazionale per la Formazione dei docenti 2016-2019, nel capitolo 4, si fa spesso riferimento a «docenti tutor», «figure di coordinamento», «funzioni strumentali», «figure di supporto»; queste sono indicate come possibili "target" della formazione, da intendersi come destinatari della formazione, ma anche come conduttori della stessa. In ciascuna di queste definizioni riteniamo sia possibile rintracciare quella del Docente Facilitatore.
5. La definizione di "Facilitatore" è presente espressamente, però, solo nei documenti che corredano la Piattaforma SOFIA, nel punto in cui vengono definite le possibili caratteristiche di un'edizione di un'iniziativa formativa: oltre alle iscrizioni, alla sede, ai materiali, ai contatti, ai formatori, è importante anche la presenza di un Facilitatore.
6. Discorso un po' differente per il Piano di Miglioramento (PdM) e il Rapporto Annuale di Valutazione (RAV) che potrebbero caratterizzarsi (esclusivamente in alcune sezioni) come strumenti nelle mani del Docente Facilitatore, per sostenerlo e supportarlo nel suo compito.

4. Un questionario per indagare i bisogni formativi dei docenti (Area 2)

Per quanto riguarda l'Area 2 – *Definizione di un "questionario iniziale della formazione"* – si sono analizzati i questionari di ricognizione dei bisogni formativi già in uso dai 60 docenti partecipanti alla formazione nelle loro scuole (costruiti a partire da una traccia comune offerta dall'USR Emilia-Romagna) e che negli anni scolastici 2016-2017 e 2017-2018 erano stati somministrati nelle scuole di Bologna. L'analisi delle principali analogie e differenze dei questionari, ha permesso di mettere a punto una prima bozza che dichiarasse sin da subito il suo obiettivo: "rilevare i bisogni formativi dei docenti per delineare le priorità nell'organizzazione del Piano di Formazione di Istituto. Il questionario per la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti oltre a sottolineare l'importanza della partecipazione dei docenti a corsi di aggiornamento e/o formazione professionale, si propone di monitorare le esigenze formative degli stessi. Partendo da un'analisi dell'esperienza formativa dei docenti, si intende evidenziare quali siano, attualmente, i bisogni formativi reali e più urgenti, in modo da proporre i temi e le modalità per l'attuazione di una futura attività formativa. La rileva-

zione s'inquadra nel framework del Piano nazionale di formazione e ha l'intento di "armonizzare" le future azioni formative" della scuola su tre livelli: quello nazionale, con la definizione degli indirizzi strategici e delle regole di funzionamento, quello dell'istituzione scolastica, nell'ottica del miglioramento stabilito nell'ambito della propria autonomia, e quello di ogni singolo docente, finalizzato allo sviluppo professionale continuo".

La definizione di un unico "questionario iniziale" per tutte le scuole del territorio bolognese, ha significato poter adottare uno strumento riconosciuto a livello territoriale e poter avviare analisi e comparazioni su dati raccolti.

Nello specifico, si è proceduto secondo le seguenti tappe:

1. raccolta di tutti i questionari somministrati nelle scuole di ogni ordine e grado di Bologna, dedicati alla rilevazione dei bisogni formativi (ottobre – dicembre 2017);
2. analisi delle principali analogie e differenze tra i questionari e composizione di una "bozza di sintesi", da parte di chi scrive (ottobre – dicembre 2017);
3. presentazione collegiale della prima bozza del questionario al Gruppo di lavoro (dicembre 2017);
4. revisione del questionario (a distanza, tramite un modulo di google) da parte di tutti i docenti partecipanti alla sperimentazione (gennaio – maggio 2018);
5. acquisizione delle modifiche suggerite dal Gruppo di lavoro e presentazione della "seconda bozza" del questionario (maggio 2018);
6. messa a punto di una "terza bozza" definitiva e predisposizione online del questionario in vista della somministrazione cittadina (settembre 2018);
7. prima somministrazione online del questionario (novembre 2018 – gennaio 2019). In merito a quest'ultimo punto, si sottolinea che gli esiti raccolti, oltre a rilevare i bisogni formativi delle singole realtà ed avere una panoramica generale dei punti di forza e di criticità di tutte le scuole della città di Bologna, serviranno per organizzare attività formative traversali per ordini di scuole e territorialità.

Il questionario è suddiviso in specifiche aree che, dopo alcuni item di carattere esplorativo volti ad indagare specifiche caratteristiche del docente rispondente (anni di insegnamento, ordine di scuola, disciplina insegnata,

eventuali incarichi di responsabilità ricoperti), vertono principalmente sui seguenti aspetti:

- prerequisiti formativi generali: viene indagata quale tipologia di formazione (tematica, modalità di svolgimento, utilità, organizzazione oraria, quota di lavoro a distanza, ente organizzatore) è stata svolta dai docenti in passato;
- bisogni formativi generali: viene indagata quale tipologia di formazione (tematica, modalità di svolgimento, utilità, organizzazione oraria, quota di lavoro a distanza, ente organizzatore) i docenti desiderano attivare per il futuro nella propria scuola;
- bisogni formativi specifici: per ciascuna possibile area di formazione (si fa riferimento a quelle indicate dal Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019) vengono indagati gli argomenti che i docenti ritengono più urgenti per la loro crescita professionale.

5. "Le competenze del Docente facilitatore. Ambiti, funzioni, ruoli" (Area 3)

Ad inizio anno scolastico 2018-2019, il Gruppo di sperimentazione ha concentrato i lavori di ricerca sulla definizione concreta e operativa degli *ambiti* di competenza, delle principali *funzioni* e dei *ruoli* chiave del Docente Facilitatore. Attraverso lavori di gruppo e confronti sulla base di "fasi strutturate di debate", sono state definite alcune linee guida denominate:

- Carta del Facilitatore: ruoli principali;
- Carta di Alleanza tra Facilitatore e Docenti;
- Carta di Alleanza tra Facilitatore e Dirigente;
- Carta di Alleanza tra Facilitatore e Formatore esterno;
  Facilitatore come promotore di cambiamento.

Si sottolinea che il Gruppo di lavoro ha deciso di far rientrare l'Area 4 nel documento d. Carta di Alleanza tra Facilitatore e Formatore esterno.

Vediamo nel dettaglio le specifiche di ciascuna "linea guida".

a. Carta del Facilitatore: ruoli principali

La Carta del Facilitatore è stata pensata per definire i suoi ruoli principali, così da dare immediatamente una spiegazione dei suoi "compiti" principali alle diverse figure della scuola.

Il Docente Facilitatore:

1. Analizza i bisogni formativi attraverso:
   - il questionario iniziale sui bisogni formativi dei docenti (da somministrare a settembre);
   - le eventuali proposte emerse dai dipartimenti e dalle commissioni (analisi verbali).
2. Gestisce la piattaforma SOFIA per i corsi promossi dal proprio Istituto e prevede una breve formazione iniziale / raccolta di documentazione e how-to sull'utilizzo della stessa piattaforma SOFIA.
3. Suggerisce e consiglia ai Colleghi (su richiesta dei docenti, sulla base di quanto emerso dal questionario iniziale) eventuali proposte formative che pervengano all'istituto.
4. Supporta l'organizzazione delle attività formative interne (autoformazione) ed esterne (con esperti formatori).
5. Promuove la riflessione sull'efficacia e sulla ricaduta didattica della formazione: ne favorisce la condivisione (attraverso questionari, feedback e focus group da realizzare a fine corso e/o fine sperimentazione).
6. Riferisce degli esiti e della ricaduta delle formazioni svolte.

Tab 2 - Carta del Facilitatore: ruoli principali

b) Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e il Dirigente

La Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e il Dirigente è stata predisposta per definire le Deleghe di competenza del DF e i suoi relativi compiti nei confronti del DS.

Il DF riceve una nomina ufficiale dal Dirigente e specifiche Deleghe:

Deleghe	*Compiti*
Membro del Comitato di autovalutazione del RAV	Estrapola le criticità e le trasforma in opportunità formative
Referente per la formazione	Raccorda le criticità emerse con le esigenze di formazione dei colleghi (piano di formazione)
Partecipa alla Commissione bandi con DS e DSGA	Individua i criteri per la selezione dei formatori sulla base del Piano di Formazione

Tab. 3 - Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e il Dirigente

c) Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e i Colleghi

La Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e i suoi Colleghi è stata definita per stilare i ruoli del DF nei confronti dei propri Colleghi.

Il Docente Facilitatore:

1. È referente di una Commissione interdisciplinare con nomina del Dirigente.
2. È il referente per l'organizzazione della formazione nel Piano di Miglioramento.
3. Indaga, sempre attraverso il questionario iniziale, i bisogni formativi dei colleghi.
4. Divulga, in base alle competenze dei membri della Commissione, le informazioni sulle proposte formative.
5. Monitora i percorsi di formazione prima (questionario inziale sui bisogni formativi), durante (strumenti del kit), dopo (questionario di gradimento e sulla ricaduta della didattica) e ne redige un elenco.
6. Incentiva i momenti di autoformazione e promuove la divulgazione.
7. Favorisce la costituzione di uno spazio di condivisione delle esperienze formative e delle buone pratiche.

Tab. 4 - Carta di Alleanza tra il Docente Facilitatore e i Colleghi

d) Carta di Alleanza tra Facilitatore e Formatore esterno

Un'ulteriore specifica riguarda la definizione di ruoli e funzioni che il DF potrebbe/dovrebbe assumere nei confronti di una formazione esterna e di un formatore esterno.

Il Docente Facilitatore:

1. Analizza le proposte progettuali e il profilo dei potenziali formatori (c.v.) In considerazione dei risultati dei questionari e di PTOF e RAV.
2. Indirizza le proposte formative in un'ottica di formazione /ricerca.
3. Seleziona in accordo con il Dirigente scolastico la/e proposta/e e il formatore/i.
4. Cura il raccordo tra bisogno della scuola e il formatore.
5. Monitora e supporta gli aspetti logistici della formazione.
6. Somministra, in accordo con le funzioni strumentali, il questionario finale della formazione (per i corsi pluriennali il questionario è annuale).

Tab. 5 – Ruoli e funzioni del Facilitatore nel coordinamento del Formatore esterno

e) Facilitatore come promotore di cambiamento

Infine, il Gruppo di lavoro sperimentale ha esplicitato la possibilità che il DF possa, nel tempo

- promuovere e partecipare a percorsi di ricerca-azione / ricerca-formazione / ricerca-collaborativa in raccordo con l'Università e/o eventuali Enti di ricerca.

Tutti i punti sin qui elencati, oltre ad essere il "manifesto" del Docente Facilitatore a partire dall'anno scolastico in corso, saranno in forte raccordo e sinergia con il "Kit di strumenti per supportare il Docente Facilitatore" (Area 5) che, definito in una prima bozza durante la formazione residenziale 2018, è concretamente oggetto della sperimentazione in questo stesso anno scolastico 2018-2019.

6. Il Kit di strumenti per supportare il Docente Facilitatore (Area 5)

L'anno scolastico 2018-2019 è stato dedicato prevalentemente alle fasi finalizzate alla definizione del *Kit di strumenti* per supportare il Docente facilitatore nei suoi compiti (Area 5).

Nello specifico, sono state attuate tre fasi:

1. Presentazione al Gruppo di lavoro di alcuni possibili "strumenti" per supportare il Docente Facilitatore (settembre 2018). Il Gruppo sperimentale è stato così, dapprima, chiamato a vagliare il potenziale degli strumenti in tal senso e a modificarli, in un secondo momento, laddove lo ritenessero opportuno e possibile, ad uso e consumo del Facilitatore. La domanda di fondo è stata: quali strumenti, evidentemente "ritrasposti", potrebbero essere adatti per affrontare situazioni idealmente "tipiche" del ruolo del Facilitatore (tenendo conto, delle Azioni e dei Ruoli definiti nell'Area 3)? Quali strumenti potrebbero concretamente supportare la formazione? E in che modo? Il Gruppo, dopo essersi diviso in sottogruppi di lavoro, ha definito per ciascuno strumento analizzato, una nuova versione dello stesso, arrivando a definire la seguente "lista" di strumenti del Kit:

   - L'importanza di fornire feedback.
   - Autovalutazione dell'efficacia del Facilitatore.
   - Protocollo per aiutare i docenti ad identificare le competenze che li rappresentano.
   - Protocollo per supportare il docente/i docenti nel percorso con il Facilitatore.
   - Protocollo di autovalutazione finale del Docente Facilitatore.
   - Domande per promuovere la riflessione congiunta tra Facilitatore-docente/i –sul percorso intrapreso.
   - Protocollo per la risoluzione di problemi.
   - Questionario da somministrare al termine della formazione.
   - Scheda per la «messa alla prova» della formazione: esiti e impatto nella propria didattica.

2. Validazione di contenuto degli strumenti individuati (novembre 2018 – gennaio 2019): ciascuno strumento definito nel punto precedente è stato poi analizzato dal Gruppo di lavoro in merito alla propria "validità

di contenuto". Nello specifico, grazie al supporto di un "format di guida" interno di "validazione" il panel di docenti è stato chiamato ad esprimersi in merito alla validità di contenuto di ciascuno strumento rispetto alla sua coerenza con le diverse azioni/ambiti/ruoli del Docente Facilitatore, così da definire una nuova (seconda) bozza di ciascuno strumento.

3. Validazione su campo degli strumenti (febbraio 2019-maggio 2019): una volta passati al vaglio della "validità di contenuto" tutti gli strumenti e definita la loro "seconda versione", questi sono stati somministrati sul campo al fine di poterne mettere a punto una (terza) versione definitiva e pronta a far parte del "kit di strumenti" da utilizzare a partire dall'anno scolastico 2019-2020.

L'obiettivo successivo è quello di poter avviare a partire dall'anno scolastico 2020-2021 l'analisi dell'affidabilità degli strumenti su scala nazionale e di coadiuvarne la somministrazione grazie alla costituzione di un Gruppo di Facilitatori anch'essi "operativi" su scala nazionale.

Riferimenti bibliografici

Brookfield S. (2006). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass

Corbetta G. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

D'Ugo R. (2017). Il teacher mentoring: un dispositivo per lo sviluppo della professionalità degli insegnanti. *Pedagogia più Didattica, Teorie e pratiche educative*, 1, X.

Bruscaglioni M. (2007). *Persona Empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F., Giovannini M. L. (eds.). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: FrancoAngeli.

Harvard Business Essentials (2005). *Coaching e Mentoring*. Monza: Etas.

Legge 107 del 2015 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Nota ministeriale 7 gennaio 2016, prot. n. 35 - Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale.

Piano di Miglioramento (PdM), www.miglioramento.indire.it/pdm

Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019, www.istruzione.it/piano_docenti

Rapporto Annuale di Valutazione (RAV), http://www.istruzione.it/snv/allegati/-2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf

Sistema operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei Docenti, www.sofia.istruzione.it

Wlodkowski R. (2008). *Enhancing adult motivation to learn, a comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Josses-Bass.

II.5
L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*

Alessandra La Marca
Leonarda Longo
Università degli Studi Palermo

Introduzione

In questa ricerca si è scelto di dare voce agli insegnanti e ai futuri insegnanti considerandoli una fonte di informazione strategica per poter individuare alcune *soft skills* che essi stessi ritengo necessarie da sviluppare per svolgere nel miglior modo il loro lavoro a scuola.

Lo strumento utilizzato si è rivelato utile ad individuare i bisogni formativi dei docenti sulle due aree scelte: da un lato, una dimensione più organizzativa e gestionale; dall'altro lato una dimensione di tipo più specificamente relazionale. Ciò ha permesso di specificare gli obiettivi di miglioramento e le strategie adeguate per conseguirli.

Abbiamo potuto verificare inoltre che l'autovalutazione, se svolta in modo da favorire la capacità personale di prevedere, pianificare, monitorare, valutare in modo sistematico le *soft skills*, costituisce una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza della propria professionalità e dei fattori cruciali che incidono per migliorare i livelli di apprendimento degli allievi.

I risultati ottenuti ci forniscono alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti in formazione e in servizio e per identificare alcuni principi di azione e forme di pratica formativa dirette alla promozione di adeguate *soft skills.*

Assumere lo sviluppo delle *soft skills* come oggetto prioritario di formazione dei docenti permetterà di cogliere sempre più quanto un'adeguata

* A. La Marca è autrice dell'introduzione e dei §§ 1, 3; L. Longo è autrice dei §§ 2, 4 e delle conclusioni.

formazione della personalità del docente abbia un'importante implicazione non solo sulla professionalità del docente ma anche su alcuni aspetti fondanti della specificità della scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione.

La rilevazione sistematica delle *soft skills* testimonia una trasformazione fondamentale del modo di pensare, rispetto alle competenze necessarie per affrontare con successo la professione di insegnante: si riconosce ufficialmente che alcuni fattori intra e interpersonali di carattere socio-emotivo o comunque non connessi direttamente alle conoscenze e competenze specifiche incidono in maniera rilevante sulla riuscita professionale, anche in senso compensativo (si pensi al ruolo della motivazione).

Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con 1.166 docenti siciliani in formazione e in servizio, presentiamo il Questionario SSI *Soft Skills Inventory* (La Marca,2018), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

La codifica con il *software ATLAS.ti* 8 è iniziata con la selezione delle citazioni pertinenti alla ricerca. In questa fase, le varie risposte sono state identificate e codificate arrivando al riconoscimento di 74.624 risposte. Il software è stato utile per svolgere in maniera sistematica il processo di codifica e di verifica dei codici. Al termine della discussione, abbiamo condiviso il sistema di codifica che ha compreso 207 codici. I codici sono stati successivamente raggruppati in 64 macro-categorie che ne riassumevano i contenuti.

Vengono presentate infine l'analisi delle preferenze espresse dai docenti riferite alle due aree (competenze organizzativo-gestionali e relazionali) riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria).

La ricerca contribuisce inoltre all'ampliamento del *framework* oggi disponibile per la valutazione delle *Soft Skills* degli insegnanti.

1. Finalità e metodologia della ricerca

La ricerca è stata pensata proprio per dar modo ai docenti di riflettere sul proprio operato e per migliorarlo.

L'intento del lavoro di ricerca è stato quello di individuare, attraverso lo

strumento autovalutativo scelto, quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali e relazionali proposte, i docenti intervistati ritengono ancora di dover sviluppare, verificando se esistono differenze tra i futuri docenti e i docenti in servizio.

Il campione è composto da 1166 docenti o futuri docenti siciliani in formazione che si distribuiscono in 4 gruppi: 565 Pre-fit (48%), 351 Sostegno (30,10%), 188 Scienze della Formazione Primaria (16,12%), 62 insegnanti in servizio frequentanti un Master (5,32%).

La somministrazione è avvenuta nel mese di Marzo del 2018 tramite *google form,* seguendo uno stesso protocollo di somministrazione. I partecipanti hanno aderito alla ricerca volontariamente per interesse personale ed è stata esplicitata la confidenzialità e l'anonimato delle rilevazioni.

Durante la somministrazione abbiamo suggerito agli intervistati di leggere attentamente prima l'elenco delle competenze (delle quali viene riportata una definizione all'infinito), poi l'elenco delle dimensioni di ciascuna competenza.

Il piano di ricerca prevede uno studio quantitativo e uno studio qualitativo che procedono parallelamente e studiano gli stessi aspetti del fenomeno da due punti di vista differenti. Ci siamo chiesti come integrare i vari approcci senza solamente giustapporli, come farli dialogare ed interagire sinergicamente e come interpretarne i risultati prodotti alla luce di un quadro unitario.

Nel condurre la ricerca abbiamo deciso di integrare l'approccio quantitativo, che consente di cogliere la dimensione di un fenomeno educativo e di generalizzare in una certa misura i risultati di una ricerca, con quello qualitativo, che descrive i dettagli concreti del processo educativo nel suo svolgimento cogliendone le manifestazioni soggettive.

2. Le "teacher's competence"

L'azione del docente si sviluppa attraverso interventi con gli allievi che si snodano prevalentemente nelle attività di insegnamento-apprendimento, per le quali si richiedono competenze specifiche in campo metodologico e didattico, relazionale, progettuale e valutativo.

L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo

dell'organizzazione scolastica e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa.

La professione di insegnante necessita di conoscenze diversificate ed articolate seppur esplicando la propria azione in momenti e luoghi diversi su aspetti molto particolari. Mai come adesso, la scuola, per poter svolgere nella pratica la sua mission, deve definire, prima che lo facciano altri, qual è e quale deve essere la "teacher competence", cioè la competenza professionale dell'equipe degli insegnanti a partire dall'utilizzo dei metodi di gestione, e dell'utilizzo dei sistemi di valutazione della qualità professionale, fino ad arrivare al lavoro in team che spesso è poco praticato ed ancor meno conosciuto.

Così posta, la professionalità dell'insegnante si caratterizza per una sua dimensione ampia e multiprospettica, motivo per cui la formazione iniziale degli insegnanti necessariamente dovrà considerare adeguatamente un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite e al tempo stesso sia ben integrato rispetto alla unitarietà della funzione docente perseguita.

Analizzando i documenti normativi (Commissione Europea, 2006; European Commission, ET 2020, 2015) e assumendo uno sguardo complessivo sul panorama scientifico nazionale e internazionale che si è sviluppato e che tuttora si sta ampliando sul tema (Caena, 2014; Gülbay, La Marca, 2018; La Marca, Gülbay, 2018), l'elemento che risalta è la compresenza, nella figura dell'insegnante, di una serie di competenze sia specifiche (come quelle didattiche e disciplinari) sia trasversali (da quelle di tipo relazionale a quelle più prettamente organizzativo-gestionali).

Tali normative e i documenti possono essere tutti considerati frutto di suggestioni ed elaborazioni provenienti dal dibattito scientifico internazionale su quella che viene convenzionalmente definita la professionalità dell'insegnante (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Koster, Dengerink, 2008) e sui percorsi formativi dell'insegnante (Mumby et al., 2002; Richardson, Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2007; Coggi, 2014), aspetti questi che spesso si riferiscono a quel sistema di "competenze" specifiche del docente che include sia le "capacità in azione", sia le più ampie aree di sapere e conoscenza.

Le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi

contesti, attraverso la messa in gioco di componenti "non cognitive" diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1994, 2006), strategiche (Pellerey, 2004), di mobilitazione (Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (*soft skills*, *employability skills*, *core skills*, ecc.) che attengono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali.

Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente o il docente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e un progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili.

Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilizzazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che il docente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

L'OECD Learning Framework 2030 racchiude a proposito un concetto complesso: *la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori attraverso un processo di riflessione, anticipazione e azione, al fine di sviluppare le competenze interconnesse necessarie per interagire con il mondo.*

Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche; sono competenze integrative di carattere trasversale che consentono allo studente di migliorare le proprie performance nello studio e nel successivo inserimento nel mondo del lavoro ed aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, Gülbay, 2018).

Possiamo individuare competenze di diverso tipo che siamo in grado di suddividere in competenze organizzativo-gestionali e competenze relazionali.

Le competenze di tipo organizzativo – gestionali non costituiscono normalmente argomento di formazione universitaria e la loro acquisizione richiede una formazione individuale o di gruppo, ottenibile o sul campo (da documentarsi) o con corsi specifici di gestione della classe all'interno della formazione in servizio (Martin, 2018).

Tra le sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro, si evidenzia l'urgenza di formare professionisti che posseggano oltre a solide competenze tecniche, anche abilità trasversali (*soft skill*), ovvero che siano in grado per esempio, di risolvere problemi complessi, di assumere decisioni importanti sotto pressione, di lavorare proficuamente in gruppo, risolvendo di volta in volta gli eventuali conflitti, di gestire lo stress, di organizzare autonomamente ed in modo efficiente il lavoro, di essere flessibili, critici e creativi (Ricchiardi, Emanuel, 2018, 22).

La collegialità della professione docente tanto dichiarata a livello normativo talvolta stenta a tradursi in prassi reali. Di là dalla costatazione, è doveroso chiedersi quanto nelle situazioni formative (iniziali o in servizio) i futuri insegnanti siano prearati a lavorare in team, quali risorse formative siano destinate per lo sviluppo delle competenze relazionali, quali occasioni di apprendimento siano offerte durante l'esercizio della loro professione. Se si continua a percorrere, anche per ragioni organizzative, solo la via dell'apprendimento individuale, non può stupire che gli insegnanti incontrino difficoltà a concepire il gruppo come risorsa nella loro pratica professionale.

Possiamo ritenere le competenze comunicativo-relazionali componenti essenziali della professionalità del docente, intese non come esito di una mera preparazione teorica e tecnica (Riva, 2008; Rossi, 2004) ma come pratica carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, connessi al ruolo professionale (Albanese, Fiorilli, 2012; Blandino, Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri, 2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Elementi chiave della competenza relazionale e comunicativa di un insegnante sono: l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate; il saper cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione; il saper osservare se stessi nella relazione educativa.

Nella formazione degli insegnanti, la relazionalità oltre ad essere una delle *transferable skills* individuate dall'OECD (OECD, 2013; Howells, 2018; Martin, 2018), intercetta ed interseca in realtà tutte le altre competenze trasversali proprio in ragione della natura multidimensionale e complessa di tale attività.

3. Descrizione dello strumento SSI (Soft Skills Inventory)

Per la valutazione delle *Soft skills* degli insegnanti e degli studenti che si preparano per diventare insegnanti, è stato scelto il questionario SSI (*Soft Skills Inventory*), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

Lo strumento è stato costruito utilizzando la *Mappa delle Soft Skills* di Tucciarelli (2014). Questa mappa è stata messa a punto come strumento di *assessment* prima di iniziare un percorso formativo a chi sia interessato non ad acquisire competenze tecniche, ma piuttosto a migliorare in una o più *soft skills*.

La mappa delle competenze è stata pensata per fornire un quadro, il più ampio possibile, delle competenze trasversali di base. La mappa proposta considera due categorie di competenze, a loro volta articolate secondo due sotto categorie.

3.1 *Le Competenze relazionali*

Le competenze relazionali sono i comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni personali. Vengono distinte in: competenze interpersonali, che contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale; e competenze comunicative, che favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Competenze interpersonali: 1) *Assertività*: coniugare l'autostima e la determinazione nell'affermare le proprie idee con il rispetto e la valorizzazione degli altri; 2) *Accoglienza*: valorizzare, nell'instaurare una relazione personale, ciò che unisce e accomuna, ed eliminare barriere che accentuano le distanze; 3) *Fiducia*: manifestare all'altro di credere nella sua sincerità, nella sua bontà e nelle sue capacita e, coerentemente, fornirgli feedback senza giudicare; 4) *Gestione del conflitto*: evitare che la diversità degeneri in conflitto e ricondurre il conflitto a un disaccordo, salvando la relazione personale.

Competenze comunicative: 1) *Ascolto*: dedicare all'altro la propria piena attenzione; 2) *Rispecchiamento*: rafforzare affinità nei contenuti e nell'espressività; 3) *Feedback*: comunicare all'altro le proprie percezioni su di lui in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazio-

ne; 4) *Incisività*: impiegare in modo ordinato e coordinato i canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione.

3.2 *Le Competenze gestionali*

Le competenze gestionali sono i comportamenti funzionali all'ottenimento di un risultato. Vengono distinte in: competenze strategiche, che dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; e competenze manageriali, che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.

Competenze strategiche: 1) *Creatività*: distanziarsi dalle proprie certezze e abitudini per cercare punti di vista e soluzioni nuove; 2) *Apprendimento*: imparare ciò che occorre sapere o saper fare per operare in modo efficace; 3) *Progettualità*: tradurre i sogni in progetti; 4) *Proattività:* agire in base a un progetto.

Competenze manageriali: 1) *Motivazione*: rendere partecipi gli altri dei propri obiettivi; 2) *Interazione*: informare e consultare i propri collaboratori nella misura e con le modalità opportune; 3) *Mediazione*: trovare una soluzione diversa e accettabile partendo da pretese inconciliabili; 4) *Formazione*: promuovere la crescita del potenziale delle persone con cui si collabora.

Presentiamo di seguito l'elenco di comportamenti abituali suddivisi per competenze e dimensioni[1]. La mappa delle competenze tiene conto della seguente classificazione delle *soft skills:*

4. Analisi dei dati

I dati raccolti consentono di quantificare quanti docenti hanno scelto una specifica dimensione di competenza rispetto a quelle proposte[2].

Dall'analisi quantitativa delle risposte degli insegnanti abbiamo potuto verificare quali dimensioni delle competenze organizzativo-gestionali e re-

1 Ogni dimensione viene descritta con una espressione in prima persona singolare. Ciò serve perché chi legge comprenda bene il significato del nome di ciascuna dimensione e possa confrontarlo con i propri comportamenti abituali.

2 Per l'elaborazione dei dati quantitativi è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS versione 28.

lazionali i docenti ritengono di dover ancora sviluppare e di fare un confronto tra le tre categorie di docenti in formazione.

I risultati, sintetizzati nelle tabelle (1 e 2) presentate di seguito consentono di vedere le frequenze di scelta operate dai docenti in formazione, rispettivamente per le due aree (strategiche, manageriali) delle competenze organizzativo-gestionali e per le due aree (interpersonali, comunicative) delle competenze relazionali, riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria)[3].

STRATEGICHE	Creatività	Duttilità	Cambio di prospettiva	Flessibilità mentale	Apertura mentale
		34,0	33,6	17,5	14,8
	Apprendimento	Serenità	Interesse a migliorare	Esperienza	Umiltà
		34,0	31,2	28,0	6,9
	Progettualità	Tensione ideale	Realismo	Orientamento al risultato	Concretezza
		30,2	28,0	22,0	19,7
	Proattività	Audacia	Autocontrollo	Concentrazione	Riflessione
		34,6	29,6	18,7	17,2
MANAGERIALI	Motivazione	Condivisione	Commitment	Profondità	Envisioning
		33,1	28,9	19,1	18,9
	Interazione	Discernimento	Selezione	Prudenza	Informazione
		29,4	27,2	23,6	19,8
	Mediazione	Ricerca di alternative	Calma	Distanziamento	Lucidità
		31,2	31,1	19,7	17,9
	Formazione	Esigenza	Championing	Stima	Comprensione
		36,4	30,2	19,0	14,4

Tabella 1: competenze organizzativo-gestionali

Dall'analisi delle risposte, emerge come nell'area delle competenze strategiche, per la *creatività*, il 34% abbia scelto la dimensione della "duttilità", il 33,6% dei docenti il "cambio di prospettiva", il 17,5% la "flessibilità mentale", mentre il 14,8% l'"apertura mentale"; le percentuali sono leggermente più basse per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (27,7%); l'apertura mentale e la duttilità sono per gli studenti un presupposto indispensabile per implementare la creatività.

3 Ogni intervistato ha potuto scegliere su quale dimensione riflettere in profondità. Il vantaggio di lasciare per ogni dimensione una domanda aperta è stato quello di concedere una maggiore libertà di espressione e spontaneità ai docenti intervistati. Per una lettura più dettagliata dell'analisi qualitativa effettuata su come i docenti in formazione ritengono di poter sviluppare alcune dimensioni delle competenze indicate all'interno del questionario, si veda: La Marca, Longo (2018).

Per l'*apprendimento*, il 34,0% dei docenti ritiene di dover sviluppare maggiormente la dimensione della "serenità", il 31,2% quella dell'"interesse a migliorare", il 28% l'"esperienza" e solo il 6,9% l'"umiltà"; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 34.205$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'apprendimento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, scelgono prevalentemente "esperienza" i corsisti del master (40,3%), "interesse a migliorare" gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (39,3%) e "serenità" gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,8%).

Rispetto alla *progettualità*, è possibile notare come il 30,2% abbia scelto la "tensione ideale", il 28,0% il "realismo", mentre il 22,0% e il 19,7% rispettivamente l'"orientamento al risultato" e la "concretezza"; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla progettualità risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 33.964$, $p < .001$). Si può segnalare il maggiore dei corsisti del master (35,5%) "orientamento al risultato" e gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (36,2%) "realismo".

Per quanto riguarda la *proattività*, il 34,6% degli insegnanti ha affermato di dover sviluppare maggiormente l'"audacia", il 29,6% ha indicato l' "autocontrollo", il 18,7% la "concentrazione" ed infine il 17,2% la "riflessione". Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla proattività risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 36.835$, $p < .001$), "autocontrollo" gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (42,6%) e "audacia" i corsisti Pre-fit (37,3%).

Osservando l'area delle competenze manageriali, è possibile rilevare come per la *motivazione*, il 33,1% dei docenti ritenga di dover sviluppare la dimensione della "condivisione", il 28,9% quella del "commitment", il 19,1% la "profondità" ed il 18,9% l'"envisioning"; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.87$, $p = .013$, le dimensioni da sviluppare rispetto alla motivazione risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "condivisione" gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (40,4%) e "envisioning" i corsisti del master (24,2%).

Rispetto all'*interazione* emerge che il 29,4% dei docenti ha scelto il "discernimento" come dimensione da dover sviluppare maggiormente, il 27,2% ha invece indicato la "selezione", il 23,6% la "prudenza" ed il 19,8% l'"informazione"; per la "mediazione", la "ricerca di alternative" e la "calma" vengono indicate come dimensioni da dover sviluppare rispettivamen-

te per il 31,2% ed il 31,1% mentre, il 19,7% ritiene di dover crescere in termini di "distanziamento" e il 17,9% di "lucidità"; infine, per la *formazione*, il 36,4% degli insegnanti ha indicato l"esigenza" come dimensione da dover accrescere, il 30,2% "*championing*", il 19,0% la "stima" e solo il 14,4% la "comprensione".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *formazione* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, ($\chi^2(9)$ = 18.576, p = .029) "championing" dei corsisti Pre-fit (34,9%) e "esigenze" tra i corsisti del master (48,4%).

Non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti le dimensioni: *interazione, mediazione.*

COMPETENZE INTERPERSONALI	**Assertività**	Richiesta	Pacatezza	Autonomia	Equilibrio
		30,3	27,5	26,1	16,1
	Accoglienza	Affinità	Apertura	Semplicità	Cordialità
		45,7	25,1	17,1	12,1
	Fiducia	Mitezza	Credito	Sospensione del giudizio	Atteggiamento non giudicante
		33,5	27,2	20,4	18,9
	Gestione del conflitto	Diagnosi	Prevenzione	Recupero	Correttezza
		35,8	26,6	25,9	11,7
COMPETENZE COMUNICATIVE	**Ascolto**	Interpretazione autentica	Attenzione	Percezione	Convalida
		36,4	27,6	20,8	15,1
	Rispecchiamento	Empatia	Ricalco	Uso delle metafore	Ripetizione
		28,9	24,4	24,3	22,4
	Feedback	Osservazione negativa	Interrogazione	Osservazione positiva	Autodescrizione
		36,0	25,5	20,6	17,9
	Incisività	Coinvolgimento	Ordine espositivo	Richiamo	Coerenza
		33,8	31,6	23,0	11,6

Tabella 2: competenze relazionali

Si noti come nell'area delle competenze interpersonali (Tab.2), rispetto all'*assertività*, il 30,3% dei docenti abbia scelto la dimensione della "richiesta", vale a dire una chiara manifestazione delle proprie intenzioni e aspettative, il 27,5% la "pacatezza" cioè il dover imparare a ricevere le critiche con serenità e rispondere con obiettività, il 26,1% l'"autonomia", considerando con attenzione le opinioni o le proposte altrui e dissentendo o rifiutandole in caso di disaccordo e, solo il 16,1% degli insegnanti in formazione e in servizio dichiara di dover conseguire un accrescimento delle competenze relative all'"equilibrio", con particolare riferimento alla possibilità di sostenere i propri punti di vista nel rispetto di quelli altrui.

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9)$ = 20.797, p = .014, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*assertività* risultano significativamente lega-

te alla tipologia di rispondenti/corsisti, "equilibrio" gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (22,3%) "pacatezza" i corsisti Pre-fit (30,3%).

Per l' *accoglienza*, intesa come una qualità volta a mettere a proprio agio gli altri, creando le condizioni affinché possano esprimersi al meglio e cercando di recepire attivamente il loro punto di vista, il 45,7% dei docenti ha scelto la dimensione dell'"affinità", ovvero l'essere in grado di ascoltare attivamente gli altri e di decodificare i loro comportamenti, gli stati d'animo, mettersi nei panni dell'altra persona per comprendere la sua prospettiva, il 25,1% l'"apertura", il 17,1% la "semplicità" e, solo il 12,1% la "cordialità"; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'accoglienza risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 46.895$, $p < .001$), maggiore "cordialità" e "semplicità" tra i corsisti Pre-fit, rispettivamente 16,3% e 19,8%.

Rispetto alla *fiducia*, il 33,5% ha scelto come dimensione da sviluppare maggiormente la "mitezza", il 27,2% il "credito", il 20,4% la "sospensione del giudizio" e solo il 18,9% l'"atteggiamento non giudicante", ovvero quell'atteggiamento che ci permette di costruire solide relazioni interpersonali basate sulla fiducia all'interno del proprio *network* personale e professionale; per la fiducia risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti $\chi^2(9) = 31.269$, $p < .001$ le dimensioni: "mitezza" dei corsisti del master (41,9%) e "atteggiamento non giudicante" scelto dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Infine, per la *gestione del conflitto*, il 35,8% degli insegnanti ha indicato di dover accrescere rispetto alla dimensione della "diagnosi", il 26,6% rispetto a quella della "prevenzione", il 25,9% rispetto alla dimensione del "recupero", ovvero il chiedere scusa quando si sbaglia per recuperare un rapporto e solo l' 11,7% ha indicato la "correttezza". Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla gestione del conflitto non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Prendendo in considerazione l'area delle competenze comunicative, è possibile rilevare come per l' *ascolto*, ovvero la capacità di dedicare all'altro la propria piena attenzione, il 36,4% dei docenti abbia scelto la dimensione dell'"interpretazione autentica", il 27,6% l'"attenzione", il 20,8% la "percezione" e solo il 15,1% la "convalida". Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 45.795$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'ascolto risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "attenzione" dei corsisti Pre-fit (31,7%) e "percezione" tra gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Per il *rispecchiamento*, inteso come il meccanismo per il quale possiamo entrare in contatto con l'interlocutore più efficacemente e più proficuamente di quanto potremmo fare se ci affidassimo al solo linguaggio verbale, il 28,9% dei docenti ha scelto la dimensione dell'"empatia", che costruisce e cementifica i rapporti tra le persone, in una relazione, di qualsiasi tipo o in un *team* di lavoro o di studio, il 24,4% ha indicato il "ricalco", il 24,3% l'"uso delle metafore" e il 22,4% la "ripetizione".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al rispecchiamento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 20.491$, $p = .015$), tra cui si può segnalare "uso delle metafore" dei corsisti del master (35,5%) e "ricalco" tra gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (27,1%).

Per quanto riguarda il *feedback*, ovvero il saper comunicare le proprie percezioni relative all'altro in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazione, il 36,0% ha scelto la dimensione dell'"osservazione negativa", il 25,5% l'"interrogazione", il 20,6% l'"osservazione positiva" e il 17,9% l'"autodescrizione".

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 8.449$, $p = .490$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al *feedback* non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Infine, per l'*incisività*, ovvero l'impiegare in modo ordinato e coordinato i tre canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione, il 33,8% degli insegnanti ha indicato il "coinvolgimento", il 31,6% l'"ordine espositivo", il 23,0% il "richiamo" e l'1,6% la "coerenza".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'incisività risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 21.882$, $p = .009$), "coerenza" dei corsisti del master (19,4%) "ordine espositivo" degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,3%).

Conclusioni

La professione di insegnante necessita di conoscenze diversificate ed articolate seppur esplicando la propria azione in momenti e luoghi diversi su aspetti molto particolari.

La rilevazione svolta ha consentito una valutazione articolata delle com-

petenze relazionali interpersonali, relazionali comunicative, gestionali strategiche e gestionali manageriali.

I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, motivazionali, metacognitivi e decisionali che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente.

Modelli gestionali che appaiono, tuttavia, sempre più autoreferenziali, fino a far dimenticare la ragione stessa che dovrebbe motivare la loro esistenza: cioè a dire, un'adeguata (efficace ed efficiente) attenzione all'alunno, in termini di tempestività, specificità e continuità degli interventi educativi, e l'acquisizione di professionalità sempre più competenti in campo didattico.

Il modello di integrazione delle competenze proposto permette di "sintonizzare" la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti con i processi cognitivi e metacognitivi di sviluppo degli apprendimenti disciplinari.

Riferimenti bibliografici

Albanese O., Fiorilli C. (2012) (Eds.). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.

Anderson L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.

Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.

Bresciani P.G. (2012) (Ed.). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (Vol. 248). Milano: FrancoAngeli.

Caena F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.* http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf

Coggi C. (2014). Verso un'Università delle Competenze. In A.M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Commissione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30*(2006): 10-18.

Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3): 300-314.

Darling-Hammond L., Bransford J. (2007) (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.

Di Francesco G. (1994) (Ed.). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.

Di Francesco G. (2006). La validazione delle competenze in Italia e in Europa. *European Journal of Social Policy*, 4.

European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

Fabbri M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.

Howells K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Gülbay E., & La Marca A. (2018). Flipped learning at University for the development of soft skills. *Italian Journal Of Educational Research*, (20): 75-94.

Koster B., Dengerink J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2): 135-149.

La Marca A., Gülbay E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills».* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

La Marca A., Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Mannese E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. In M.G. Contini (Ed.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: Ets.

Martin J. P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/96e69229-en

Montuschi F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Mottana P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.

Mumby H., Russell T., Martin A.K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching.* Paris: OCSE publishing. OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.

Perrenoud P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

Ricchiardi P., Emanuel F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18): 21-53.

Richardson V., Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.

Riva M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.

Rossi B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.

Tucciarelli M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.

II.6
Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti

Lorena Milani
Università degli Studi di Torino

1. Le istituzioni scolastiche come istituzioni affidabili: le ragioni

Nel mondo delle organizzazioni, alcune di queste sono definite, con un acronimo inglese HROs, *High-Reliability Organizations* ossia *Organizzazioni ad Alta Affidabilità*. Queste organizzazioni operano in sistemi complessi o ambienti ad alto rischio per evitare catastrofi o incidenti che possono provocare danni irreparabili alle persone, all'ambiente o alle cose. Lo scopo principale del loro lavoro, quindi, è minimizzare i rischi, con azioni di monitoraggio e strategie atte a interpretare eventuali segni premonitori che possano costituire uno stato di allerta e di pericolo. Come sottolineano K. E. Weick e K.M. Sutcliffe, tra i primi studiosi delle HROs, "Il dato comune a queste diverse organizzazioni è che non hanno altra scelta se non funzionare in modo affidabile: se l'affidabilità viene compromessa, i danni che ne derivano sono gravi" (2010, p. 1).

Viene da chiedersi se anche le istituzioni scolastiche possano dirsi Organizzazioni ad Alta Affidabilità. Per risponde a questa domanda, è necessario inquadrare il problema in termini di organizzazioni a matrice educativa per rileggere il senso dell'affidabilità in termini pedagogico-educativi. La nostra tesi, infatti, è che le *Istituzioni educative* siano *Organizzazioni ad Alta Affidabilità* in quanto hanno il compito della *cura educativa* e dell'istruzione delle persone, con rischi altissimi sulla compromissione dello sviluppo dell'essere umano in termini cognitivi, psicologici, sociali, emotivi e, non ultimo, fisici. L'Istituzione deve essere un *sistema affidabile*, garante di buon funzionamento, di efficacia, di raggiungimento dei risultati, di attenzione alle diverse particolarità, di efficienza e anche di sicurezza. Il buon funzionamento delle Istituzioni scolastiche è necessario al raggiungimento dei traguardi educativi e di *literacy*, ma soprattutto alla tutela e alla promozione del minore. La cronaca, purtroppo, è costellata di episodi che segnalano la disfunzionalità di alcuni ambienti scolastici nel garantire non solo

la sicurezza degli ambienti stessi, ma, soprattutto, la competenza e la capacità di attenzione educativa da parte delle persone che sono preposte all'educazione e alla formazione dei bambini e dei ragazzi. Il ruolo del Dirigente Scolastico è certamente un ruolo chiave nel favorire il funzionamento scolastico e, in questo senso, è necessario porre attenzione alla questione dell'affidabilità perché non si generi inaffidabilità, intesa come incapacità di garantire processi che promuovano fiducia e non screditino né l'Istituzione né il personale coinvolto.

C'è, inoltre, una complessità insita nell'idea di affidabilità dell'Istituzione scolastica che si basa sull'*affidare* e sull'*affidarsi*. La società, infatti, attraverso il dettato Costituzionale (artt. 3, 33 e 34), *affida* la formazione dei futuri cittadini alla scuola che, pertanto, diviene responsabile della conquista di possibilità e di strumenti per l'esercizio pieno della cittadinanza, mentre le famiglie *affidano* alla scuola i loro figli *fidandosi* dell'Istituzione e del personale che dovrebbe garantire il suo funzionamento e, in questo senso, si affidano a un'organizzazione ossia *ripongono fiducia* nella scuola e in chi la rappresenta, consegnando loro ciò che di più prezioso hanno.

Affidarsi, però, è un verbo in forma riflessiva che regola anche le relazioni interne all'istituzione: gli insegnanti *si affidano* l'uno all'altro nella gestione della quotidianità, del processo formativo, dei momenti di valutazione e di cooperazione e, nello stesso tempo, *si affidano* al Dirigente e si fidano di lui e dell'intero personale scolastico, i quali contribuiscono al corretto funzionamento dell'organizzazione, in un continuo rapporto circolare a responsabilità multipla. L'Istituzione scolastica, quindi, come sistema complesso, pone l'affidabilità come capacità di gestire costantemente un processo che renda ogni segmento affidabile, limitando rischi e danni sia ai minori sia a tutto il personale coinvolto.

2. L'affidabilità educativa

L'affidabilità viene definita: "1. Nel linguaggio tecnico, la certezza di un corretto funzionamento che un impianto, un apparecchio, un dispositivo può dare in base alle caratteristiche tecniche di fabbricazione – Grado di sicurezza e di fiducia" (Devoto, Oli, 1995, p. 39). Dal punto di vista etimologico, l'affidabilità deriva da *affidabile* che a sua volta deriva da *affidare*. Il Vocabolario Treccani Online riporta: "Affidare v. tr. [dal lat. mediev. affidare, der. del lat. fidus «fidato»]. – 1. a. Dare in custodia, consegnare all'al-

trui capacità, cura o discrezione: […] ho affidato i figli a un buon maestro; […] b. rifl. Rimettersi alla protezione, alla benevolenza di qualcuno; confidare in qualcuno o qualcosa: […]. 2. letter. Assicurare, ispirare fiducia". Soffermarsi su queste definizioni ha il senso di aiutare la riflessione per spiegare in che cosa consista l'*affidabilità educativa*.

Il primo richiamo "tecnico" ci rimanda subito all'idea che l'Istituzione scolastica debba funzionare correttamente, quindi per il bene del minore e garantendo un certo grado di sicurezza e, soprattutto, di fiducia. I genitori affidano agli insegnanti la tutela dei loro figli, aspettandosi, quindi, vigilanza, sorveglianza, protezione e attenzione: li "danno in custodia" perché qualcuno se ne prenda cura e, nello stesso tempo, delegano, temporaneamente, anche la loro funzione educativa, domandando altresì che sia raggiunto anche lo scopo dell'istruzione e della formazione. Questo atto di fiducia richiama la capacità degli attori principali, insegnanti e dirigente scolastico, ad *esserne degni*: si tratta di una fiducia per la tutela e una fiducia più prettamente educativa. Questo chiede, da parte dell'Istituzione, l'esercizio pieno della responsabilità educativa come capacità, *in primis*, di rispondere delle scelte, delle opportunità e delle opzioni educative e di "rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine, essere disponibili a fare quanto necessario e quanto possibile per il benessere dell'altro, questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata affinché l'altro sappia che su di noi si può contare" (Mortari, 2018, p. 66). L'affidabilità si colloca entro la dimensione della *cura educativa* (Mortari, 2015) e della necessità di un'organizzazione capace di essere *Mente Collettiva* e *Noi educativo* (Milani, 2013). In questa direzione, l'affidabilità deve essere orientata alla promozione di un ambiente educativo (Gennari, 1988; Vasquez, Oury, 2010) centrato sullo sviluppo globale e integrale della persona di ciascun allievo e sulla possibilità di divenire cittadini consapevoli e attivi.

L'ambiente educativo non si improvvisa, ma richiede una prospettiva chiara entro la quale l'organizzazione scolastica costruisca e progetti i suoi percorsi educativi. *Affidabilità*, quindi, è anche garanzia di una precisa e scientifica visione pedagogica che dia forma al *sensemaking* organizzativo (Weick, 1997) e costruisca percorsi e processi condivisi, nei quali siano coinvolti i diversi attori (insegnanti, dirigenti, personale ATA, allievi, genitori, ma anche altri possibili partner del territorio). Questo è possibile, però, se vengono coltivati i processi riflessivi (Schön, 1993) e di ricerca che consentono non solo l'esercizio continuo delle *metacompetenze* di gestione

dell'agire educativo, ossia *intenzionalità*, *progettualità*, *riflessività* e *deontologicità* (Milani, 2013), ma anche la capacità di generare *comunità di pratica* (Wenger, 2006) educativa.

L'organizzazione, però, è fatta anche delle persone che la compongono e non solo dai "meccanismi" di funzionamento. Pensando alla funzione dirigenziale, l'*affidabilità* si deve tradurre anche in *tutela dei lavoratori* intesa come presa in carico della loro formazione e dei loro bisogni professionali e psicologici. Un'organizzazione è affidabile se continua a monitorare, verificare e migliorare i processi attraverso i quali riesce a funzionare bene, o meglio, *per* il bene sia degli allievi sia di tutti gli attori coinvolti. Il benessere del personale, qui inteso anche come possibilità di un pieno esercizio delle proprie funzioni e della messa in atto di competenze di eccellenza, è certamente il punto focale di un'organizzazione e un interesse primario del dirigente scolastico. La formazione di tutto il personale, in particolare, deve essere posta al centro della questione dell'affidabilità della scuola.

3. I processi di affidabilità educativa

L'affidabilità è un processo che richiede di ripensare in modo differente le organizzazioni educative, nelle quali il rischio educativo e la possibilità del fallimento sono sempre presenti, anche per la natura complessa dell'educazione stessa che si fonda sulla accettazione o rifiuto dell'altro, sulla libertà del soggetto in-formazione, anche come rinuncia ad aderire a una proposta. Proprio per questo, le organizzazioni educative devono poter funzionare come Organizzazioni ad Alta Affidabilità e, perciò, devono essere capaci di azioni *heedful* e *mindful* (Weick, Roberts, 1993; Milani, 2013) che qualificano un'organizzazione capace di essere *Mente Collettiva* (Weick, Roberts, 1993) e *Collettivo Riflessivo* (Milani, 2013).

Nei lavori di Weick e collaboratori, emerge in modo chiaro che le Organizzazioni ad Alta Affidabilità (HROs) riescono a far fronte all'inedito e all'imprevisto e gestiscono la dimensione del rischio grazie alla capacità di *agire con cura*. Al centro del concetto di *Mente Collettiva* di Weick e Roberts (1993), infatti, c'è l'idea di mente di G. Ryle come *disposizione ad agire con cura* (1963) associata a quella della *mente organizzativa* ispirata al connessionismo che considera la mente capace di apprendimenti complessi perché situata nelle connessioni. La mente organizzativa, secondo Weick e Roberts, è generata dalle interrelazioni tra i soggetti e i diversi livelli organiz-

zativi. Su questa basi, con il concetto di *Mente Collettiva*, Weick e Roberts intendono descrivere il funzionamento di un team o di un'intera organizzazione che mettono in atto azioni *heedful* (vigili) e *mindful* (pienamente consapevoli). Gli Autori dichiarano: "La mente collettiva esiste potenzialmente come una sorta di capacità nel flusso di attività ed emerge nello stile con il quale le attività sono interrelate" (Weick, Roberts, 1993, p. 365). Questa capacità si manifesta davanti alle situazioni critiche o incerte, davanti all'inatteso e all'imprevisto "[…] quando gli individui costruiscono mutualmente campi comuni. La mente collettiva che emerge nel corso dell'interazione di un sistema di attività è più capace di azione intelligente" (ibidem). Inoltre, la *Mente Collettiva* "è concettualizzata come un modello di interrelazioni di azioni del fare con cura in un sistema sociale. Gli attori nei sistemi costruiscono le loro azioni (contributi), comprendendo che il sistema consiste di azioni connesse con se stessi e con gli altri (rappresentazioni) e interrelando le loro azioni entro il sistema (subordinazione)" (ivi, p. 357). Il sistema scolastico, quindi, è capace di *Mente Collettiva* quando i diversi componenti hanno un'idea precisa del fatto che le loro azioni (contributi) si devono inserire tenendo conto della connessione esistente fra le azioni e le funzioni degli altri (rappresentazioni) in relazione, però, anche al funzionamento globale del sistema (subordinazione). In questa direzione, è necessaria una prospettiva di *cultura organizzativa* (Schein, 1990; Martin, 1992; Weick, Sutcliffe, 2010) che faccia da sfondo e sia generatrice di *Mente Collettiva*. Le culture delle organizzazioni, infatti, "influenzano sia ciò che gli individui si attendono reciprocamente all'interno […], sia ciò che si aspettano dai loro rapporti con l'ambiente esterno" (Weick, Sutcliffe, 2010, pp. 114-155) e impegnano, sul piano educativo, anche la cura dei rapporti con la famiglia, il territorio, l'associazionismo, le altre istituzioni, gli esperti e gli amministratori politici. Se è vero, infatti, che la cura educativa è una pratica che valorizza la relazione in particolare quella duale (Mortari, 2010), è pur vero che per la realizzazione di questa cura educativa è necessario *aver cura di ciò che influenza questa relazione*, passando dal sistema classe a quello istituzionale fino al sistema che comprende le relazioni "ambientali" dell'Istituzione con i soggetti del territorio. Pertanto, se sul piano della cura duale possiamo pensare che esista "una cura che *preserva* la vita da quanto la minaccia, quella che la *ripara* quando si creano fessure di sofferenza e quella che la *fa fiorire* offrendo all'altro esperienze in cui poter vivere una pluralità di differenti modi del divenire il proprio essere" (Ivi, p. 36), possiamo immaginare che *preservare*, *riparare* e *far fiorire* possano di-

segnare tre direttrici della *cura educativa intrasistemica* (all'interno dell'Istituzione stessa) ed *intersistemica* (fra i diversi sistemi educativi che entrano in interazione) che consentono di fondare la cura delle organizzazioni educative.

Il costrutto della *Mente Collettiva* è al centro della promozione delle Istituzioni scolastiche come Organizzazioni ad Alta Affidabilità: *agire con cura educativa* è mettere al centro le questioni della promozione e dello sviluppo della persona, dell'equità e della giustizia in educazione, dell'attenzione alle dinamiche di inclusione/esclusione, al rischio di marginalizzazione e alla questione dello sviluppo di competenze di cittadinanza, tra cui è implicito comprendere le competenze riferite alla *Literacy* secondo la definizione dell'UNESCO:

> La literacy è l'abilità a identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e calcolare, usando materiali stampati e scritti, associati a differenti contesti. La literacy implica un continuo apprendimento che consente agli individui di raggiungere i loro scopi, di sviluppare le loro conoscenze e i loro potenziali e di partecipare pienamente alla comunità e alla più ampia società (UNESCO, 2005, p. 21).

Agire con cura educativa è anche prestare attenzione al benessere collettivo e alle dinamiche che promuovono climi positivi e costruttivi tra i diversi attori del sistema. Le azioni *heedful*, quindi, sono azioni di vigilanza e di attenzione sia ai singoli, sia ai gruppi sia ai processi, mentre le azioni *mindful*, cioè di piena consapevolezza, rimandano alla responsabilità fortemente pedagogica, oltre che educativa, del corpo docente e del Dirigente Scolastico: la piena consapevolezza richiede visioni pedagogiche condivise, modelli di riferimento, metodologie, procedure che siano realmente frutto di concertazione e di dialogo e di cui ciascuno abbia coscienza e padronanza, anche rispetto alle ricadute interne ed esterne all'Istituzione. Le azioni *heedful* e *mindful* esigono non solo docenti competenti, ma *collettivi competenti* capaci di generare *competenze collettive* (Wittorski, 1993; Milani, 2013) e una cultura organizzativa condivisa sostanziata da un *sensemaking* organizzativo.

È quindi sostanziale che vi sia la possibilità di un *Collettivo Riflessivo* (Milani, 2013) capace di tenere insieme il circolo virtuoso tra *autoriflessione*, *riflessione* ed *ecoriflessione* per una *co-riflessione* che permetta l'analisi attenta delle prassi per una pratica condivisa in grado di resistere alla prova

dell'imprevisto e dell'inedito. Il *Collettivo Riflessivo* promuove una maggiore consapevolezza delle azioni e delle interrelazioni (*minfulness*) e consente di prevedere e/o immaginare possibili problemi e rischi, esercitando la capacità di vigilare (azioni *heedful*). Nessun team o gruppo né tantomeno un'intera organizzazione educative, però, può agire con cura se non ha elaborato un'identità collettiva intesa come *NOI Educativo*, ossia

> un gruppo educativo in grado di costruire un efficace lavoro di squadra imperniato sui concetti di intenzionalità, progettualità, riflessività e deontologicità secondo una modalità coordinata, coerente, condivisa e solida, frutto di un robusto lavoro di dialogo e concertazione, di confronto e di co-costruzione finalizzato a un'azione comune, orientata verso prospettive di senso nelle quali i 'clienti' vengono coinvolti in funzione di attori del percorso educativo/formativo/trans-formativo (Milani, 2013, p. 200).

4. Il dirigente promotore di affidabilità e *Mente Collettiva*

Il Dirigente, nella prospettiva fin qui delineata, si pone non tanto all'apice dell'organizzazione, ma *al suo centro* sia sul piano gestionale/organizzativo sia sul piano formativo/pedagogico, modificando "il modello organizzativo da lineare a reticolare" (Rossi, 2011, p. 82). La sua figura è quella di un *leader* che deve *fare dell'affidabilità l'idea regolativa* sulla quale orientare l'agire organizzativo educativo dell'Istituzione scolastica. Questo significa che in ogni momento la domanda costante sarà: come organizzazione, siamo affidabili? È evidente che si tratta di una domanda primariamente deontologica ed etica che interpella la problematicità del dare risposta al mandato istituzionale e tutta la responsabilità che questo comporta. Ritorna però necessario considerare il rapporto tra affidare/affidarsi con un'altra prospettiva che potrebbe essere il *con-fidare*: il Dirigente, infatti, deve *affidare* il buon funzionamento dell'Istituzione al personale preposto ognuno con la sua specifica funzione, ma nello stesso tempo deve *affidarsi* sia nel *confidare* nella competenza e nella deontologicità degli insegnanti e nel loro appoggio/sostegno sia nel *con-fidarsi* nel senso *con-dividere* questa fiducia, di *fidarsi insieme* (fidarsi-con). Su questa linea, la leadership centralizzata/verticistica deve fare spazio a una leadership delegata e delegante, partecipativa e diffusa. Questo implica il passaggio da una figura di Dirigente burocrate

a quella del Dirigente promotore di riflessività e orientato alla *Empowering Leadership Practice* (Cesarini, Regni, 1999; Vecchio, Justin, Pearce, 2010), intesa come capacità di delega sia di responsabilità sia, soprattutto, di "potere": l'*Empowering Leadership* tende a dare potere ai membri dell'organizzazione, a decentrare tale potere, a promuovere iniziativa, creatività e a sostenere, incoraggiare e motivare le persone, facendole sentire coinvolte e protagoniste dello sviluppo dell'organizzazione stessa. Questo modello di *leadership* valorizza le competenze, le qualità umane e le caratteristiche specifiche delle persone, permettendo a ciascuno di dare il meglio di sé: ciò consente non solo un lavoro più efficace ed efficiente, determinato dall'agire con cura, ma anche la *cura dei membri stessi*, della loro soddisfazione e del loro benessere. In questo processo di gestione della *leadership*, non sono solo importanti la comunicazione e il clima organizzativo, ma anche il senso di fiducia generante affidabilità nei membri, nel Dirigente e nell'Istituzione stessa e il processo riflessivo che attiva azioni *heedful* e *mindful*.

Di fronte all'inedito e all'imprevisto nonché a gravi criticità, il sistema organizzativo, capace di *Mente Collettiva* sorretta da azioni *heedful* e *mindful*, diviene strutturalmente *resiliente*, ossia capace di apprendere dagli errori e di ristrutturarsi e trovare nuova forma organizzativa (Weick, Sutcliffe, 2010, pp. 73-75) attraverso l'attivazione del *circolo virtuoso della riflessione* e la promozione di momenti di rivisitazione delle prassi. *Affidabilità* e *Mente Collettiva* richiedono di coltivare e promuovere resilienza, ma anche capacità sistemica di vigilanza attraverso l'esercizio della metacompetenza della deontologicità (Milani, 2013, pp. 170-172). Il Dirigente, infatti, deve farsi garante che i processi messi in atto siano coerenti con un piano etico e deontologico: la stessa *Empowering Leadership* è per sua natura etica, richiede un *surplus* di attenzione ai principi e ai valori e la struttura educativa dell'Istituzione non può ammettere alcun rinvio o alcun tentennamento. In questo senso, la responsabilità del Dirigente si amplifica, chiedendo che l'affidabilità diventi piena corresponsabilità.

5. Appunti per la formazione: assi formativi e competenze dirigenziali

La formazione del Dirigente è chiave di volta della possibilità di promuovere Organizzazioni Educative ad Alta Affidabilità. Dal quadro qui tratteggiato, è emersa una visione della dirigenza a matrice complessa che va oltre una sorta di "atomismo dirigenziale" per promuovere una "dirigenza con-

divisa *empowerment based*". Senza alcuna pretesa di esaustività, sulla scia delle riflessioni fin qui condotte, proponiamo alcuni assi formativi per promuovere le competenze dirigenziali:

- *Asse pedagogico*: capacità di: promuovere *vision* e *mission* educative; capacità di coltivare e sostenere la/le *comunità di pratica* educativa e promuovere *Noi Educativo*; capacità di favorire processi inclusivi multilivello;
- *Asse manageriale*: saper generare *sensemaking* e *Mente Collettiva*; gestire la *leadership* condivisa sviluppando capacità di delega; gestire le riunioni generando sapere condiviso e promuovendo cooperazione; adottare uno stile di *leadership* basato sulla promozione di *empowerment* organizzativo a marca educativa;
- *Asse deontologico*: saper essere garante e promotore di prassi etiche e di riflessività deontologica; mettere in atto azioni *heedful* e *mindful*; promuovere atteggiamenti di rispetto, attenzione, coinvolgimento, inclusione, partecipazione democratica, rispetto delle regole; promuovere riflessività su tutti i livelli di responsabilità (sociale, relazionale, didattica, professionale…) nei diversi contesti e con diversi soggetti;
- *Asse formativo professionale*: capacità di leggere e interpretare i bisogni formativi dei docenti e del personale promuovendo percorsi formativi e/o processi di R/A; saper motivare all'incremento della professionalità e delle competenze; favorire contesti e situazioni di lavoro cooperativo che possono generare competenze collettive e pratiche condivise; saper promuovere innovazione.

Gli assi formativi propongono un nucleo minimo di competenze nella prospettiva di un *Dirigente in grado di promuovere affidabilità educativa*. È evidente, quindi, che dovrà comunque essere *uomo di fiducia*, nel quale è possibile *confidare* e *affidarsi*, uomo, quindi, capace di atteggiamenti tesi a promuovere un'organizzazione più umana.

Riferimenti bibliografici

Cesarini G., Regni R. (1999). *Autonomia e empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione.* Roma: Armando.

Devoto G., Oli G.C. (1995). *Il dizionario della lingua italiana.* Firenze: Le Monnier.

Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi.* Roma: Armando.
Martin J. (1992). *Cultures of Organizations.* New York: Oxford University Press.
Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenza e pratica per le équipe educative.* Torino: SEI.
Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Milano: Bruno Mondadori.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2018). Cura e attenzione dell'altro nella relazione educativa. In S. Ulivieri, L. Binati, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro.* Roma: Carocci.
Ryle G. (1963). *The Concept of Mind.* Harmondaworth: Peregrine Books.
Schein E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership.* San Francisco, California: Jossey Bass (Ed. orig. pubblicata nel 1985).
Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1983).
Unesco (2005). *Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from UNESCO Expert Meeting.* Paris: UNESCO.
Vasquez A., Oury F. (2010). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace.* Trento: Erickson.
Vecchio R.P., Justin J.E., Pearce C.L. (2010). Empowering Leadership. An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21, 3: 530-542.
Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi.* Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig pubblicata 1995).
Weick E.K., Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organisation: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38: 357-381.
Weick K. E., Sutcliffe K. M. (2010). *Governare l'inatteso.* Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2007).
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata nel 1998).

II.7
La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nel nostro tempo

Paolina Mulè
Università di Catania

Premessa

Il Convegno Nazionale della Siped su *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative,* che si è svolto a Bari dal 18 al 19 ottobre 2018, è stata l'occasione per approfondire in seno al gruppo di lavoro che ho coordinato sul tema *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici* piste di ricerca, riflessioni, orizzonti e sfide future in ordine alla figura del dirigente scolastico e, di riflesso, alla figura del docente.

In questo breve saggio, si intendono affrontare, senza pretesa di esaustività, alcuni nodi teorici, metodologici inerenti la *governance* della scuola nel nostro tempo. In particolare, si intende approfondire la *governance* della scuola puntando l'accento sulla figura del dirigente scolastico che, oggi più che mai, oltre che essere un manager deve essere soprattutto un leader educativo; deve essere in grado di dirigere, coordinare ma soprattutto valorizzare tutte le risorse umane presenti nella sua scuola facendo leva sulle proprie emozioni e su quelle altrui. A riguardo, Goleman sostiene che «La capacità di intuire le potenzialità del fattore emotivo nell'ambiente di lavoro rappresenta la caratteristica distintiva dei grandi leader, ovvero ciò che li differenzia dagli altri non soltanto in termini pratici – come nel conseguimento di risultati più soddisfacenti a livello professionale o nel riuscire a circondarsi e a trattenere intorno a sé i talenti migliori – ma soprattutto per quanto riguarda fondamentali abilità psicologiche, come la capacità di mantenere alto il morale dei propri collaboratori e di favorirne la motivazione e l'impegno» (Goleman, Richard, Boyatzis, Mckee, 2002, p. 26).

Pertanto, ci si soffermerà, dapprima, sulla figura del dirigente nella scuola dell'autonomia per, poi, approfondire il ruolo del dirigente come coordinatore e agente promotore delle competenze professionali del suo corpo docente, facendo leva sulle sue capacità di valorizzazione delle persone, nonché come guida emotiva del corpo docente per migliorare le loro competenze organizzative e di progettazione formativa integrata e inclusiva.

1. Il dirigente e la *governance* nella scuola dell'autonomia

Analizzando in maniera più approfondita la figura del dirigente scolastico emerge la necessità nella scuola dell'autonomia di una figura che sia manager ma soprattutto leader educativo. Sul piano della *governance* delle istituzioni scolastiche è ormai noto a livello normativo il riferimento sia all'art. 21 della Legge n. 59/1997 che all'art. 25 del D.lgs n. 165 del 30/03/ 2001. Con l'autonomia funzionale organizzativa e didattica delle scuole di ogni ordine e grado si è avviato il superamento del centralismo e l'assunzione di responsabilità deliberative e decisionali "dalla periferia", trasformando così legittimamente il ruolo dirigenziale del capo d'istituto. L'autonomia organizzativa così come recita l'art. 5 del DPR 275/1999 ha comportato la possibilità della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, dell'introduzione di innovazioni nell'ambito delle tecnologie per l'apprendimento, e, aspetto molto rilevante, il raccordo con tutti gli attori del territorio superando così l'isolamento, l'autoreferenzialità e la dimensione meramente burocratica in cui imperversava la scuola del passato. L'autonomia didattica così come recita l'art. 3 dello stesso DPR, a sua volta, ha dato luogo soprattutto alla scelta libera e programmata delle metodologie, degli strumenti e dei tempi di insegnamento, nonché alla capacità progettuale dei docenti e, quindi, della scuola.

In questo scenario, grazie al già citato D.lgs . 165/2001 (art. 25), si precisa che "il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il D.s. organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali" (comma 2). Il comma 3 tra le competenze del D.s. prevede la promozione degli interventi per garantire la qualità dei processi formativi anche con l'apporto di tutte le risorse del territorio, nel rispetto della libertà d'insegnamento, e tenendo conto della scelta educativa delle famiglie e del diritto all'apprendimento degli studenti.

In modo esplicito il comma 4 attribuisce al dirigente l'adozione di provvedimenti di gestione delle risorse e del personale e, infine, la possibilità di avvalersi della collaborazione di due docenti da lui individuati come ausilio per le funzioni organizzative e amministrative, ai quali può delegare dei

compiti (Bertagna, 2014). Con la 107/2015, Art. 1 comma 14 emerge quanto sia importante *l'Atto di Indirizzo*, inteso come documento di base per la formulazione del Piano dell'Offerta formativa triennale: strumento importante che consente ai Ds di indicare quale sia la *vision* e la *mission* dell'Istituto che dirige, nonché orienta l'attività decisionale del Collegio dei Docenti, "organo tecnico- professionale", in merito agli obiettivi indicati e alle delibere sulle azioni necessarie per realizzarli, nell'esercizio della sua discrezionalità tecnica. Per fare ciò è necessario che il Ds abbia competenze specifiche tecnico-professionali di natura manageriale ma anche comunicativo-relazionali e di gestione delle risorse umane e, quindi, di gestione dei conflitti, allo scopo di elevare la qualità del suo servizio. La gestione delle risorse umane si configura perciò come un'attività complessa, in quanto comporta una molteplicità di azioni da parte del dirigente scolastico, il quale deve: a) curare la realizzazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T. O.F.), elaborato dal Collegio dei docenti (anche con l'apporto dei Dipartimenti e di Commissioni apposite) e poi approvato dal Consiglio d'Istituto, così come previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR n. 275/1999); b) predisporre il Piano Annuale dell'attività dei docenti, in rapporto con l'attuazione del PTOF; c) adottare il Piano dell'attività del personale ATA, formulato e poi attuato dal Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA); d) predisporre la proposta di organico di istituto; e) individuare tra i docenti due collaboratori e a uno di loro assegnare il compito di sostituirlo in caso di assenza o impedimento (salvo riforme *in itinere*); f) valorizzare il patrimonio professionale delle Funzioni Strumentali al P.T.O.F., indicate dal Collegio dei Docenti; g) fornire al DSGA le norme generali per la corretta e adeguata attuazione dei servizi generali e amministrativi, funzionali alla realizzazione del P.T.O.F.; h) promuovere il piano per l'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti deliberato dal Collegio dei Docenti; i) promuovere, altresì, il piano per lo sviluppo della professionalità del personale ATA, predisposto dal DSGA.; l) stipulare contratti di prestazione d'opera con esperti interni ed esterni per l'attuazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (art. 40, comma 1, Legge n. 449 del 27/12/1997; art. 14, comma 3, DPR n. 275/1999; art. 40 del D.I. n. 44 dell'1/02/2001); m) Stipulare contratti a tempo determinato per la sostituzione dei docenti assenti ai sensi della normativa vigente (salvo nuove normative in itinere).

Da questi compiti emergono chiaramente quanto importante sia la competenza manageriale del dirigente scolastico che si deve intrecciare con

le competenze degli organi collegiali (che hanno funzioni come previsto dai Decreti Delegati del 1974 senza alcun cambiamento da allora), pena la nascita di equivoci e/o sovrapposizioni. Ciò implica che il Dirigente deve essere un leader autorevole, in quanto deve tessere raccordi non solo con gli organi collegiali, con il PA, le famiglie e tutti gli *stakeolders* presenti nel territorio ma deve, al contempo, esercitare una leadership per sostenere i processi d'innovazione, lo sviluppo professionale del personale scolastico, l'integrazione e l'alleanza educativa tra scuola, famiglia, territorio" (Mulè, 2015; Rubinacci, 2010, p. 105).

Il tema della dirigenza comporta, altresì, la gestione da parte del dirigente delle relazioni sindacali, operazione che richiede capacità comunicative e contrattuali. Nel rispetto della Legge vigente (Legge n. 15 del 4/03/2009) e del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, nonché della correttezza e della trasparenza, la trattativa deve mirare a contemperare l'interesse dei dipendenti con l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi prestati alla collettività (CCNL del comparto scuola, art. 3). Molto importante il Dlgs n. 150/2009, che ridisegna i confini delle competenze contrattuali e attribuisce ai dirigenti pubblici maggiori responsabilità. Occorre prestare molta attenzione alle riforme annunciate che potrebbero ridisegnare i compiti e le responsabilità del rappresentante dell'istituzione, ovvero il D.s., e la Rappresentanza Sindacale Unitaria d'Istituto (RSU).

L'art. 21 della Legge n. 59/1997 preannunciava l'emanazione di un *Regolamento* concertato tra il Ministro della Pubblica Istruzione e il Ministro del Tesoro per la gestione amministrativo-contabile nelle scuole. Preceduto dall'art. 14 del DPR n. 275/1999, è stato varato il Decreto Interministeriale n. 44 dell'1/02/2001 per la scuola autonoma. In quest'ultimo si ribadiscono i criteri di efficacia, efficienza, economicità; principi di trasparenza, annualità, universalità, integrità, unità e veridicità. Il DI n. 44/2001 evidenzia le competenze e le responsabilità del dirigente scolastico, di cui qui di seguito elenchiamo le principali: "1) emanazione delle direttive di massima al DSGA per la coerenza dello svolgimento dell'attività amministrativo-contabile con il Regolamento sopra citato; 2) corretto utilizzo delle risorse finanziarie (art. 1, comma 2); 3)predisposizione del Programma Annuale (art. 2, commma3); 4) sottoposizione del Programma Annuale al parere di regolarità contabile del Collegio dei revisori (art. 2, comma 3); 5) proposta di modifiche parziali del P.A. (art.6, comma 2); 6) variazioni del P.A. (art. 7, comma 1); 7) ordine di spesa eccedente (art. 7, comma 3); 8) gestione provvisoria (art. 8); 9)sottoscrizione dei mandati di pagamenti e

delle reversali di incasso (artt. 10 e 12); 10) assunzione dell'impegno delle spese (art. 11, comma 3); 11) utilizzo della carta di credito (art. 14); 12) stipula della convenzione per l'affidamento del servizio di cassa (art. 16); 13) anticipazione, nel limite stabilito dal Consiglio d'Istituto, del fondo per le minute spese (art. 17, comma 1); 14) sottoposizione del conto consuntivo all'esame del Collegio dei revisori dei conti (art. 18, comma 5); 15) adozione di misure organizzative per rilevare e analizzare i costi e i rendimenti (art. 19); 16) eliminazione dei beni dall'inventario (art. 26); 17) affidamento ai docenti della custodia del materiale didattico, tecnico e scientifico, dei laboratori e delle officine (art. 27); 18) stipula di convenzioni e contratti (art. 31, comma 2); 19 svolgimento di attività negoziale (art. 32); 20) scelta del contraente nella procedura ordinaria di contrattazione (art. 34, comma 1); 21) relazione sull'attività negoziale (art. 35, comma 2); 22) nomina del collaudatore o di apposite commissioni interne (art. 36, comma 1), (Rubinacci, 2010, pp. 107-109).

Ciò implica che l'autonomia scolastica si concretizza soprattutto in questa capacità di rispondere adeguatamente ai bisogni individuati. Con questa attività di programmazione e di monitoraggio e con l'attivazione dei procedimenti di autovalutazione, d'Istituto, il dirigente scolastico può dimostrare le proprie capacità manageriali e di leader educativo. Quest'ultimo aspetto è centrale per diffondere la cultura della qualità (intesa come processi che migliorano continuamente), in quanto il Ds deve essere in grado di:

- valorizzare le competenze professionali e la creatività ad ogni livello professionale;
- creare collegialità nelle decisioni;
- analizzare le criticità in gruppi di lavoro eterogenei;
- essere non solo un produttore di regole, ma soprattutto di guidare e stimolare le competenze professionali.

Tutto questo può concretizzarsi nella scuola attraverso il concetto di 'organizzazione che apprende'. In questa prospettiva, se le teorie organizzative classiche (la più importante è quella di Taylor) focalizzano l'attenzione sull'adattamento delle persone ai vincoli dettati dall'organizzazione, i modelli nuovi centrati sui processi d'apprendimento costituiscono un approccio alternativo che delinea un'organizzazione in grado di prospettare alcune attività, tenendo conto delle esigenze di potenziamento della persona, intesa come 'attore' organizzativo.

Elementi caratterizzanti questo modello riguardano la tolleranza dell'errore, l'apertura al dialogo, l'attitudine alla sperimentazione, dando molto

spazio al gruppo ed accorciando così le linee gerarchiche, incentivando, ad un tempo, l'autonomia decisionale da parte dei vari sottosistemi organizzativi (Schön, 1999).

Pertanto, è importante creare 'indotti' per lo scambio di conoscenze, di riflessioni, di soluzioni. "Gli obiettivi formativi possono essere disegnati in funzione della lettura e del monitoraggio delle conoscenze processate dalle organizzazioni, delle modalità attraverso le quali si ricevono e si codificano informazioni, dei modi in cui si trattano le scoperte degli altri" (Alessandrini, 1995, p. 65).

Ecco che il Ds deve organizzare momenti permanenti di incontri tra i docenti, al fine di incentivare le *best practices* di formazione da far applicare ai docenti nel corso di un'attività di classe e, precisamente, veicolare sempre di più informazioni e 'metodologie' del tipo 'per scoperta', metodologie incentrate su stimoli aperti e sulla valorizzazione del contributo di ricerca di ogni 'attore' coinvolto. Attraverso le attività di gruppo, forme di dialogo nel contesto di attività formative istituzionalizzate o spontanee, il gruppo degli insegnanti potrebbero sviluppare processi, orientati all'apprendimento organizzativo (Polany, 1962); alla progettazione di ambienti di apprendimenti attraverso le tecnologie (Jonassen, 2000); alle presentazioni di compiti autentici più che formule astratte (Mulè, 2018), all'incoraggiamento di pratiche riflessive; alla possibilità di costruire la conoscenza legata al contesto e al contenuto; alla costruzione collaborativa di conoscenza mediante la negoziazione.

Il presupposto di fondo da tenere in considerazione riguarda l'"apprendere ad apprendere' che non è altro che la traducibilità in pratica di ciò che si è appreso: se per un determinato fatto è avvenuto già il processo di codifica delle informazioni, si possiede una competenza in più, nel produrre comportamenti e risolvere problemi (padronanza acquisita con l'esperienza).

2. Il docente nella scuola dell'autonomia

Nella scuola dell'autonomia il docente è chiamato a misurarsi non solo con i problemi della didattica che deve divenire sempre più innovativa anche con l'uso delle tecnologie, ma soprattutto è chiamato a conoscere le normative scolastiche di riferimento per pianificare nuovi curricoli sempre più calibrati in base alle esigenze formative di ogni studente. Insomma, egli do-

vrebbe essere capace di misurarsi con la personalizzazione dei percorsi di formazione, ipotesi che negli ultimi anni in particolare, si è affermata nella letteratura pedagogica contemporanea e negli stessi modelli applicativi di una scuola per tutti e per ciascuno.

In questa prospettiva, riflettere sul ruolo culturale ed istituzionale della figura del docente in una scuola del XXI secolo, che è cambiata rispetto al passato, significa porre le basi per poter favorire la complessiva trasformazione politico-culturale della scuola, in quanto il docente dovrebbe essere l'*investigator,* che favorisce le innovazioni pedagogiche, didattiche, curricolari e organizzative, al fine di formare il futuro cittadino, misurandosi quotidianamente con la risoluzione dei problemi e la gestione dell'imprevedibilità degli eventi che si presentano in classe.

Pertanto, i docenti diventano progettisti della formazione, intellettuali attenti alla relazione interpersonale che si istaura con l'allievo/studenti e tra gli allievi/studenti in un contesto scolastico ed educativo specifico, in cui gli obiettivi educativi non vengono imposti ma sono il risultato tra la negoziazione avvenuta tra docenti e studenti.

In questo scenario, il soggetto *educandus* non è da intendersi come il semplice destinatario dell'acquisizione dei saperi/dell'agire educativo, ma diventa l'oggetto della cura e dell'attenzione da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici, che lo concepiscono come un soggetto-persona che attraverso la relazione, l'incontro con l'altro genera un arricchimento della propria umanità e dell'umanarsi di ogni educando e educatore.

Ciò implica che il docente è chiamato ad affinare competenze per organizzare il lavoro quotidiano in classe per una scuola sempre più giusta ed efficace (Perrenoud 2018), nella quale il docente deve sapere individuare e valorizzare i talenti, le eccellenze. Per tale ragione è necessario avere come presupposto di fondo *un paradigma pedagogico nu*ovo, che è *critico* che costituisce il substrato teorico della pratica scolastica, per cogliere le molteplici dimensioni istituzionali, normative che s'intrecciano e s'invischiano con i modelli culturali e sociali che sottendono le trasformazioni dei sistemi scolastici con tutte quelle risorse umane e connotazioni implicite che la compongono: allievi, docenti; personale ATA, dirigenti scolastici e amministrativi. Insomma, attraverso questo modello il docente dovrebbe essere capace di individuare le potenzialità esplose ed inesplose e di trasformare i saperi in prestazioni efficaci.

Per saper organizzare il proprio insegnamento in classe, il docente deve conoscere e applicare metodologie di contestualizzazione "in situazioni

specifiche e di incertezza", secondo logiche organizzative nuove, determinando la radicale trasformazione del modello istituzionale della scuola e della società in direzione autonomistica.

La figura del docente, ora più che mai, deve essere non solo esperto conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, ma soprattutto esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus* in età scolare nel periodo dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza, al fine di favorire la sua crescita qualitativa, nonché di essere in grado di individuare anticipatamente il disagio e le 'situazioni d'incertezza' in età scolare per poi intervenire con azioni mirate, aggredendo i vari fenomeni quali bullismo, dispersione delle risorse intellettive e devianza che concretizzano l'emergenza educativa nella scuola e, di riflesso, nella società.

Una tale operazione porta, però, anche all'assunzione di responsabilità nei confronti di un processo formativo che si misura con lo sviluppo e con l'emergenza dello sviluppo, con il cambiamento e il rischio della perdita, con la variabilità individuale e, dunque, con la diversità, fino alla stessa sofferenza, alla crisi, alla perdita del sé, all'alterazione della coscienza, allo smarrimento del senso. Entrano qui in gioco altre riflessioni che chiamano in causa, ancora una volta, la necessità di considerare *la formazione non soltanto una categoria pedagogica pura*, ma una concretizzazione che impone alla pedagogia tutta la responsabilità della scelta, del progetto, della realizzazione stessa del progetto (Mulè, 2010). Ecco che il docente deve fare i conti con

> Una sana educazione si basa su diversi presupposti. Il più importante è una sana costituzione psichica degli educatori, che si esprime nel loro comportamento. I bambini imparano soprattutto dall'esempio delle persone a loro più vicine. Perciò nel loro ambiente di vita essi hanno bisogno di esempi sufficientemente buoni per quel che concerne le conoscenze e le abilità, gli atteggiamenti e le virtù che essi debbono acquisire. I bambini sono desiderosi di imparare, ed hanno bisogno di gratificazioni. Perciò, si dedicano con tutte le forze a soddisfare le aspettative in loro riposte. Ma questo vale solamente se i loro interlocutori adulti sono coerenti, e se le loro richieste vengono mantenute nella stessa forma in modo stabile. Una sana educazione si ha specialmente quando nel comune ambiente di vita esiste una buona moralità, alla quale si conformino sia gli adulti che gli adolescenti. Fanno parte della buona moralità anche gli ideali validi per tutti i membri della comunità: i modelli comunemente accettati

> dall'uomo buono e dalla buona condotta di vita. Essi influiscono sul modo di sentire delle singole persone e lo rafforzano. Nello stesso tempo costituiscono i fini comuni per l'educazione dei giovani. Non esistono mezzi universali. Ma come educatori non dobbiamo lasciarci intimorire dal gran numero di fattori che contribuiscono al formarsi della personalità (Brezinka, 2002).

Ecco che i docenti devono mirare alla formazione: a) della persona unica, singolare e irripetibile e imperfetta; b) della persona come prima evidenza pedagogica; c) del senso della dignità della persona, da cui prendono forma i diritti alla piena realizzazione della persona; d) della persona che deve costruire una nuova cittadinanza; e) della persona che deve costruire una nuova democrazia concepita come ideale regolativo che può essere costruito solo sviluppando il senso estetico e la piena formazione civile ed economica nella persona nel mondo (Spadafora, 2010).

Una pedagogia critica dell'emancipazione può diventare un paradigma fondamentale nell'autonomia/e delle scuole, grazie all'organizzazione e alla progettualità formativa. Se *l'organizzazione* è regolamentata dall'art. 4 del DPR 275/99, Parte I., *la progettualità formativa* è regolamentata dall'art. 3 del DPR 275/99 e dalle Direttive Ministeriali 68/2007 e 139/2007.

In questo contesto, il docente è chiamato ad organizzare il curricolo e l'organizzazione del proprio insegnamento, organizzare ambienti d'apprendimento con la preminenza della dimensione gestionale. Il che implica che egli deve possedere *competenze pedagogiche*, *legislativo, gestionali* da utilizzare per stimolare le risorse umane coinvolte a livello emotivo, affettivo, *relazionale* in ordine ai compiti di comunicazione con i soggetti interni ed esterni dell'istituzione stessa (colleghi, personale ATA, Famiglia) e *didattiche* in ordine alle discipline. In questo senso, sono la *cooperazione, la capacità di negoziazione di entrare in empatia con gli altri* il centro di annodamento del cambiamento, che si realizza tra i docenti e i vari interlocutori presenti sia a scuola che nell'extrascuola nel tentativo di saper interagire, sviluppando forme di apprendimento e di cooperazione.

Ciò, oggi, è possibile anche grazie al princìpio di sussidiarietà verticale, che permette ai docenti di avviare il rinnovamento dei metodi e degli obiettivi dei processi formativi attraverso il passaggio da un sistema fondato sull*'insegnamento di conoscenze,* già stabilite, ad un sistema la cui funzione sarebbe quella di *preparare ad apprendere*. Lungo questa direzione, la formazione dei docenti deve essere orientata a permettere agli individui di svi-

luppare le capacità atte, non soltanto a risolvere i problemi, ma anche ad adattarsi sia a ruoli prestabiliti che a quelli nuovi preposti alla trasformazione della attività umana.

In questa ottica, la funzione del docente può essere definita *proattiva*. La filosofia di fondo è che nella progettazione e nell'azione formativa il lavoro dei docenti dovrebbe cambiare in relazione alla progressiva presenza di contenuto intellettuale e relazionale. Si tratta di avanzare, sul piano dell'agire professionale dei docenti, una nuova logica che implica la loro dimensione cooperativa, piuttosto che un'integrazione quantitativa di programma, come purtroppo ancora si registra nella scuola italiana. Ne consegue quindi la necessità di riflettere sull'elaborazione di concetti organizzativi 'per' la formazione delle future generazioni, in cui la scuola deve rappresentare il luogo più vicino alla vita e alle pratiche sociali che sviluppa competenze, tenendo conto dell'esperienza degli alunni nella loro diversità.

La sfida posta da teorico francese Crozier, che è stato il precursore dell'apprendimento organizzativo (Bonazzi, 1992), consiste nel fatto che il cambiamento può realizzarsi attraverso la capacità delle diverse componenti scolastiche e, quindi, particolarmente dei docenti, i quali hanno il compito di riconsiderare il proprio percorso formativo in ordine alla proposizione di strategie differenziate a seconda dei diversi contesti di apprendimento dei soggetti-persona in formazione. Il tutto si può attuare attraverso le *capacità di ascolto* della propria organizzazione e del suo ambiente di riferimento.

L'impianto dell'autonomia scolastica si basa sull'idea di scuola come *sistema consapevolmente organizzato*; scuola come sistema sociale aperto che interagisce con l'ambiente socio-culturale. Questo tema si snoda nella riflessione teorica del concetto di *apprendimento organizzativo* per i docenti. Ne consegue perciò che i docenti rappresentano gli attori attivi dell'apprendimento individuale a scuola, ma anche di quello organizzativo e che, nell'ottica dell'autonomia ed in linea con il principio di sussidiarietà verticale, sono chiamati ad attivare processi di miglioramento scolastico ad elevare perciò la qualità dei percorsi formativi e dei servizi offerti dalla scuola.

Alla luce di questa prospettiva, il contesto classe per il docente diventa un luogo di apprendimento, di *empowerment* (potenziamento) in cui tutti i componenti che ve ne fanno parte dirigono e controllano il loro apprendimento, con lo scopo di determinare costantemente una trasformazione educativa. Ecco che l'apprendimento organizzativo può ritenersi un 'modello' a cui ispirarsi per incentivare sia processi di miglioramento delle pratiche gestionali sia processi di apprendimento continuo.

Già negli anni '80 nell'ambito della *management science* le teorie sull'organizzativo acquistano un ruolo centrale. Sicché sia nel pragmatismo deweyano che nel costruttivismo per quanto concerne le ricerche sull'organizzazione di Weick (Weick, *Senso e significato*, *Introduzione,* p. X) e nell'antropologia di Bateson insorgono le matrici epistemologiche del modello di Argyris e Schön (Bonazzzi, 1992). Questi ultimi definiscono l'organizzazione come *learning organization*, da intendersi come *costrutto cognitivo* che modifica la propria memoria e la propria mappa concettuale mediante l'individuazione e la correzione di errori. In questo modello centrale diventa l'indagine razionale, di ispirazione deweyana, che è *effettiva capacità d'azione* (Dewey, 1938*)*. L'indagine è qui concepita come ricerca riflessiva e creazione, piuttosto che come analisi. Nel modello della *learning organization* è sotteso perciò un legame causale tra 'le routines' comportamentali osservate e una 'teoria'(modello mentale), che si disvela grazie all'aiuto di un facilitatore che diventa guida necessaria per la riflessione degli attori coinvolti. In questa prospettiva, l'indagine diventa «una combinazione di ragionamento e azione» (Spadafora, 2003).

A questo modello va riconosciuto il merito delle opportunità esistenti nel consolidamento delle *capacità autoriflessive di un gruppo sociale* (Argyris, Schön, 1999, p. 16). Non è perciò un caso quello di identificare nella nozione *learning organization*, le organizzazioni come «sistemi che apprendono», ossia come entità che 'processano (che nell'accezione tecnico-informatica significa trattamento di un dato) informazioni, conoscenze esplicite ed implicite. In questo senso, ogni organizzazione elabora e codifica informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale opera, agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri. A tal proposito nel *Mio credo pedagogico* di Dewey si legge: "Io credo che ogni educazione derivi dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie" (Dewey, 1954).

Secondo l'apprendimento organizzativo chi opera individualmente in un gruppo di lavoro, deve tenere conto delle ragioni da cui è scaturito un comportamento erroneo. Ed è perciò *dalle riflessioni sulle modalità per migliorare il comportamento erroneo* che si innesca un apprendimento significativo.

Conclusioni

Da questa breve analisi sull'importanza della formazione delle due figure di riferimento: docente e dirigente scolastico emerge la necessità di una for-

mazione adeguata in ordine alle competenze: organizzativa, didattica, progettuale, gestionale, giuridica e relazionale di entrambe le figure, al fine di promuovere una scuola più giusta ed efficace. Ciò implica che il docente deve essere un intellettuale investigator che possegga gli strumenti concettuali e operativi per costruire una classe inclusiva di tutti e di ciascuno attraverso la pianificazione di un curricolo verticale inclusivo; che sappia realizzare tale curricolo lavorando insieme agli altri colleghi attraverso forme di collaborazione diverse; che sappia essere nel suo agire professionale un docente riflessivo attraverso i vari momenti di incontro che si sviluppano a scuola; che sia esperto nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi attraverso l'uso della tecnologia; che sappia calibrare sul piano didattico gli obiettivi cognitivi dell'insegnamento con gli obiettivi educativi e formativi di ciascun studente per determinare il successo formativo. Insomma, l'organizzazione diventa la chiave di volta per una nuova organizzazione dell'insegnamento da parte del docente per determinare cambiamenti significativi del suo agire professionale, che esige sempre più una formazione mirata, a livello della didattica attraverso la pianificazione della personalizzazione dei percorsi, nonchè a livello della valutazione del merito e dei talenti esplosi e non esplosi. In questo scenario, il dirigente deve controllare tutte le fasi dell'azione educativa e formativa degli insegnanti: analisi, pianificazione, controllo.

Ne consegue che il miglioramento organizzativo continuo da parte dei professionisti: insegnanti e dirigenti scolastici attraverso l'apprendimento dovrebbe rappresentare la chiave di volta dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questa direzione vanno sostenuti gli insegnanti, nei quali molto spesso prevale la tendenza della passività con stereotipi comportamentali così come appare in queste espressioni: «a che serve cambiare, tanto è tutto deciso», e ancora, «noi siamo quelli su cui si agisce, a che serve impegnarsi, tanto nulla viene riconosciuto» (Argyris, Schön, 1999, p. 60). Spetta, perciò, ai dirigenti scolastici sostenere e coinvolgere tutte le risorse umane che agiscono professionalmente all'interno dell'organizzazione scuola. Pertanto, la *learning organization* permette di ripensare il funzionamento del sistema organizzativo 'scuola', puntando l'accento sulla 'conoscenza', che permette di rileggere continuamente il proprio rapporto con l'ambiente, riflettendo sulla quotidianità e i comportamenti inefficienti ed erronei. In questo senso, si precisa che si sostiene una nuova visione di apprendimento in chiave sociologica, in quanto "l'idea d'organizzazione che apprende (*learning organization*) consente di ripensare il funzionamento del sistema orga-

nizzativo ponendo l'apprendimento individuale e collettivo al centro dei processi gestionali come condizione stessa di sopravvivenza" (Schön, 1999).

In ultima analisi, Schön propone un modello di scuola – in – azione, nella quale tutti i membri: dai docenti agli studenti sono indotti a riflettere mentre agiscono. A tal proposito, Alba Porcheddu sostiene che "[…] lo studente viene indotto a riflettere mentre agisce e l'insegnante che lo guida rivolge la sua attenzione, pensa, ragiona e dà ascolto a quello che lo studente dice" (Porcheddu, 2009, p. 112).

Alla luce di questa analisi emerge che il dirigente scolastico deve essere un manager e un leader educativo, promuovendo nella scuola la cultura della qualità, valorizzando le competenze professionali di tutti i docenti e del personale scolastico e la creatività ad ogni livello professionale, incentivando l'apertura al dialogo, al confronto e alla collaborazione significativa, al fine di promuovere una scuola di tutti e di ciascuno e, prendendo in prestito l'espressione di Perrenoud, una scuola più giusta ed efficace.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1996). *Il pensiero organizzativo europeo.* Milano: Istud, Guerini e Associati.

Alberti A., D'Addazio M., Farina A., Penge S. (2010). *Dirigere la scuola oggi.* Roma: Anicia.

Angerilli M.A., Giusepponi K., Ricci G. (2011). *Dirigere un istituto scolastico.* Rimini: Maggioli.

Argyris C., Schön D. (1975). *Organizational Learning, a Theory of Action Prospective.* Addison Welsey: Reading (tr. it. *Apprendimento organizzativo*, Guerini e associate, Milano 1998).

Bertagna G. (ed.) (2014). *Dirigenti per le scuole*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2008). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea.* Brescia: La Scuola.

Bonazzi G. (1992). *Dentro e fuori della fabbrica. Storia ragionata della sociologia dell'organizzazione.* Milano: FrancoAngeli.

Bonazzi G. (1992). *Storia del pensiero organizzativo.* Milano: FrancoAngeli.

Brezinka W. (1995). *L'educazione in una società disorientata.* Roma: Armando.

Brezinka W., (2002). *Obiettivi e limiti dell'educazione.* Roma: Armando (1995).

Dewey J. (1954). *Mio credo pedagogico, (Antologia di scritti sull'educazione).* Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Prima Edizione 1916).

Fischer W. A., Schratz M. (1995). *Dirigere la scuola.* Brescia: La Scuola.

Garret B. (1987). *The Learning Organization and the Need for Director Who Think.* London: Fontana Collins.

Goleman D., Richard E., Boyatzis A. Mckee (2002). *Essere leader*. Milano: Rizzoli.

Grandori A. (1984). *Teorie dell'organizzazione.* Milano: Giuffrè.

Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*, traduzione italiana a cura di A. Visalberghi. Torino: Einaudi (ed. or. *Logic, the Theory of Inquiry*, 1938).

Jonassen D.H. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments.* Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Morelli U., Weber C. (1996). *Passione e apprendimento.* Milano: Raffello Cortina.

Mulè P. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società.* Roma: Anicia.

Mulè P. (ed.) (2015). *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Mulè P. (2018). Compiti di realtà e integrazione del percorso formativo dei nuovi insegnanti secondari. In U. Margiotta (eds), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* (p. 139). Trento: Erickson.

Polany N. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* Chicago: The University of Chicago Press.

Porcheddu A. (2009). Una lettura critica delle teorie dell'azione fra apprendimento organizzativo e insegnamento riflessivo. In M. Muzi (ed.), *Pedagogia critica in Italia.* Roma: Carocci.

Romei P. (1986). *La scuola come organizzazione.* Milano: Franco Angeli.

Romei P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale.* Firenze: La Nuova Italia.

Rubinacci C. (ed.). (2010). *Dirigere le scuole.* Firenze: GiuntiScuola.

Schön D. (1999). *Il professionista riflessivo.* Bari: Dedalo.

Scurati C., Cerini A. (1994). *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive.* Brescia: La Scuola.

Spadafora G. (ed.) (2003). *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo.* Roma: Anicia.

Spadafora G. (ed.) (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia.* Roma: Carocci.

Weber M. (1947).*The Theory of Social and Economic Organization.* Glencoe, IL: Free Press.

Weick K. (1988). Le organizzazioni scolastiche come organizzazioni a legami deboli. In S. Zan (ed.), *Logiche di azione organizzativa.* Bologna: Il Mulino.

Weick K. (1995). *Senso e significato nell'organizzazione.* Milano: Raffaello Cortina.

II. 8
Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica. Riflessioni interdisciplinari a seguito del Master OGISCOM

Carlo Orefice
Alessandra Romano
Università di Siena

1. Contesto di riferimento

Il *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019* individua tra le priorità nazionali l'integrazione e le competenze di cittadinanza globale, dando particolare attenzione alle istituzioni che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale. In tale scenario, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) mediante il "Piano pluriennale di formazione per la qualificazione del sistema scolastico" (Fondo Asilo Migrazione Integrazione - FAMI), ha promosso una serie di azioni volte ad implementare e rafforzare le competenze dei dirigenti e del personale scolastico in relazione alla multiculturalità, attraverso lo sviluppo di 4 assi strategici:

1. Creazione di Master universitari in "*Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*", rivolti a dirigenti scolastici e docenti.
2. Creazione di attività di ricerca azione, rivolte a docenti.
3. Creazione di corsi di perfezionamento in didattica dell'Italiano come lingua seconda, rivolti a docenti.
4. Formazione per personale ATA per la prima accoglienza.

Nel contesto indicato, il *Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale* (DSFUCI) dell'Università di Siena ha realizzato nell'a.a. 2016/17 un Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (OGISCOM) rivolto a dirigenti scolastici e docenti di scuole appartenenti ad una specifica Rete regionale toscana di scopo (Asse i).

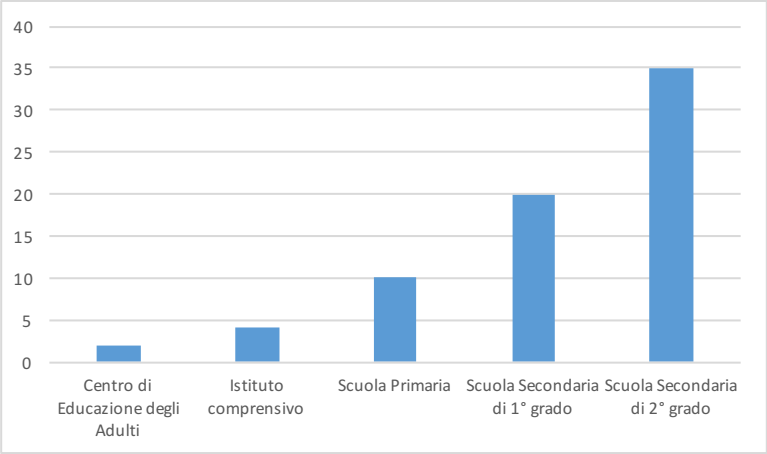
Promosso in collaborazione con il MIUR e con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, il Master ha perseguito lo scopo di contribuire ad arricchire la professionalità dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado (statali e paritarie) interessate, avendo come obiettivo quello di migliorare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana. L'elevata presenza nelle classi delle scuole considerate di alunni con cittadinanza non italiana, infatti, rappresenta un elemento di complessità e di cambiamento per le organizzazioni scolastiche che sono sempre più chiamate a promuovere al loro interno la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco, così come al loro esterno rapporti di rete stabili e fecondi con il territorio di riferimento e le altre istituzioni presenti.

Lo studio dell'esperienza formativa del Master cui tale articolo fa riferimento ha costituito dunque l'occasione per lo sviluppo di una riflessione interdisciplinare collaborativa tra studiosi che muovono da prospettive differenti (Pedagogia, Sociologia, Psicologia) e che sono interessati all'approfondimento dei dispositivi formativi per lo sviluppo professionale degli insegnanti e delle figure di *governance* all'interno delle istituzioni scolastiche.

2. Partecipanti

I partecipanti al Master promosso dall'Università di Siena sono stati nel complesso 90, di questi 71 (79%) hanno concluso il percorso con la redazione di un projet work[1]. Dal punto di vista descrittivo, si è trattato principalmente di docenti (la quota di dirigenti è stata infatti del 5%) con una marcata connotazione di genere. Gli istituti di provenienza sono stati soprattuto scuole secondarie di secondo grado ma si registra una presenza non trascurabile di docenti provenienti da scuole scecondarie di primo grado e scuole primarie (Graf. 1).

1 Il Master OGISCOM (Direttore: prof.ssa L. Fabbri; Vice-Direttore: prof. C. Orefice) si è svolto tra settembre 2017 e settembre 2018 ed ha visto il coinvolgimento di 10 docenti (appartenenti a vari settori disciplinari) all'interno di 3 Moduli didattici, per complessivi 60 cfu erogati. Dal punto di vista della didattica, 188 ore sono state dedicate a lezioni frontali, 108 all'approfondimento di materiali on line e 110 al tirocinio.



Graf. 1 – Partecipanti al Master per istituto di provenienza. Valori assoluti
Fonte: elaborazione degli Autori su dati amministrativi

Per quanto concerne l'età di partecipanti, è possibile individuare tre fasce di partecipanti ripartiti in ragione dell'età:

- la fascia dei docenti giovani, al di sotto dei 40 anni di età.
- la fascia dei docenti medi, con un'età compresa tra i 41 e i 50 anni di età.
- la fascia dei docenti senior, con oltre 50 anni di età.

La fascia dei docenti medi è quella più consistente, mentre rilevante sembra essere la classe con i docenti senior (Tab. 1).

Fino a 40 anni	14	16%
Da 41 a 50 anni	39	43%
Oltre 50 anni	37	41%

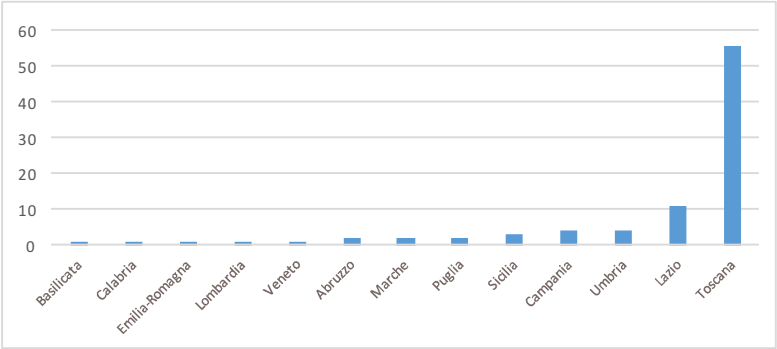
Tab. 1 – Partecipanti al Master per età. Valori assoluti e percentuali
Fonte: elaborazione degli Autori su dati amministrativi

Concentrando l'attenzione invece sulla distribuzione territoriale, è possibile notare come l'attrattività del Master non sia unicamente legata al contesto locale (Fig. 1).

Fig. 1 – Partecipanti al Master per Provincia
Fonte: elaborazione degli Autori su dati amministrativi

Aggregando inoltre i partecipanti sulla base delle macro-aree territoriali emerge la preminenza del centro Italia (82%) e del Sud del paese (15%), mentre più contenuta risulta la partecipazioni di docenti e dirigenti provenienti dalle province del Nord (3%).

Scendendo nel dettaglio, è la Toscana[2] l'area di provenienza della maggior parte dei partecipanti, seguita dal Lazio, mentre le altre regioni presentano invece una distribuzione piuttosto simile (Graf. 2).



Graf. 2 – Partecipanti al Master per Regione di provenienza. Valori assoluti
Fonte: elaborazione degli Autori su dati amministrativi

2 All'interno della Toscana, la Provincia più rappresentata è stata quella di Arezzo (28 partecipanti), seguita dalle Province di Siena (7 partecipanti) e Grosseto (6 partecipanti).

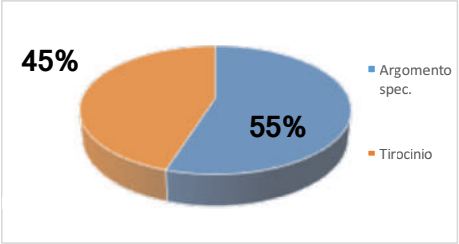
3. Descrizione delle relazioni finali

L'analisi testuale degli elaborati prodotti (*project work*) dai partecipanti al Master ha permesso di distinguere due attività: il tirocinio e l'approfondimento di un argomento specifico.

La struttura degli elaborati legati ad attività di tirocinio ha previsto una introduzione, che doveva indicare l'inquadramento teorico dell'area di lavoro/insegnamento e le motivazioni che avevano spinto la/il corsista a scegliere quell'ambito specifico, la metodologia, che poteva essere sia qualitativa che quantitativa, le riflessioni conclusive e una bibliografia di riferimento. Gli aspetti legati alle riflessioni, che saranno approfonditi nei prossimi paragrafi, erano dedicati invece alla discussione critica delle attività e alle potenziali implicazioni applicative degli strumenti approfonditi. Uno degli obiettivi del Master, infatti, era legato proprio all'acquisizione di strumenti pratici per la realizzazione di attività di ricerca collaborativa che fossero situati e consentissero di produrre conoscenze utili rispetto ai contesti professionali reali dei partecipanti (Fabbri, Bianchi, 2018).

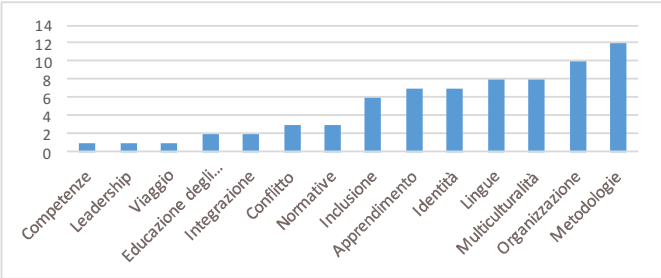
L'approfondimento di un argomento specifico si collegava in maniera diretta alla didattica sviluppata durante il Master e prevedeva l'approfondimento di un argomento trattato a lezione. Anche in questo caso, oltre all'analisi della letteratura sul tema, in una prospettiva multidisciplinare (pedagogica, sociologica, storica, demografica), era prevista una sezione che, a partire dalle riflessioni sviluppate nell'elaborato, consentisse di produrre una conoscenza utile e spendibile proprio perché situata (Lave, Wenger, 2006).

I progetti sviluppati dai partecipanti presentano inoltre un'equa distribuzione rispetto alle due aree richiamate (Graf. 3). Ciò può essere interpretato come una proxy sia dell'attualità degli argomenti trattati durante il Master (in questa prospettiva, le lezioni potrebbero aver stimolato la curiosità dei partecipanti rispetto ad alcuni temi percepiti come socialmente rilevanti), sia dell'utilità delle attività di tirocinio che hanno lasciato emergere le dinamiche relazionali presenti nei differenti contesti di riferimento.



Graf. 3 – Elaborati finali per area di approfondimento. Valori percentuali
Fonte: elaborazione degli Autori su dati amministrativi

Spostando l'attenzione sui principali argomenti trattati è possibile mettere in evidenza quali sono stati i topic e gli assi tematici ritenuti rilevanti (Graf. 4).



Graf. 4 – Elaborati finali per principali argomenti affrontati. Valori assoluti
Fonte: elaborazione degli Autori a partire dai project work

Uno degli obiettivi del Master è stato quello di arricchire le professionalità dei docenti e dei dirigenti coinvolti in relazione ai temi della multiculturalità e dell'inclusione, anche attraverso l'introduzione di metodologie trasformative e riflessive. È un dato in linea con gli obiettivi del percorso formativo indicato che l'argomento più trattato negli elaborati finali sia stato proprio quello legato alle metodologie di tipo trasformativo e collaborativo (Fabbri, Romano, 2017). Allo stesso tempo, tra gli aspetti più importanti per migliorare la qualità dell'integrazione in una prospettiva multiculturale, emerge la comprensione delle trasformazioni in atto all'interno delle scuole. Anche questo secondo aspetto pare trovare conferma negli elaborati dei partecipanti, e permette di rilevare come secondo topic più ricorrente quello connesso con l'apprendimento organizzativo, il management inclusivo, la gestione della normativa e del dettato legislativo.

Di rilievo sembrano essere inoltre le problematiche legate ai costrutti di identità multiculturali e alla lingua, mentre meno centrale risulta il tema del conflitto. Si tratta di un elemento rilevante che sembra corroborare l'idea che, nonostante la visione spesso folkloristica e stereotipata delle classi multiculturali, nelle realtà concrete i docenti siano in grado di riconoscere la diversità, promuovere la partecipazione e l'accettazione del diverso, praticare l'ascolto e dunque farsi moderatori e risolutori di potenziali conflitti (Orefice, 2014).

Un'ultima considerazione riguarda infine la leadership. In un'ambiente come quello scolastico, infatti, la valorizzazione delle proprie esperienze si inserisce all'interno di dense reti sociali, sia endogene sia esogene (come ad esempio quelle che si creano con le famiglie), che inevitabilmente conducono allo sviluppo di modelli decisionali di tipo distribuito e condiviso; ed è proprio in questo quadro che si inseriscono quelle competenze trasversali e gestionali, indispensabili per gestire le sfide emergenti dalle pratiche quotidiane e per sviluppare, implementare e ricalibrare una differente cultura organizzativa.

4. Analisi qualitativa delle relazioni finali

Dall'analisi qualitativa dei project work elaborati dai corsisti del Master è possibile rilevare alcune aree tematiche emergenti, favorendo così una riflessione sui contenuti del materiale qualitativo nel suo complesso (Braun & Clarke, 2006). Dai dati emersi, infatti, è stato possibile rilevare, benché sinteticamente, alcune aree strategiche sulle quali indirizzare possibili azioni future inerenti i temi della multiculturalità e dell'integrazione, tanto in ambito scolastico che altrove[3].

3 Per continuare a migliorare la qualità dell'inclusione scolastica, come previsto dall'Asse ii del *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019*, nell'a.a. 2018/19 il DSFUCI ha organizzato un Corso di formazione di 10cfu (*Migliorare la qualità dell'inclusione nelle scuole Toscane ad elevata complessità multiculturale*) rivolto ai docenti di alcune istituzioni scolastiche della Regione Toscana ad alta densità multiculturale e a forte complessità sociale. Il Corso (Direttore: prof. C. Orefice), il cui obiettivo è stato quello di fornire metodi e strumenti per individuare e analizzare le pratiche e i problemi emergenti dai contesti scolastici interessati, si è sviluppato mediante attività di ricerca-azione che hanno visto la collaborazione dei docenti corsisti, dei tutor interni alle scuole (gli ex partecipanti al Master OGISCOM) e di un tutor universitario cui spettava il compito di monitorare le azioni di *peer teaching* messe in atto.

Spazio

Il primo focus emergente riguarda lo spazio, inteso come *setting* nel quale costruire la relazione e l'apprendimento: ogni spazio, scuola compresa, appare - almeno potenzialmente - come un contesto culturale emergente se la sua trasformazione formativa va a costituirne il valore aggiunto. I temi dell'inclusività trattati nel Master non sono dunque nuovi, ma senz'altro innovativa appare l'idea di fornire orientamenti su come progettare spazi inclusivi attraverso l'attivazione di azioni di tipo community-based volte a supportare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e in grado di contrastare e prevenire l'emergere di fenomeni di radicalizzazione[4].

Apprendimento

L'area dell'apprendimento permette di sottolineare la dimensione conoscitiva e la dimensione relazionale e sociale nella quale questo si situa.

Negli ultimi anni, accanto alle definizioni più tradizionali legate all'apprendimento nelle quali è apparsa centrale l'acquisizione di saperi e competenze che rappresentano un parametro cruciale di competizione nel mercato globalizzato e nella società della conoscenza, ne sono state elaborate altre che includono dimensioni relazionali, emotive e sociali. L'apprendere è andato cioè configurandosi sempre più come lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica (Fabbri, Bianchi 2018): di qui, la possibilità di descriverlo come il processo mediante cui l'adulto acquisisce, interpreta, organizza, modifica o assimila gruppi d'informazioni, saperi e sentimenti tra loro collegati e costruisce significati da attribuire alla vita quotidiana a partire dalla sua esperienza:

4 Sui temi indicati, e in continuità con quanto il Master OGISCOM ha proposto, va segnalato il progetto gestito dall'Università di Siena denominato F.O.R.w.A.R.D. (*Training, Research and Development of "community based" strategies to prevent radicalization and support integration*). Finanziato nel 2019 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR, ID85901) e gestito dal DSFUCI in quanto ente coordinatore (Responsabile scientifico: prof.ssa L. Fabbri), il progetto ha come obbiettivo quello di supportare l'integrazione e prevenire i processi di radicalizzazione attraverso attività di formazione e ricerca; tale impostazione, che vuole su questi temi creare una comunità di ricerca multidisciplinare e internazionale, si fonda sull'assunto che la diversità è una risorsa per i contesti sociali e organizzativi, e come tale va dunque analizzata e gestita per prevenire il rischio di radicalizzazione e per sostenere l'integrazione dei diversi gruppi etnici interessati (www.forwardproject.unisi.it).

> Come ho avuto modo di apprendere e consolidare nel corso di questo Master, così come attraverso la mia esperienza lavorativa e formativa, stare a contatto con persone portatrici di esperienze culturali (e non solo) diverse dalla propria, è occasione di crescita personale e di ricchezza (*Corsista Master OGISCOM, project work*).

Promuovere tale apprendimento nella scuola significa dunque progettare e farsi carico di sistemi di attività volti a supportare l'inclusione di voci spesso tacitate e valorizzare il senso di appartenenza ai gruppi culturali di provenienza, così come i processi dialogici e di negoziazione intra e interculturale (Mazzara, 2010).

Metodologie esperienziali e strategie di intervento

La dimensione dell'apprendimento, così come emersa dai materiali prodotti dai corsisti del Master, si collega inevitabilmente all'uso di metodologie esperienziali finalizzate a riflettere criticamente sulle esperienze di tirocinio intraprese. L'utilizzo di metodologie per la riflessione critica sulle strategie di inclusione che i docenti hanno dichiarato di usare in aula con i propri alunni (così come con i nuclei familiari di riferimento) ha favorito infatti un processo di riflessione sulle competenze sociali richieste dai contesti multiculturali, così come sulla necessità di progettare percorsi di educazione interculturale:

> Grazie al progetto di tirocinio organizzato dall'Università degli Studi di Siena […] nell'ambito del Master Universitario […] ho potuto ampliare la mia formazione ed è stato un aiuto concreto e reale alla creazione di competenze spendibili nella pratica scolastica più concreta (*Corsista Master OGISCOM, project work*).

Si può quindi suggerire che la partecipazione al Master ha avviato un processo di riflessione centrato su specifiche competenze multiculturali, necessarie per rispondere efficacemente alle richieste sfidanti emergenti quotidianamente nel lavoro in aula e nei contesti sociali ed organizzativi in cui la scuola si colloca (Howe, Lisi, 2014). Lo sviluppo delle competenze multiculturali si traduce così in una competenza di tipo procedurale, ovvero nell'acquisizione di capacità e abilità di gestione di contesti ad alta densità multiculturale e appare possibile solo all'interno di setting dialogici e fortemente ancorati alle situazioni sfidanti, incerte e ai dilemmi disorientanti propri della realtà scolastica.

Cooperative Learning

Un'ulteriore area tematica emergente dagli elaborati del Master ha riguardato l'utilizzo di strategie didattiche cooperative-based tra insegnanti ed alunni nel framework concettuale del cooperative learning tra molteplici attori organizzativi. L'uso delle metodologie cooperative-based ha permesso di valorizzare la dimensione tra pari e la costruzione di un sapere co-costruito:

> Nell'istruzione degli adulti, dove ogni apprendente ha un differente e consolidato bagaglio di conoscenze formali, non formali e informali che inevitabilmente porta con sé in aula e nel modo di apprendere e che influenza i processi cognitivi e meta cognitivi, il docente non può fare a meno di far prevalere la costruzione collettiva della conoscenza" (*Corsista Master OGISCOM, project work*).

Risulta quindi centrale, in questa area tematica, la dimensione gruppale, dove è il gruppo (dei professionisti e degli alunni, di *practitioner* e *learner*) che si fa carico dei processi di apprendimenti che vengono veicolati attraverso la relazione fra i diversi gruppi culturali.

Modelli di ricerca

Dal punto di vista procedurale e metodologico, l'attenzione si è rivolta allo sviluppo e all'adozione di modelli di ricerca che sapessero prendersi cura del loro effettivo impatto sulle concrete pratiche di vita individuale, sociale e organizzativa. A tal proposito la Ricerca Azione (Barbier, 2007), nella sua dimensione collaborativa, ha permesso di pensare ad interventi che potessero coinvolgere attivamente gli attori sociali della scuola multiculturale, che consentissero loro di appropriarsi delle metodologie della ricerca collaborativa e trasformativa applicate alle situazioni disorientanti e alle criticità con cui entravano in contatto. Come visto, di fronte a cambiamenti .che si configurano come sfidanti perché pongono questioni rispetto alle quali non sussistono soluzioni preconfezionate, i professionisti dell'educazione hanno a disposizione gli strumenti e le metodologie dell'*inquiry* collaborativa finalizzata a produrre conoscenze utili per la co-costruzione di organizzazioni inclusive.

Conoscenze rilevanti

Produrre conoscenze rilevanti è tra le grandi sfide a cui la scuola, in quanto organizzazione finalizzata alla produzione di conoscenza, è chiama-

ta a rispondere. La ricerca utile e spendibile che il Master ha cercato di lasciare emergere e poi supportare ha a che fare dunque con la situatività, la collaborazione e la partecipazione di una pluralità di soggetti. La produzione di conoscenze rilevanti in risposta alle richiesta emergenti dai contesti ad elevata complessità multiculturale sembra dunque funzionale a valorizzare la funzione sociale della scuola nel suo complesso:

> In un contesto multiculturale, l'educazione interculturale è necessario che diventi una condizione strutturale. La funzione di un processo educativo è soprattutto quella di mediare fra le culture differenti di cui sono portatori gli alunni, divenendo una fondamentale occasione di scambio e di confronto fra differenti modelli (*Corsista Master OGISCOM, project work*).

In tale scenario, infatti, il sistema scolastico ed il docente multiculturale può acquisire nuove modalità attraverso le quali accogliere l'alunno che dispone di un patrimonio culturale differente e rispondere ai suoi bisogni educativi specifici. Tale passaggio, fondamentale, permette di considerare la scuola come una "comunità in apprendimento" in cui gli attori sociali coinvolti – docenti, alunni e figure genitoriali – possono lavorare in sinergia per promuovere comunità educanti inclusive e creare condizioni per "pensare" la diversità e gestirla.

Conclusioni

Le sintetiche riflessioni cui questo articolo rimanda ci permettono di indagare il tema della "buona Scuola" e della formazione dei docenti attraverso una pluralità di piani.

In primo luogo ci ricordano come, per costruire strumenti di conoscenza e di interpretazione delle differenti culture che abitano le nostre scuole, sia necessario un incontro tra saperi diversi; si tratta quindi, avendone gli strumenti interpretativi e metodologici, di mettere in discussione una certa concezione di "universalismo" fatta di standardizzazioni, livellamenti e uniformità che conduce ad una banalizzazione dell'esistenza e che ci sembra abbia a volte prodotto, anche nelle scuole, una organizzazione binaria del nostro spazio mentale attraverso cui le differenze vengono ripartite tra noi e loro, buoni e cattivi, autoctoni e allogeni (Orefice, 2016). Il framework

che viene qui definito è quello di un pluralismo metodologico, multimetodo, multidisciplinare e transdisciplinare, inclusivo per la sua stessa capacità intrinseca di favorire la coesistenza e il confronto tra prospettive molteplici e punti di vista divergenti.

Il secondo elemento di riflessione riguarda come e a quali condizioni le scuole, in quanto contesti multiculturali e a forte complessità sociale, sono chiamate a elaborare pratiche didattiche innovatrici per favorire delle competenze multiculturali. Il passaggio infatti da una prospettiva lineare, così come precedentemente richiamata, ad una "complessa", richiede un lavoro integrato tra contenuti e competenze, e l'adozione di un modello che si faccia carico di una pluralità di strategie didattiche pratico-riflessive. Rispetto all'esperienza del Master, va segnalato che è proprio in queste attività di partecipazione che si sono supportati processi di co-costruzione di *mindset* inclusivi, poiché i soggetti implicati (in questo caso gli insegnanti) nei percorsi didattici hanno fatto proprie quelle pratiche didattiche e tecnologiche trasformandole in strumenti di sviluppo professionale e di lavoro; questa "genesi strumentale" (Rabardel, 2005), intesa come processo di attribuzione di significato all'esperienza in ragione del quale una pratica didattica e un'esperienza formativa diventano strumenti di lavoro quotidiano dei *practitioner* coinvolti, appare essere un valore aggiunto particolarmente significativo.

L'analisi preliminare di quanto prodotto all'interno del Master OGISCOM ci sembra inoltre evidenziare due aspetti contraddittori sui quali è necessario porre attenzione: da un lato, un'idea dichiarata di "educazione alla diversità" intesa come insegnamento contenutistico del *rispetto delle regole*, dove il modello formativo prevalente (macro) appare di tipo prescrittivo e unilaterale; dall'altro, la capacità dei singoli docenti, spesso in controtendenza rispetto all'istituzione nella sua totalità, di farsi portatori di una idea di classe come "laboratorio pedagogico", ovvero luogo dove elaborare un pensiero critico e "meticcio". Da questa prospettiva, il ruolo della scuola come spazio pubblico chiamato a promuovere pratiche educative e didattiche che favoriscano l'esercizio effettivo di diritti di cittadinanza appare sicuramente un focus di riflessione prioritaria.

L'ultimo piano, infine, riguarda la necessità di elaborare strategie di rete (regionali e nazionali) in forma struttura, dove cioè le diverse scuole e i differenti docenti, attraverso occasioni di confronto, condividono conoscenze e competenze e lavorano alla risoluzione di quei problemi reali che la loro pratica professionale lascia emergere.

Tutti questi piani, tra loro interconnessi, restituiscono a nostro parere l'idea di una Scuola che ha, come scopo primario, quello di formare abilità culturali e l'acquisizione di un pensiero critico dove l'Altro non appare come un "disturbo", ma ingrediente fondamentale attraverso cui pensare tanto la nostra identità individuale quanto un'appartenenza collettiva.

Riferimenti bibliografici

Barbier R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.

Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Howe A.W., Lisi P.L. (2014). *Becoming a Multicultural Educator: Developing Awareness, Gaining Skills, and Taking Action*. London: Sage.

Lave J., Wenger E. (2006). *L' apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

Mazzara B.M. (2010). *L'incontro interculturale: forme, processi, percorsi.* Milano: UNICOPLI.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR. *Piano Nazionale per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019* (www.istruzione.it/piano_docenti).

Orefice C. (2016). Fomentar la investigación, la formación y el desarrollo de programas sobre el campo de la diversidad cultural: el Proyecto Europeo GOVDIV. In F. Gervasi (coordinador), *Diversidades. Perspectivas multidisciplinarias para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social* (pp. 461-478). México: Ediciones Universidad Autónoma de Coahuila - DeLaurel.

Orefice C. (2014). Appendice metodologica. Un'esperienza di creazione e di fruizione dei media visivi per leggere ed attraversare il conflitto. In S. Tirini, S. Lelli, F. Sacchetti, *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni* (pp. 195-207). Milano: FrancoAngeli.

Rabardel P. (2005). Instrument, activité et développenent du pouvoir d'agir. In P. Lorino, R. Theulier (eds.), *Activité, connaissance, organisation.* Paris: Editions La Découverte.

II.9
La "sete" generativa nei percorsi di formazione dei docenti

Rosa Grazia Romano
Università di Messina

Quel che mi duole non è
Quello che c'è nel cuore
Ma quelle cose belle
Che mai esisteranno.
Sono le forme senza forma
Che passano senza che il dolore
Le possa conoscere,
O sognarle l'amore.
Fernando Pessoa

1. La sete: percorso di abdicazione a sé stessi o di generatività?

Nel panorama della pedagogia contemporanea e, in special modo, della formazione dei docenti si avverte sempre più la necessità di rinnovamento e di dilatazione degli orizzonti, stimolata dal cambiamento dei contesti culturali e dei paradigmi scientifici attuali. Ancora oggi, nei percorsi di formazione viene data quasi esclusiva importanza all'acquisizione dei saperi, delle competenze, della gestione della classe, ma quasi mai si dedica la giusta attenzione alla crescita personale ed al benessere-malessere dell'uomo o della donna docente. Sarebbe opportuno, invece, che tra le finalità primarie della formazione iniziale ed *in itinere* degli insegnanti ci fosse la maturazione di atteggiamenti esplorativi di sé, dei propri bisogni, dei propri limiti e di tutti quei problemi irrisolti che finiscono per inquinare, e talvolta rovinare, il lavoro educativo con gli studenti e le relazioni tra colleghi.

Come è possibile utilizzare in maniera efficace l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e del proprio mondo interiore?

Sappiamo che la formazione della "persona in cammino" comporta l'acquisizione di saperi non solo cognitivi e razionali che siano scientificamente, culturalmente e pedagogicamente corretti, da apprendere con una trasmissione di informazioni o in forma laboratoriale. Poco o nulla si fa nell'ambito

dell'approfondimento dei principii di vita, delle convinzioni ideali, delle emozioni, considerati aspetti privati e assolutamente marginali, poco significativi ai fini del lavoro da svolgere. Siamo convinti, invece, che la formazione di cui necessita oggi il docente nei complessi scenari postmoderni debba essere fatta anche e soprattutto di revisioni ermeneutiche della propria vita, della propria storia e dei vissuti relazionali che gli diano la possibilità di elaborare il senso ed il significato delle sue debolezze, dei suoi limiti e delle sue sofferenze così come delle sue potenzialità e delle sue risorse.

Questo diventa ancor più necessario perché constatiamo spesso che la vita dell'uomo postmoderno è troppo incentrata sul "sentire" piuttosto che sulla volontà o sulla responsabilità. In quanto pedagogisti il nostro compito non è bandire immediatamente o additare come negativa una scelta di vita, ma sicuramente farci interpellare da questo "sentire" diffuso e ancora troppo vago, che sembra essere divenuto ormai una condizione postmoderna di *abdicazione a sé stessi*. Molto spesso quello che definiamo genericamente il "sentire" non corrisponde a ciò che un individuo sente veramente nel profondo, cioè al vissuto in senso fenomenologico e husserliano. Tale sentire è piuttosto (e ancora) una parvenza derivante da uno specchio deformante in cui l'uomo sceglie di riflettersi, molto spesso frutto delle mode, degli imperativi dettati dalla società del successo, dei consumi, dell'usa-e-getta, dell'apparire.

È interessante osservare come il termine "abdicare" significhi etimologicamente "sconsacrare"[1], quindi abdicare a sé stessi è uno sconsacrare sé stessi, deflettere, rinunciare volontariamente al potere positivo che ciascuno ha su di sé per diventare proprietà di qualcun altro o di qualcos'altro. L'*abdicatio*, in fondo, è una cessazione della responsabilità poiché, se non ci si ritiene più "sacri a sé stessi", non ci si sente neppure responsabili di ciò che si compie e di ciò che non si compie, di ciò che si sceglie e di ciò che non si sceglie. Così esperita, l'esistenza viene vissuta nel segno della non-esistenza.

Queste forme di nuove povertà – intrise di limiti, fragilità e sofferenza – sono delle esperienze che metaforicamente possono essere rappresentate dalla *sete*, dimensione fondativa dell'esistenza che ci aiuta a rileggere, sul piano ontologico, fenomenologico ed educativo, la storia di una persona, i suoi bisogni inespressi, le mancanze, i desideri non realizzati, le relazioni spezzate. Dal tipo e dalla qualità della sete che ciascuno avverte sarà possi-

1 Dal latino *ab-dicare*, formato da *ab* ("da") e *dicare* ("consacrare").

bile comprendere, da un lato, il suo livello di crescita personale e di esserci nel mondo e nella storia e, dall'altro, sviluppare un percorso educativo che guardi alla formazione della persona nella sua interezza. Accompagnare una persona nella globalità della sua crescita significa attenzionare non soltanto l'aspetto cognitivo ma anche i vissuti, che sono sempre corporei (visibili e rintracciabili nel corpo), relazionali (direzionati verso l'altro) e temporali (presenti nel qui-e-ora) (Romano, 2018).

La sete è un elemento che sfida ogni persona a guardarsi dentro, a prendere delle decisioni, a diventare consapevole dei propri bisogni, dei desideri, delle fragilità, delle relazioni che ha e di quelle che vorrebbe avere e, soprattutto, di ciò che impedisce di attingere a fonti benefiche. La sete, pertanto, può portare all'abdicazione a sé stessi, oppure può aprire dei percorsi di crescita che portano alla generatività di nuovi sé e degli altri. Quando si accoglie la sfida della sete, come educatori percepiamo che la cosa più importante non è propriamente appagarla, ma interpretarla, approfondirne il significato, interrogarsi su come e con che cosa soddisfarla, capire cosa vuole dire a ciascuno in quel momento della sua vita.

Tutti sappiamo cosa vuol dire "sete" e cosa significa essere assetati. È un'esperienza comune ad ogni essere vivente ma possiede molteplici sfaccettature: rimanda a bisogni fisiologici e a meccanismi omeostatici alterati, così come ad aneliti ardenti e a tensioni simboliche forti. La sete è, in fondo, segno di vita, feritoia, bisogno che crea disagio, varco da attraversare, itinerario e cammino da percorrere. Può diventare speranza, sete generativa, spinta per un nuovo viaggio interiore ed esistenziale, per un nuovo inizio a qualunque età si voglia intraprendere il viaggio. Sete preziosa, quindi, patrimonio universalmente condiviso ma, il più delle volte, disconosciuto, anzi disprezzato perché vissuto solo come aspetto negativo, limite e problema.

Ogni educatore, ogni insegnante che voglia intraprendere un percorso di crescita personale dovrebbe cominciare col chiedersi se è in grado di accorgersi che ha sete, se sa riconoscere quale sete c'è in lui, che acque sceglie di bere e, se ciò che beve, oltre ad attenuare la sete, gli fa bene. Nessuno può essere esentato da questo compito di analisi e di ricerca. Non si tratta certo né di un esame da superare, né di un test da affrontare, ma di un passo fondamentale per la salute (non solo fisica) e per la crescita di ogni persona, soprattutto per coloro che svolgono professioni educative e hanno la responsabilità della formazione di altre vite.

Ma le domande che la sete pone sono ancora tante altre e ancor più complesse. Non è affatto facile riconoscere ciò di cui abbiamo bisogno, so-

prattutto se, distratti da altre attività e attrazioni, dimentichiamo di bere fino ad essere disidratati. E ancora più complicato è comprendere cosa vuol dirci la nostra sete, essendo spesso una dimensione difficilmente esprimibile che mettiamo a tacere per paura di non essere compresi o per timore di non riuscire a soddisfarla. Ma occultarla, nascondere il dolore perché si teme che possa indebolire se lo si lascia venir fuori, non è una strategia risolutiva, anzi, spesso peggiora le situazioni.

Soffrire la sete è la sola via per comprendere il valore dell'acqua, il valore di ciò che conta nella vita, di cosa ci abita dentro e di cosa diventa essenziale soprattutto quando ci troviamo nel deserto esistenziale. Ci sono molte maniere di ingannare sé stessi fingendo che i bisogni che proviamo sono vitali e che dalla loro soddisfazione dipende la nostra felicità. La società contemporanea, infatti, non solo ci invita ma anche ci induce a fuggire da noi stessi (Le Breton, 2016; Id., 2014) e a mettere da parte l'esperienza del dolore e della fragilità che, invece, se vissuta bene, può diventare un modo per reinventare la vita e per rinascere.

2. La sete di senso che si fa comprensione, progetto e decisione

È fondamentale comprendere, perciò, che la nostra non è solo sete di acqua, ma primariamente sete di senso. Il "senso" è un'appropriazione della *comprensione*, anzi è l'esito di un *progetto* in base al quale qualcosa diviene comprensibile e, in forza di questa comprensione, l'individuo diviene capace di personalizzare la sua esistenza, di renderla "non anonima", come scrive Jacques Lacan (1987). Per Martin Heidegger "senso" è ciò in cui la comprensibilità di qualcosa si mantiene, senza però venire in luce esplicitamente: significa ciò rispetto-a cui ha luogo il progetto, cioè qualcosa che può essere concepito nella sua possibilità così com'è. Il progettare, quindi, apre sempre possibilità, ossia è tale da rendere possibile. Infatti, quando diciamo che un ente "ha senso" significa che si è reso accessibile per me nel suo essere e che l'Esserci perviene a se stesso nel suo poter-essere più proprio (Heidegger, 2014[7], § 65).

La comprensione, a sua volta, apre alla *decisione*, che, sotto il profilo educativo, è la possibilità più apicale e feconda data all'essere umano poiché nella decisione sta la sua capacità di crescere, migliorarsi, cambiare strada, divenire umano nel senso più pieno. In una parola, attraverso la decisione si esce dall'abdicazione a sé stessi perché si assume responsabilità e

potere su sé stessi. Ecco perché diviene così importante comprendere sé stessi, i propri bisogni, i propri desideri e la propria sete.

Nel contesto socio-culturale in cui viviamo siamo ancora capaci di chiederci quale possa essere il senso dell'esistenza? L'uomo e la donna contemporanei, e soprattutto le giovani generazioni, lamentano – e anche se non lo fanno apertamente il loro comportamento ne è segno tangibile – una sensazione abissale di mancanza di significato. Da questa mancanza hanno origine processi e reazioni apparentemente distanti ma sostanzialmente e logicamente connessi.

Da una parte, nasce un'indifferenza che porta alla negazione della domanda di senso, che, a sua volta, conduce all'impulso irrefrenabile a consumare e godere di tutto ciò che è possibile consumare e godere subito (perché del domani non si ha certezza), ad un edonismo o iperedonismo fine a se stesso, senza alcuna assunzione di responsabilità.

Dall'altra parte, invece, nasce da parte dell'umanità insoddisfatta (e principalmente di quella giovane) una domanda febbrile di nuovi valori, di ricerca, di responsabilità. Sono tanti ancora i giovani che vogliono esserci, vogliono partecipare, vogliono impegnarsi, vogliono più giustizia, vogliono vivere in comunità sociali dal volto più umano, vogliono sperimentare la bellezza di relazioni più significative. E tutto ciò alimenta in loro una forza combattiva incredibilmente contagiosa che fa superare la banalizzazione della vita e li immette nella via della ricerca di senso e di significati profondi.

Dare un senso alla vita può divenire un compito veramente difficile, altre volte persino una "follia", ma certamente la vita senza senso è una tortura del "perché", dell'esistenza senza scopo (senza esser-ci), del tentativo di comprendere, dell'inquietudine, del desiderio senza meta, delle domande senza fine e senza risposta. Altre volte, la vita alla ricerca di un senso è come una nave che anela il mare eppure lo teme: è la paura di desiderare, di desiderare persino il desiderio, di trovare il senso, oppure la paura di non trovarlo. In questo nostro tempo così confuso, la necessità di dare un senso alla propria vita e dare un significato a quello che si fa diventa un imprescindibile esistenziale ed educativo a cui non è possibile sottrarsi, un indifferibile che non si può eludere.

Ecco perché il punto di partenza della formazione di ogni persona, soprattutto di chi aspira ad essere docente, potrebbe/dovrebbe divenire il bisogno di senso, di pienezza, di realizzazione autentica e di relazione con gli altri. Consente infatti di trovare il punto di leva nella forza axiologica del

senso, e di un senso che non sia solo buono in sé ma che risulti desiderabile per il soggetto perché si presenta come promessa di felicità, tale da attrarre e destare il desiderio (Bellingreri, 2018; Recalcati, 2012; Ancona, Sequeri, Vigna, 1999). È il soggetto (sia educatore che educando), quindi, che deve trovare il suo senso, il significato del suo esistere, in un lavoro di comprensione della sua storia e di progettazione del suo divenire (da dove vengo e verso dove vado). Per poter trovare il senso e diventare felici è fondamentale, infatti, esistere con significato, costruire cioè un progetto che permetta di personalizzare l'esistenza, di discernere ed elaborare proponimenti, idee, intenzioni, di trovare direzioni e destinazioni verso le quali muoversi con coraggio e audacia.

Per tale motivo possiamo affermare che il senso più vero della vita è *dare senso alla propria vita*. La vita, infatti, non diventa mai insopportabile ed impossibile a causa delle circostanze o degli episodi tristi o drammatici, ma solo per la mancanza di senso e di felicità. Scrive Paul Ricoeur: «dal momento che l'uomo esige la totalità del senso, il suo desiderio è rivolto verso la felicità, come *totalità del senso*» (1970, p. 150).

Quante volte ci sembra di non riuscire a dare più un senso alle cose che facciamo e – per contrastare questo sentimento di vuoto – ci buttiamo a capofitto nel lavoro, nelle occupazioni, nella conoscenza di nuove persone, nei divertimenti che però non fanno altro che aumentare la nostra sete e diminuire ancora di più il senso di ciò che facciamo per dare senso alla nostra vita. Si cerca il divertimento (sfrenato) perché non si sa più gioire. La gioia è prima di tutto pienezza, gioia di sé, gioia di star bene, gioia dei legami, gioia di essere riconosciuti e desiderio di desiderare la vita.

Se mancano il senso e la direzione verso cui ci stiamo muovendo, qualunque acqua berremo non potrà mai dissetarci e, non essendo mai soddisfatti, desidereremo sempre nuovi oggetti, nuovi beni, nuove persone che però saranno incapaci di appagarci e di levare l'arsura e l'inquietudine profonda che è dentro di noi.

Anna Frank, Etty Hillesum e Viktor Frankl, col loro esempio, ci insegnano che la felicità sta nel riuscire a trovare la bellezza dentro e attorno a ciascuno di noi, in qualunque situazione ci troviamo, persino in un campo di concentramento. E questa felicità interiore, che supera e trascende la devastazione esteriore, darà la forza di rendere felici anche gli altri, perché la felicità è contagiosa qualunque sia il contesto in cui ci troviamo (Frank, 1993; Hillesum, 2013[3]; Frankl, 2009[19]; Id., 1974).

Diventare educatori "cercatori di senso" comporta il dovere e l'impegno

di credere sempre nell'umanità dell'uomo e della donna in ogni condizione esistenziale essi si trovino a vivere, di valorizzare cioè il loro essere nel mondo, la loro creatività, seguire la loro crescita, accompagnarli da giovani e da adulti nei momenti di difficoltà e di ricerca del senso, soprattutto quando, smarrendo la strada principale, si incamminano in mulattiere pericolose. La vera cura educativa consiste, infatti, nel riuscire a far comprendere all'uomo che il suo destino è alzare lo sguardo, stimolare il desiderio di desiderare, aspirare a cose grandi e non accontentarsi di piccole mete, avere il coraggio di uscire da sé stessi e giocare in pienezza il proprio futuro[2]. In fondo siamo polvere che aspira alle altezze del cielo.

3. L'accettazione-di-sé del docente come via maestra di generatività

In un riesame della propria vita, che l'analisi della sete ci costringe a compiere, ognuno di noi potrà trovare tanti motivi per essere soddisfatto di sé e contento delle proprie scelte, ma potrà trovarne altrettanti per sentirsi insoddisfatto, infelice, con profondi sensi di colpa per ciò che ha fatto o per ciò che non ha fatto, per ciò che avrebbe voluto fare e non è riuscito a fare.

L'unica via per crescere e far crescere – che diventa anche un trucco di sopravvivenza o, nel migliore dei casi, una via per la felicità – è la capacità di *accettarsi con i propri limiti e le proprie fragilità*. Se non si diviene capaci di compiere questo passo, meglio, questo salto, si resterà sempre imbrigliati o imprigionati nel rimpianto del non-fatto e del non-detto, o anche dell'aver-fatto-male e dell'aver-detto-troppo. E l'educatore che non accetta se stesso diverrà o un educatore depresso e rinunciatario, oppure un educatore molto esigente con l'educando fino all'impossibile.

Un insegnante che non si metta in cammino per trovare anche nel deserto quell'acqua di cui necessita non potrà né comprendere né stimolare i suoi allievi perché egli stesso farà dell'inerzialità la sua resa alla vita: sarà un docente non-educatore che si farà vincere da scoraggiamento, solipsismo, solitudine, che assumerà atteggiamenti rinunciatari, oppure – per converso – sarà perennemente arrabbiato col mondo intero e scaricherà sugli studenti l'acredine per tutto ciò che non ha risolto. Potenzialmente farà parte di quel-

2 Per quel che concerne il tema della "cura" si vedano: Mortari, 2015; Iori, 2006; Pulcini, 2009; Fadda, 2016.

la schiera di docenti delusi e disfattisti, incapaci di vedere i bisogni dell'allievo e le sue seti inespresse e, per questo, impossibilitati a far maturare nel giovane le sue potenzialità e la creatività, accecati da rabbia e invidia.

Ma l'«invidia esistenziale», come la definisce Max Scheler (1975), vissuta da un soggetto che non ha maturato un'autostima vera, genera solo infelicità, chiusura ed incapacità di accogliere l'altro e i doni che possiede. L'invidia, in fondo – come ci ricorda la Gestalt Therapy – è l'evitamento di un percorso di consapevolezza di sé e di incontro con l'altro. La persona, invece di diventare consapevole dei propri limiti e di assumerli, fugge da loro, li evita accuratamente e si concentra sul dato visivo della felicità altrui (Salonia, 2015)[3].

Se non si accetta sé stessi e l'altro così come si è, nelle fragilità e nei limiti, non si può pensare di strutturare relazioni che siano educative e quindi non si diverrà mai donne e uomini liberi. A maggior ragione, non si può pensare di raggiungere quella libertà interiore che diventa *generatività* per sé, per ogni studente e per l'intera comunità.

Non è mai troppo tardi per mettersi in cammino e cominciare il lungo percorso dell'accettazione di sé, perché è solo dall'accettazione di sé che si può cominciare a vedere la vita con altre lenti e ci si può rendere conto che non è attaccando sé stessi che ripariamo gli errori commessi, ma solo impegnandoci a cambiare quel che non ci piace, che vorremmo fosse diverso.

Affinché ciò avvenga è necessario imparare a leggere sé stessi e le proprie seti rinunziando alla presunzione di risolvere tutto e subito e alla pretesa di cambiare gli altri, poiché l'unico potere che abbiamo è solo su noi stessi.

Martin Buber scrive infatti: «Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso» (1990, p. 45). Non c'è cammino di crescita se non a partire dalla consapevolezza di sé, rinunziando però a tre atteggiamenti degeneranti possibili: la tendenza al vittimismo, la colpevolizzazione dell'altro, l'uso della violenza (diretta o indiretta) contro l'altro per cambiarlo a proprio piacimento o per vendicarsi. Solo quando ci si pacifica con sé stessi attraverso l'accettazione di sé e l'apprezzamento di quel che si è fatto ci si può pacificare col mondo intero accettando anche i limiti degli altri. È questo l'unico cammino educativo percorribile verso la libertà-da sé e la libertà-di sé, cioè è l'unica stra-

3 Sul tema dell'"invidia" si vedano tra gli altri: Klein, 1985; Klein, Riviere, 1969; Pulcini, 2011; Petrosino, 2010; Ulanov., Ulanov, 2004.

da che ci può condurre a diventare uomini e donne liberi, e che diventa anche la via maestra della felicità e della generatività. Arriverà un momento in cui anche l'*imperfezione* delle nostre azioni o delle nostre opere si relativizzerà e aprirà le porte ad un valore superiore, che sta al di sopra di ogni opera o azione.

In questo cammino non esiste nessuna ricetta, ma solo vie da percorrere. La via della bellezza, del calore, della presenza. La via del conflitto, della forza, dell'audacia. La via del coraggio, della fragilità, dei limiti. La via del cuore, dell'interiorità, del mistero. La via della possibilità, dell'opportunità, della credibilità. La via del sorriso e delle lacrime. La via dell'amore e del perdono. La via della libertà.

Queste sono strade generative, che convergono nell'unica via, quella di chi si mette in ascolto di sé e si sforza di accettare se stesso. La via della sete, divenuta la via della relazione perché ci apre al bisogno e all'altro, si fa, paradossalmente, via di libertà, come un anticipo e una prospettiva, ed anche come una promessa.

In un tempo come il nostro in cui siamo perennemente suggestionati da maschere e da promesse illusorie e in cui hanno ormai perso valore e autorità principii ed istituzioni, siamo convinti che sia quanto mai necessario che la scuola possa continuare ad essere un presidio di civiltà e una reale risorsa educativa, capace di occuparsi e di pre-occuparsi della formazione umana delle nuove generazioni. Per farlo non bastano soltanto persone tecnicamente competenti nei settori specialistici particolari. Abbiamo bisogno di docenti che sappiano essere persone umanamente mature e credibili, testimoni coerenti e coraggiosi sempre in ricerca, che stimolino un dialogo aperto ed equilibrato. Sono questi insegnanti quelli realmente capaci di cura, che sanno esercitare forza generativa ed attrattività sugli allievi, persone accoglienti ed anche esigenti.

Ciò che va messo in atto, quindi, è un cambio di prospettiva sulla formazione del docente e sui possibili percorsi di crescita affinché egli sviluppi quella consapevolezza di sé che gli consentirà di maturare sia le sue potenzialità sia quelle dei suoi allievi.

Riferimenti bibliografici

Ancona L., Sequeri P., Vigna C. (1999). *L'enigma del desiderio*. Milano: Paoline.
Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Bose-Magnano: Qiqajon (Ed. orig. pubblicata 1948).

Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Frank A. (1993). *Diario*. A cura di Otto Frank, Mirjam Pressler e Frediano Sessi. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1947, 1991 nuova edizione).

Frankl V.E. (1974). *Alla ricerca di un significato della vita*. A cura di E. Fizzotti. Milano: Mursia (Ed. orig. pubblicata 1972).

Frankl V.E. (2009[19]). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares (Ed. orig. pubblicata 1946).

Heidegger M. (2014[7]). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (Ed. orig. pubblicata 1927).

Hillesum E. (2013[3]). *Diario. 1941-1942 – Edizione integrale*, diretta da Klaas A.D. Smelik. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1981).

Iori V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini e Associati.

Klein M. (1985). *Invidia e gratitudine*. Firenze: Martinelli (Ed. orig. pubblicata 1957).

Klein M., Riviere J. (1969). *Amore, Odio e Riparazione*. Roma: Astrolabio.

Lacan J. (1987). Due note sul bambino. *La Psicoanalisi*, 1: 22-23 (Ed. orig. pubblicata 1969).

Le Breton D. (2014). *Esperienza del dolore. Fra distruzione e rinascita*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2010).

Le Breton D. (2016). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2015).

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Petrosino S. (2010). *Visione e desiderio. Sull'essenza dell'invidia*. Milano: Jaca Book.

Pulcini E. (2009). *La cura del mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Pulcini E. (2011). *Invidia. La passione triste*. Bologna: Il Mulino.

Recalcati M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricoeur P. (1970). *Finitudine e colpa.* Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1950).

Romano R.G. (2018). *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Salonia G. (2015) (ed.). *I come invidia.* Assisi: Cittadella.

Scheler M. (1975). *Il risentimento nella edificazione delle morali*. Milano: Vita e Pensiero (Ed. orig. pubblicata 1912).

Ulanov A., Ulanov B. (2004). *Cenerentola e le sorellastre. Sull'invidiare e l'essere invidiati*. Bergamo: Moretti & Vitali (Ed. orig. pubblicata 1983).

II.10
Formazione alla cittadinanza in Martha C. Nussbaum per la promozione di una scuola interculturale

Rossana Adele Rossi
Università della Calabria

Premessa

Martha Craven Nussbaum, tra le più significative intellettuali contemporanee ed autrice di molti studi sul problema filosofico della democrazia, attualmente ricopre il ruolo di Professore di "Diritto e Etica" presso l'Università di Chicago.

È opportuno rilevare che un approfondimento del pensiero e dell'opera della Nussbaum fa emergere la sua capacità di rendere contemporanee le questioni della filosofia e dell'etica antica, della letteratura e del diritto, capacità che l'ha indotta a coltivare alcuni significativi filoni di ricerca: quello della coltivazione degli autori della filosofia antica, utilizzati per comprendere e costruire la democrazia; quello sulla questione complessa dei diritti umani e della loro connessione con il problema della democrazia; quello della formazione umanistica dell'umanità che ha alimentato un dibattito significativo in Europa e anche nel nostro paese, interessando molte scienze nuove ed anche la stessa pedagogia. di un curricolo scolastico democratico ed inclusivo.

In questo scritto cercherò di entrare nel vivo del contributo significativo del pensiero e dell'opera di Martha C. Nussbaum, alla ricerca delle tematiche sui diritti umani utili per la teorizzazione dell'educazione e fondanti per l'analisi di un curricolo scolastico democratico ed inclusivo.

Lo scritto qui di seguito presentato muoverà dall'analisi dei testi di Martha C. Nussbaum in cui il problema educativo emerge con netta evidenza.

1. Martha C. Nussbaum e l'educazione alla democrazia

L'educazione della persona assolve fondamentalmente al compito di promuovere l'affermazione di una democrazia intesa come orizzonte in cui si

invera l'universalità del progetto della "coltivazione dell'umanità". Nell'opera *Coltivare l'umanità* (1999) Martha Nussbaum individua l'occasione davvero unica per formare persone capaci di realizzare forme più mature e più giuste di vita democratica. In una società complessa, come quella contemporanea, il concetto di autonomia comporta quello di responsabilità, attraverso cui il cittadino diventa soggetto di una realtà universale che è alla base del concetto moderno di cittadinanza indispensabile per lo sviluppo delle soggettività individuali che dovranno essere responsabili delle varie espressioni sociali.

Ma come potrebbe prender forma il progetto di un'educazione alla "cittadinanza del mondo" nel programma di un'università odierna?

E cosa dovrebbero imparare gli studenti tenendo presente che tutti noi come cittadini interagiamo con persone provenienti da diverse tradizioni e dobbiamo quindi saper affrontare le questioni che sorgono dalle differenze culturali? Questa educazione secondo Martha Nussbaum deve essere multiculturale, deve cioè far conoscere agli studenti le caratteristiche principali della cultura tipica di altri gruppi, includendo lo studio delle religioni del mondo, quello dei gruppi razziali ed etnici, delle minoranze sociali e sessuali all'interno dei loro rispettivi curricoli formativi.

Lo studio delle lingue e della storia, gli studi sulle religioni e della filosofia hanno tutti un ruolo importante nella realizzazione di questo progetto.

> La consapevolezza della differenza culturale è essenziale per favorire il rispetto reciproco, che è a sua volta il necessario presupposto per l'instaurarsi di un dialogo produttivo. Le cause principali del rifiuto di chi è diverso sono infatti l'ignoranza e il ritenere le proprie abitudini valide per natura. È certo che nessun tipo di educazione liberale potrà mai mettere gli studenti in grado di conoscere tutto ciò che sarebbe utile sapere, ma la conoscenza precisa di almeno una tradizione non familiare, e qualche nozione sulle altre, è già sufficiente per far nascere la consapevolezza tipicamente socratica di quanto sia limitata e limitativa la nostra esperienza (Ivi, p. 86).

È giusto, secondo Nussbaum, che il cittadino del mondo si dedichi maggiormente allo studio della propria regione e della propria storia, perché è evidente che le sue scelte dovranno principalmente essere compiute in questo ambiente.D'altra parte è di estrema importanza che questi argomenti vengano presentati agli studenti in modo da non far dimenticare la realtà più vasta all'interno della quale si collocano le tradizioni occidentali.

> È comunque indispensabile una riforma del programma, che dovrebbe dare la possibilità agli studenti di conoscere le tradizioni di pensiero più importanti e, soprattutto, dovrebbe renderli consapevoli della loro ignoranza relativamente ad argomenti di estremo rilievo. È necessario che i cittadini del mondo ricevano un'educazione adeguata a questo scopo fin da piccoli (Ivi, p. 87).

Martha Nussbaum fa notare che per un buon cittadino del mondo conoscere le culture degli altri popoli e delle minoranze non significa soltanto riconoscere la dignità degli studenti stranieri e di quelli appartenenti alle minoranze, sebbene anche questo sia un risultato rilevante.

Ma un'educazione di questo tipo si rivolge agli studenti così come ai cittadini affinché imparino a trattare il prossimo con rispetto e comprensione. Il rispetto e la comprensione implicano il riconoscimento non solo delle differenze ma anche, e nello stesso tempo, il riconoscimento dei diritti, delle aspirazioni, delle stesse questioni condivise.

Tre capacità sono essenziali secondo Nussbaum affinché si possa "coltivare l'umanità" e affinché un cittadino diventi cittadino del mondo.

In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni per vivere quella potremmo chiamare, secondo Socrate, una "vita esaminata".

In effetti significa mettere in gioco tutte le credenze e accettare soltanto quelle che resistono alle richieste di coerenza e di giustificazione razionale.

Per esercitare questa capacità è necessario esaminare l'esattezza del ragionamento e verificare con accuratezza ciò che si scrive o si legge.

Analisi di questo tipo ci portano spesso a sfidare la tradizione proprio come fece Socrate quando dovette difendersi dall'accusa di corrompere i giovani. Socrate difese la sua attività perché la democrazia del tempo aveva bisogno di cittadini capaci di pensare autonomamente senza lasciare questo compito a un'autorità che potesse decidere per loro.

In secondo luogo i cittadini che vogliono diventare "cittadini del mondo" devono concepire se stessi non solo come membri di un gruppo o di una nazione ma soprattutto come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni.

In effetti "coltivare l'umanità" in modo interdipendente significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni vengano realizzati in modo diverso e in circostanze diverse.

Il terzo requisito della cittadinanza viene definito da Martha Nussbaum

"immaginazione narrativa", ovvero la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona per capire meglio la sua storia personale, il suo vissuto intuire le sue emozioni e i suoi desideri.

In effetti, un primo passo verso la comprensione dell'altro è essenziale per ogni giudizio responsabile dal momento che non possiamo ritenere di conoscere ciò che stiamo giudicando, finché non comprendiamo il significato che una determinata azione ha per la persona che la compie, o il significato di un discorso in quanto espressione della storia di questa persona e del suo ambiente sociale.

Poiché fin da bambini si prova un sentimento di fiducia nei confronti dei propri genitori, accade che anche come cittadini si sia tentati di comportarsi allo stesso modo, ritrovando un'immagine idealizzata della nazione o di un leader, un sostituto dei genitori che penserà a tutto in nostra vece.

> È nostro compito in qualità di educatori mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le impostazioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli essere umani in tutta la loro reale complessità e l'opporsi ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità. Abbiamo il dovere di mostrare tutto questo ai nostri studenti, se vogliamo che la democrazia nel nostro paese e in tutto il mondo abbia un futuro (*Ibidem*).

2. Diritti umani e democrazia

La ricerca umanistica della Nussbaum focalizza quindi la sua attenzione sul complesso rapporto tra l'individualità e l'universalità, mettendo così in campo l'altro suo fondamentale filone di ricerca, quello sul rapporto tra i diritti umani e la democrazia.

Questi interessi preludono alla ricerca sul tema dei diritti umani. In effetti, è la dimensione politica della democrazia che la Nussbaum vuole comprendere e valorizzare. E lo fa sostenendo con forza il multiculturalismo nel contesto dell'universalismo etico. La sua ricerca ha un felice incrocio con gli "studi post-coloniali" di sociologi e pensatori di quei paesi che un tempo venivano chiamati "Terzo Mondo", e in particolare con quelli di Amartya Sen (Nussbaum, 2001).

Subisce un duro colpo la visione occidentale della civiltà umana e dello sviluppo del pensiero. Dalla retorica del buon colonizzatore che portava scienza, progresso e religione a popoli "arretrati" nella scala dello sviluppo sociale, si passa alla considerazione di un universo policentrico che vede la coesistenza, più o meno conflittuale, di diverse vie allo sviluppo, di diverse ideologie, diverse filosofie e diverse religioni, tutte ugualmente rispettabili e proponibili, tutte meritevoli di uguale dignità e tutela. In *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (Nussbaum, 2011) pone poi le basi della sua particolare e significativa accezione di femminismo.

Per la filosofa americana vanno riconosciute, tutelate e promosse le diverse culture, accettandole senza metterle in discussione sulla base di presunte superiorità del pensiero occidentale.

L' approccio, di matrice liberalista e di vocazione universalista, si basa sulle "capacità" e combina le norme multiculturali di giustizia, eguaglianza e diritto con le specificità locali e con i singoli contesti. Nussbaum elabora un progetto filosofico "forte", di tipo normativo, che vuole uscire dalla pura dimensione speculativa per dare risposte concrete ai fatti empirici, e mettere il lettore in contatto con un repertorio vivo di voci, storie, testimonianze che ci aiutano a capire la reale condizione, ancora oggi fortemente svantaggiata della donna rispetto agli uomini, soprattutto nei paesi in via di sviluppo.

Peggio nutrite, più esposte alle malattie, alla violenza fisica e agli abusi sessuali, meno secolarizzate, spesso prive di qualsiasi formazione professionale, le donne non possono contare nemmeno sugli stessi diritti.

L'autrice ha sempre cercato con il conferimento della democrazia e dei diritti umani di sottolineare il dato che le donne in molte parti del mondo non hanno gli stessi diritti degli uomini; infatti, non godono di piena uguaglianza: nel lavoro, in famiglia, nella scuola, nella religione, essendo inoltre esposte ad ogni tipo di violenza in alcune parti del pianeta non hanno neanche diritto alla scolarizzazione, né alla formazione professionale.

Oggi la situazione sta cambiando, i mutamenti sociali sono all'ordine del giorno ma, ancora in molti campi, restano ineguali condizioni sociali che apportano alla donna difficoltà e si vanno ad aggiungere alle responsabilità del lavoro domestico e della cura dei bambini.

In questo quadro generale, la donna per affrontare la situazione si priva sempre dei propri spazi e alla fine il tutto si ripercuote sul suo benessere psichico e fisico. La storia sociale di una donna e la sua appartenenza sociale, spiega Nussbaum, vengono sicuramente usate contro di lei.

Come si vede, il problema del pieno dispiegamento umano femminile e maschile nel mondo è l'oggetto principale di studio di Martha Nussbaum riferito al problema della questione femminile.

L'impianto teorico del suo lavoro parte dalla posizione della donna nei Paesi del Terzo mondo, in base all'assunto che la disuguaglianza di "genere" è strettamente correlata alla povertà. La prospettiva adottata consente di lanciare uno sguardo al fenomeno della subordinazione femminile in paesi lontani per confrontarlo infine a questioni a noi vicine. La tesi "forte" di Martha Nussbaum è che per arrivare ad una soglia minima di rispetto della dignità umana (femminile e maschile) l'approccio migliore risulta essere quello fondato sulle capacità umane, anzi sul principio delle capacità di ogni persona, basato a sua volta sul principio di considerare ogni persona un fine a sé.

La tesi sostenuta dalla Nussbaum non solo assegna un posto preminente all'immaginazione, ai sentimenti ma fa anche affidamento su di essi sul piano metodologico. Il referente principale della teoria del "capability approach" è l'ideale marxiano del pieno dispiegarsi delle capacità e delle funzioni umane. Quel che ci interessa è la soglia più alta di questo dispiegamento che una volta raggiunta rende la persona un essere "veramente umano", degno di essere tale.

L'idea centrale che Nussbaum accoglie è quindi il principio marxiano dell'essere umano in quanto essere libero e dignitoso che modella la propria vita in cooperazione e reciprocità. È una prospettiva che può aiutare le donne ad uscire dalla "logica del sacrificio", quella che chiede loro di porre il soddisfacimento dei bisogni dei familiari davanti alla realizzazione del proprio sé.

La teoria filosofica consiglia le necessarie soluzioni e si basa su una visione universalista delle funzioni umane strettamente alleata a una forma di "liberalismo politico". Difendere questo tipo di universalismo è la base valida da cui partire per affrontare il problema delle donne nel mondo e soprattutto nei paesi in via di sviluppo.

Lo scopo del progetto è di fornire il fondamento filosofico ad un esame dei principi costituzionali principali rispettati come minimo essenziale richiesto dal rispetto della dignità umana. Si capisce bene, quindi, che il miglior approccio si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea di una vita che sia vissuta nella dignità per ogni essere umano. Le capacità di cui parla Nussbaum possono diventare oggetto di consenso

condiviso tra persone che hanno diverse concezioni globali di ciò che è bene fare.

Le donne sono state troppo spesso trattate come mezzi per fini altrui, piuttosto che come fini a pieno titolo, così questo principio rileva, per quanto concerne la loro vita, una forza critica particolare. L' approccio inoltre usa l'idea della soglia di livello per ogni capacità, livello al di sotto del quale si ritiene che un vero funzionamento umano non sia accessibile al cittadino; il fine sociale dovrebbe quindi essere inteso come il modo per far superare questa soglia di capacità ai cittadini.

Emerge con piena evidenza l'interesse della Nussbaum per il problema educativo nel suo rapporto con la democrazia.

3. Scuola e cittadinanza universale

Una autentica democrazia secondo Nussbaum non può non essere partecipativa e deliberativa e non può costituirsi come tale se l'individuo non è abituato, sin dalle scuole dell'infanzia ma anche educato da un contesto familiare, all'indagine socratica del "conosci te stesso".

Il metodo socratico cui l'autrice faceva riferimento in *Coltivare l'umanità* (Nussbaum, 1999) invitava, e invita con forza, a guardarsi dentro e ad analizzarsi, a riflettere sui propri punti di vista per chiarire meglio le proprie posizioni, allo scopo di essere il meno possibile influenzato da concetti preconfezionati, pregiudizi correnti e "frequentazioni" di luoghi comuni che fanno molto comodo alle ideologie dominanti e al potere.

> Socrate proclamò che una vita non sottoposta ad esame non è degna di essere vissuta. […] Oggi il suo esempio è centrale nella teoria e nella pratica dell'educazione umanistica della tradizione occidentale, e certe sue idee si ritrovano nei modelli pedagogici in India e in altre culture non occidentali (Nussbaum 2011, p. 65).

Proprio per questa ragione, appare necessario in questi Paesi, afferma la Nussbaum, attivare corsi universitari che prevedano l'insegnamento delle discipline umanistiche "sia per il contenuto che per le modalità pedagogiche" perché si pensa che esse "[…] stimolino gli studenti a pensare e ragionare autonomamente, anziché conformarsi alla tradizione e all'autorità; e quindi si crede che la capacità di agire con metodo socratico sia, proprio come affermava Socrate, utile per la democrazia" (*Ibidem*).

Perché la democrazia funzioni, dunque, non c'è solo la stringente necessità di introiettare nozioni che afferiscano alle lettere e alle arti e possedere una vasta erudizione; per poter dire che le discipline umanistiche sono effettivamente la risposta ad una educazione che abbia come principale obiettivo la democrazia, è indispensabile concepirle non tanto come la sterile trasmissione di nozioni e contenuti che sono peculiari di una cultura astratta, bensì come una pedagogia diretta e derivata da una riflessione e da una specifica pratica di questi contenuti alla realtà sociale.

A questo proposito, la filosofa riporta una illuminante frase di Amos Brenson Alcott: "L'educazione […] è quel processo per il quale il pensiero si schiude dall'anima e, associato alle cose esteriori, viene riflesso su di sé e quindi rende consapevoli della realtà delle cose […] È la realizzazione di sé" (Ivi, p. 79).

Alla base di questo complesso sistematico di tesi che difendono il ruolo della cultura umanistica nel dialogo delle società democratiche, si trova una formulazione che è mutuata al contempo dalla psicologia, dalla psicologia sociale e dalla psicologia individuale.

Martha Nussbaum, nel terzo capitolo dal titolo "Formare cittadini"; i sentimenti morali (e anti-morali), afferma che proprio perché le discipline umanistiche rispondono alla questione delle emozioni democratiche, le lettere e le arti sono già una parte della risposta alla costruzione di una società autenticamente democratica.

Una prima domanda che guida l'indagine e le argomentazioni della Nussbaum è pertanto:

> Quali sono le circostanze più a rischio da indurre comportamenti scorretti? La ricerca ne indica diverse. Primo, le persone si comportano male quando non sono ritenute personalmente responsabili. […]. Secondo […] quando nessuno fa sentire una voce critica. Terzo, le persone si comportano male quando gli individui su cui hanno potere vengono disumanizzati e deindividualizzati (Ivi, pp. 59-60).

La domanda successiva è ovviamente: come si possono educare gli individui di modo che essi non sviluppino la propria aggressività, affinché essi ricerchino non la dominazione e l'esclusione, ma l'uguaglianza e il rispetto reciproco?

> Probabilmente – risponde l'autrice – non riusciremo mai a formare persone che siano al riparo da ogni possibile manipolazione, ma possiamo produrre una cultura sociale che valga di per sé come un potente contesto in cui radicare le tendenze che militano contro lo stigma e la prevaricazione (Ivi, p. 60).

In un programma, sviluppato in sette punti, che la Nussbaum questa volta ha desunto dalla meta-etica, delineato nel terzo capitolo ma ripreso e ben spiegato nel quinto dal titolo "Cittadini del mondo", la filosofa delinea quali sono i princìpi che la scuola deve realizzare per formare futuri cittadini di una democrazia sana; quali capacità bisogna sviluppare perché gli individui siano capaci di riflettere adeguatamente sui problemi normativi complessi che si presentano ai cittadini delle democrazie contemporanee.

Ella sottolinea che l'immaginazione, intesa anche come capacità di mettersi al posto degli altri, è essenziale nelle società multiculturali: la capacità di concepire con la mente e con il cuore il destino altrui è fondamentale per chi è nella posizione di votare o di decidere della vita degli altri. Più impegnativo e vincolante si pone in un contesto cosmopolita.

Lo studio delle humanae litterae, delle discipline umanistiche, e far sì che le lettere e le arti divengano strumento principale dello sviluppo dell'immaginazione empatica, significa pertanto già possedere una concezione sicuramente ottimistica delle loro effettive conseguenze. In particolare, la centralità del tema della cultura e della formazione umanistica nella scuola e nell'università chiarisce il senso della ricerca dei valori democratici nella cultura contemporanea, proprio perché la formazione al pensiero critico può essere fondamentale per definire un pensiero manuale. La democrazia è, innanzitutto, la libertà creativa di sviluppare anche attraverso la immaginazione e la finzione le capacità potenziali delle persone nella loro dimensione esistenziale complessiva. Questa possibilità è legata a una nuova dimensione educativa direi quasi a un nuova paideia culturale e politica che faccia del pensiero critico e dialogico l'elemento centrale di un nuovo progetto democratico della società.

Riferimenti bibliografici

Nussbaum M.C. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities.* New Jersey USA: Princeton University Press (trad. it. R. Falcioni, *Non per pro-*

fitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, il Mulino, Bologna, 2011).

Nussbaum M.C. (2000). *Woman and Human Development: The capabilities Approach.* United Kingdom: Cambridge University Press (trad. it. W. Mafezzoni, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna 2001).

Nussbaum M.C. (1998). *Cultivating Humanity: Classical Defense of Reformin Liberal Education.* Massachusetts USA: Harvard University Press (trad. it. G. Zanetti, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea,* Carocci, Roma 1999).

Nussbaum M.C. (2008). *Liberty of Conscience.* New York: Basic Book (trad. it. *Libertà di coscienza*, traduzione e saggio introduttivo a cura di Rossi R. A., Anicia, Roma 2018).

Gruppo 3
La corresponsabilità tra scuola e famiglia

Introduzione
Giuseppe Milan
Angela Volpicella

Interventi
Mirca Benetton
Margherita Cestaro
Elvira Lozupone
Francesca Oggionni
Pascal Perillo
Silvio Premoli – Monica Amadini
Maria Vinciguerra
Paola Zini

Scuola e famiglia: il circolo virtuoso della corresponsabilità pedagogica

Giuseppe Milan
Università degli Studi di Padova

Le molteplici sfide che anche dal punto di vista pedagogico coinvolgono oggi la scuola e la famiglia ci sollecitano a riflettere e ad agire tenendo presenti tre direzioni fondamentali di impegno, che sempre dovrebbero articolarsi e integrarsi: l'attenzione alla realtà e alle sue provocazioni presenti (compito di comprensione/antropologia pedagogica), lo sguardo che si apre alla prospettiva del miglioramento (compito di intenzione/teleologia pedagogica), l'individuazione di strategie efficaci da perseguire concretamente (compito di attuazione/metodologia pedagogica).

È evidente che, già a livello di accostamento a questa tematica, siamo tenuti a leggere criticamente la nostra terminologia, il nostro linguaggio, e a parlare piuttosto di "scuole" e di "famiglie", consapevoli che gli scenari si presentano oggi sono molteplici e frammentati e che, ad uno sguardo realistico e oggettivo, non possiamo che verificare la necessità di relazionarci umilmente al particolare, all'unicità delle situazioni e delle esperienze, tentando anche attraverso questa "individuazione" di cogliere limiti e risorse e di pensare/agire con coerenza in prospettiva pedagogica, per pervenire, quando possibile, a proposte in grado di ridare unità a contesti frantumati e di coagulare alleanze intorno a nuclei valoriali condivisibili.

Gli apporti che il gruppo chiamato ad affrontare questa sessione parallela sulla corresponsabilità scuola-famiglia può offrire si muovono proprio in direzioni che tengono conto di tale complessità.

Il mio contributo, del tutto introduttivo, intende astrarre dal titolo la voce "responsabilità" e proporne una veloce lettura in chiave pedagogica, sapendo che proprio intorno a questa idea-chiave gli educatori in genere (a partire dai genitori e dagli insegnanti) dovrebbero trovare un'intesa – un pensiero condiviso ma da approfondire sempre – e implicazioni concrete da attuare e da perfezionare. Ben sapendo, come sottolinea Freire, che riflessione e azione sono chiamate a coniugarsi, a giocare insieme, e che ogni risultato teorico-pratico dovrebbe configurarsi come base per ulteriori ricerche.

L'assunzione di responsabilità è una delle dimensioni costitutive e imprescindibili dell'essere umano: più che *dare risposte* egli deve *essere risposta* all'altro e al mondo, deve rispondere con la propria azione e della sua azione. Tanto più nell'ambito della relazione educativa. Il senso del rispondere è qui profondo: siamo vincolati da un legame di responsabilità, perché ciascuno di noi, in rapporto all'altro, è – o può essere – appello e risposta, ascolto e parola. Nel suo *Principio responsabilità,* Hans Jonas rammenta che la responsabilità "fa parte in modo così inscindibile dell'essere umano […] come il fatto che egli è un essere parlante – e dovrebbe perciò rientrare nella sua definizione" (Jonas, 1993, p. 125).

Martin Buber (2003, p. 123), da parte sua, evidenzia che la dimensione ontologica e dialogica della responsabilità *per* e *davanti a* qualcuno impegna l'uomo nell'*hic et nunc*.

Questo appare con chiarezza massima quando si allude al rapporto genitori-figli, ma risulta comunque evidente anche per ogni tipo di relazione educativa, dove è sempre implicata la responsabilità "verticale" che investe l'educatore come persona prima ancora che per il suo ruolo professionale.

Jonas (1993, p.17) la definisce *responsabilità globale*, dato che è totale e va assunto integralmente il bisogno di chi, trovandosi nella posizione *down* della relazione asimmetrica, è del tutto dipendente: chi è *up* deve essere fedele a tale esigenza, cioè al *dovere del potere*: essere pienamente implicato nella dinamica appello-risposta richiesta dalla relazione educativa-asimmetrica. Vedendo nel neonato l'*evidenza archetipica per l'essenza della responsabilità*, che lo pone perciò come parametro di ogni tipo di responsabilità educativa, Jonas afferma che proprio il *"paradigma del lattante"* richiama a quel *dover essere dell'essere*, a quella promessa teleologica, a quell'utopia che urge in ciascuno e che per realizzarsi necessita di un *dover fare* da parte di un altro e postula perciò la pratica di una responsabilità: "L'immanente 'dover essere' del lattante, che si manifesta in ogni suo respiro, diventa il dover fare transitivo di altri che soli possono favorirne costantemente la pretesa, consentendo la realizzazione graduale della promessa teleologica insita in lui" (Jonas, p. 167).

La responsabilità educativa si esercita, nella sua specificità, come intenzionalità aperta al futuro, cioè – ribadisco – apertura alla dimensione utopica. Infatti, se agire moralmente con-per un altro essere umano comporta farsi carico responsabilmente del suo presente, agire pedagogicamente significa anche assumersi la responsabilità del suo futuro, in modo che egli stesso – a sua volta – assuma la responsabilità come *modus vivendi*. L'agire

educativo ha perciò il compito di progettare-formare l'*uomo-cittadino responsabile* e, conseguentemente, la *cittadinanza responsabile*.

Il contrario della responsabilità è la *negligenza*: "Forma strisciante, – la definisce Jonas (p. 120) – evasiva, preterintenzionale di irresponsabilità, tanto più pericolosa perché non identificabile in un'azione determinata (costituente appunto nel lasciar fare senza fare nulla)".

Bisogna riconoscere che oggi una forma a volte impercettibile di *negligenza* è diffusa un po' dovunque e sottrae all'esperienza dei singoli e delle comunità molte risorse, configurandosi come vero e proprio peccato sociale di omissione pedagogica. Quando assume le caratteristiche di vera e propria indifferenza, questo negarsi alla responsabilità può provocare patologie di non poco conto.

È del tutto evidente che famiglia e scuola, famiglie e scuole, dovrebbero essere gli ambiti maggiormente "esperti" della responsabilità pedagogica, da rendere visibile ed efficace proprio attraverso la loro concreta alleanza.

Le relazioni che vengono presentate in questa sessione parallela, ciascuna con una propria specificità, sottolineano con efficacia modi diversi di questo circolo virtuoso della corresponsabilità.

Riferimenti bibliografici

Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi.* Milano: San Paolo.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi.* Torino: EGA.

Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica.* Torino: Einaudi.

Milan G. (2002). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber.* Roma: Città Nuova.

Responsabilità, Competenze, Prospettive della Scuola e delle Famiglie

Angela Maria Volpicella
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Premessa

La nota Miur 4 maggio 2017 nel definire gli itinerari di educazione alla legalità promuove l'impegno ad *"educare le nuove generazioni alla legalità, a rendere consapevoli studentesse e studenti che il rispetto della legge è l'unica strada per un futuro di benessere condiviso e di uguaglianza, in cui non ci sia spazio per prepotenze e discriminazioni, in cui ci sia una reale situazione di rispetto e pari opportunità"* nella misura in cui la scuola riconosce alla famiglia quella dignità che la rende alleata paritaria e affidabile nel processo formativo. Tale progettualità necessita di competenze: da una parte di competenze genitoriali e famigliari, dall'altra di competenze scolastiche e dei docenti; competenze che siano prima di tutto di natura relazionale poiché i valori, proprio come la moralità, non si fermano alla sola codificazione e applicazione delle norme bensì necessitano di comprensione delle norme nel senso di condivisione e di interiorizzazione come espressione del proprio essere.

1. Responsabilità e competenze della scuola

La realtà scolastica del nuovo millennio chiede un cambio di rotta verso una nuova progettualità. In una fase di profonde trasformazioni caratterizzate dall'incremento della complessità e dalla crisi di alcuni paradigmi interpretativi, il più grave pericolo che la scuola deve affrontare è quello di risultare inerte verso la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni. La scuola, non da sola, ma in collaborazione con la famiglia deve ritrovare la forza dell'ascolto per riavviare un forte dibattito sui principi educativi che la regolano e sul ruolo che svolge all'interno di un sistema sociale (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). È ne-

cessario recuperare un ideale di scuola intesa come accogliente, relazionale, partecipata. Alla scuola del nuovo millennio si chiedono competenze che mettano al centro, innanzitutto, capacità di ascolto, di scambio, di co-costruzione, di sviluppo comunitario. In altre parole la scuola dovrebbe essere intesa come luogo di relazione.

Le competenze della scuola, in chiave pedagogica e formativa, devono, allora, attivare modalità di approccio per lo sviluppo di azioni consapevoli ed efficaci in situazioni che richiedono il *problem solving*, (Baldacci, 2010) nonché una comunicazione educativa per attivare quel processo partecipativo che suscita risposte all'interno del contesto stesso (Elia, 2011).

La competenza in ambito scolastico va riletta, allora, come istanza co-costruttrice di abiti mentali, e non come pratica immediatamente spendibile, secondo l'angolatura della formazione personale prima ancora che professionale. Qui di seguito si cercherà di tracciare, seppur brevemente, un quadro delle competenze 'essenziali' che la scuola deve possedere, come luogo di accoglienza, cura, formazione e crescita.

Scuola come ascolto e incontro

Al suo interno la scuola può favorire la nascita di gruppi di lavoro e di confronto, anche 'istituendo' o 'recuperando', pur con qualche sforzo organizzativo, un servizio psicopedagogico, che funzioni anche da 'sportello interno di ascolto e riflessione'. La richiesta è quella di essere ascoltati mentre la difficoltà è nel trovare il tempo per 'incontrare'. Per questo servono organizzazione, nuove progettazioni e confronto. In questo modo, si riuscirebbe a far fronte ai bisogni degli alunni e alla complessità della classe, sperimentando percorsi di ricerca-azione che orientano la pratica didattica ed educativa. Un tempo l'ascolto era fondamentale e fin da piccoli bisognava imparare dagli altri, ascoltando gli adulti e i loro saggi consigli. Ora, l'ascolto sembra essere un privilegio per pochi, al punto che spesso le persone comuni sono anche disposte a pagare profumate parcelle a professionisti, disposti ad ascoltare. A scuola l'ascolto è, e deve essere, la base di ogni rapporto umano. Ben vengano gli sportelli di ascolto, i gruppi di ascolto, l'ascolto della parola, i gruppi di comunicazione che rappresentano uno spaccato dell'importanza di questo argomento, ma è fondamentale che ogni insegnante faccia dell'ascolto autentico e intenzionale la base del proprio lavoro. Gli alunni e la società tutta avranno modo di apprezzare e restituire questa grande attenzione alla persona.

Scuola come luogo per apprendere e vivere le regole

Gli studenti hanno bisogno di una specie di *imprinting* nell'apprendere le regole e la scuola dovrebbe attrezzarsi per porre alcuni paletti che regolino il comportamento e per insegnare "codici civili" validi per tutti. È necessario fissare bene alcune regole oltre le quali non si può proprio andare, almeno per i primi anni cosicché, quando nei ragazzi si è ben consolidato il concetto di cittadinanza attiva, allora si potrà passare ad altro e ridurre, parzialmente, la iniziale 'rigidità'. Generalmente i giovani hanno bisogno di messaggi autentici da parte dei loro insegnanti, che sono chiamati a raccontare storie della loro vita, a parlare di sé, a ritornare su episodi che li hanno coinvolti in passato. In questo modo il docente acquisterà maggior credibilità, perché sarà percepito più vicino agli studenti. Questi ultimi si presentano spesso privi di sogni, privi di desideri, ma la colpa non è soltanto loro, è anche degli adulti che non hanno saputo offrire loro speranza, che non sanno dare giuste risposte alle loro difficoltà relazionali. In pratica, la scuola può e deve far molto affinché i nostri giovani si impossessino di life skills, cioè di abilità sociali trasversali che li aiuteranno per la vita, oltre il sapere e le competenze tecnico-professionali, altrettanto importanti per lo sviluppo della persona. Non a caso, saper leggere un regolamento e sapersi comportare bene in tutti gli ambienti che frequentiamo, altro non è che una 'abilità sociale' appresa a scuola e in famiglia e, successivamente, esportata da ciascuno di noi nei differenti ambienti che frequentiamo quotidianamente.

Scuola come ambiente per la salute

Per garantire il diritto alla salute e all'ambiente sano ai nostri giovani è necessario che la scuola, tutta, insista a proporre programmi di prevenzione. Senza prevenzione non c'è futuro, quindi non c'è sviluppo. In termini generali, la scuola si propone di stimolare modelli di vita ecocompatibili e di salute, promovendo stili di vita sani, che esaltino le qualità della prevenzione. Ma per fare prevenzione è necessario aumentare il livello di partecipazione. Infatti per ogni buon progetto è necessario coinvolgere in prima persona gli attori stessi che lo metteranno in pratica; nel nostro caso, gli studenti non aspettano altro: essere coinvolti nelle scelte che contano, diventare protagonisti, recitare un ruolo da comprimario. Ciò consente alla persona di sentirsi soggetto della propria educazione e della propria salute,

in grado di scegliere e non di subire azioni e progetti pensati da altri. A volte, l'Ente locale entra nella scuola con progetti già definiti e a 'scatola chiusa'; la scuola e i suoi protagonisti accettano il progetto più per dovere di buon vicinato che per convinzione, e i risultati sono quasi sempre poco produttivi: scarso senso di responsabilità, demotivazione, incapacità di rimuovere gli ostacoli. In una parola, il progetto pensato altrove non ci appartiene fino in fondo, anche se lo si assume come una delle tante attività che si fanno routinariamente.

Scuola come luogo di educazione

Lo si dice ormai da anni: la scuola deve riappropriarsi della sua naturale dimensione educativa. Ma cos'è davvero l'educazione? L'educazione è un insieme di valori trasmessi e condivisi, è dare fiducia, far sentire il discente una persona unica e, in quanto tale, eccezionale, pur con i suoi punti di debolezza. Don Milani (1967) ci ricorda che l'educatore deve prendersi cura degli altri, ma per essere educatori dobbiamo avere chiari gli obiettivi del nostro lavoro, essere coerenti ed assumerci responsabilità. L'educazione diventerà nei prossimi anni la vera sfida per lo sviluppo e la longevità. Solo persone, per così dire, 'educate' potranno usufruire pienamente dei programmi messi in atto dalla scuola e dalla società. Solo persone che educano con responsabilità potranno vedere premiati i risultati di tanto sforzo: emancipare i giovani, aiutandoli a prendere coscienza dei loro limiti e delle loro potenzialità. Se l'educazione, in quanto tale, rinuncia a questa sua prerogativa, la partita è persa in partenza. Tuttavia, si può nutrire più di una speranza, soprattutto se guardiamo con fiducia al cosiddetto Rapporto Delors (1997, pp. 24-26), che già a metà degli anni '90 raccomandava ai governi e alle scuole di attuare un'educazione che puntasse a quattro fondamentali: imparare a conoscere; imparare a fare; imparare a vivere insieme (stare con gli altri); imparare a essere. Nella misura in cui la nostra Scuola riuscirà ad attuare questi semplici quanto complessi aspetti fondamentali, la vita dei nostri ragazzi e di conseguenza, tutta la società del futuro, ne avranno un forte miglioramento. E per tutti noi che ci occupiamo di educazione e di istruzione c'è bisogno di fare sistema con gli altri attori: la famiglia, la comunità, il territorio e le altre agenzie educative possibilmente mantenendo ben salda la regia educativa degli interventi programmati nella scuola senza, però, rinunciare a contribuire alla buona riuscita di tutte le altre azioni formative che si svolgono fuori.

Scuola come luogo di relazione

Alla scuola di oggi e soprattutto del futuro, sono richieste competenze relazionali in prospettiva sistemica pertanto sono da attivare diversi livelli di cooperazione; è necessario, ormai, superare la relazione docente-studente e integrare altre forme di relazione nei percorsi formativi ovvero il rapporto tra insegnanti e famiglie, tra insegnanti e insegnanti, tra dirigente scolastico e docenti e, ancora, tra comunità scolastica e comunità extrascolastica. Dalla scuola ci si aspetta un insieme di attività collaborative dal momento che occupa una particolare posizione all'interno della società e nella formazione del progetto di vita di ciascuna persona che fa parte di una comunità scolastica. La relazione, inoltre, chiede fiducia e flessibilità pertanto i legami che si instaurano in un contesto scolastico devono poter condividere accordi ed essere complementari: questo è possibile solo quando ciascun componente dell'ambiente-scuola è coinvolto attivamente nello sviluppo di idee, concetti e progetti che riguardano la scuola e la sua funzione formativa. Questa osservazione, afferma Donati (2015), "sta alla base del concetto di 'bene relazionale', in cui si vede il valore aggiunto che la relazione apporta a coloro che la condividono. Il bene relazionale, infatti, consiste in tutte quelle relazioni che possono essere generate e fruite soltanto assieme e a cui gli individui devono ricorrere per ottenere tutto ciò che non possono avere se manca tale relazione" (p.40). Le relazioni divengono, così, prioritarie per la scuola dimostrando che possedere buone e stabili relazioni è direttamente proporzionale ad un maggior rendimento scolastico da parte degli allievi, ad una maggiore serenità e motivazione nell'attività dei docenti e del loro team, ad una migliore qualità comunicativa con le famiglie. Tale competenza sviluppa, in questo modo, quello che è il concetto di apprendimento globale ovvero un apprendimento che è tanto scolastico quanto comportamentale, tanto sociale quanto emotivo nella prospettiva di una responsabilità comune verso l'educazione e la socializzazione.

3. Responsabilità e competenze genitoriali

Nell'educazione famigliare, così come nell'educazione scolastica, fondamentale è il ruolo di mediazione dell'adulto che crea una situazione, una forma, all'interno della quale situare i rapporti tra gli individui, il cosiddetto "fare comunità" (Wenger, 2006). In questa opera famiglia e scuola si in-

contrano, o dovrebbero incontrarsi, in una *learning community* composta da docenti, studenti e genitori che cooperano per dinamizzare e arricchire la società e per creare climi collaborativi in ogni istituzione che si prende cura della formazione degli individui (Pieri, 2013). Coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche, per esempio, senza ridursi agli incontri scuola-famiglia per scopi valutativi, può aprire a scenari e progettualità formative nuove per una buona e autentica socialità.

Dagli studi di Boal (2004) emerge che quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli, i risultati scolastici, la frequenza, la salute e la disciplina dei ragazzi mostrano un netto miglioramento. Tali studi confermano che esiste un forte legame fra il sostegno dei genitori e il comportamento in classe, il successo scolastico e la fiducia in sé dei figli. "I due fattori più importanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi sono il grado d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. Una buona relazione tra la scuola e i genitori ha influenze positive sia sulla motivazione che sugli obiettivi a lungo termine degli studenti" (Nordhal 2006, p. 35).

Sarebbe interessante tracciare le competenze richieste ai genitori di oggi per poter vivere in maniera responsabile, collaborativa ed interattiva il rapporto triadico docenti-famiglie-studenti.

Epstein (1995) ha sviluppato un modello famoso che individua sei tipi di coinvolgimento dei genitori nella *learning community* della scuola relativi alla comunicazione efficace tra scuola-famiglia; questi diversi tipi di coinvolgimento potrebbero rappresentare ciascuno le diverse competenze richieste al genitore nel rapporto con l'istituzione scolastica dal momento che, se sviluppati, condurrebbero alla realizzazione piena ed efficace del patto di corresponsabilità.

Parenting

I genitori devono fornire un aiuto alla scuola offrendo la possibilità, per la stessa, di conoscere il contesto familiare e culturale che ciascun ragazzo vive nell'extra-scuola. Questo tipo di comunicazione andrebbe a stimolare incontri periodici tra docenti e genitori per cui la progettazione pedagogica richiederebbe una 'narrazione' preliminare dei diversi ambienti di vita dello studente. Questi 'racconti' andrebbero a stimolare da un lato la piena e consapevole partecipazione del genitore alla vita scolastica dal momento che rientrerebbe nella progettazione, e dall'altro stimolerebbe la scuola ad

offrire sostegno alle famiglie per le questioni relative alla crescita dei figli e alla creazione di un contesto domestico favorevole allo sviluppo scolastico dei figli. Si tratta, così, di aver cura della continuità formativa di ciascun figlio/allievo.

Communicating

Qui si fa riferimento proprio alla competenza della comunicazione efficace e consapevole poiché i genitori sono chiamati a discutere con gli insegnanti e a prendere decisioni preliminari circa la programmazione scolastica e i progressi, auspicabili e raggiunti, degli studenti. È richiesta una comunicazione responsabile poiché ciascuno, insegnante e genitore, riconosce il ruolo dell'altro, non cerca di sostituirsi o sovrapporsi ma di collaborare per creare una comunicazione di tipo bidirezionale tra scuola e famiglie. Saper comunicare significa co-costruire un ambiente in cui tutti i soggetti, comunicando, si influenzano tra loro e producono un cambiamento (Watzlawick, 1971), pertanto, per produrre un cambiamento di rotta verso lo sviluppo eco-sistemico di ciascun bambino e ragazzo è urgente, ormai, la competenza della comunicazione efficace tra insegnanti e genitori.

Volunteering

Una competenza richiesta ai genitori è quella del 'volontariato' intesa come "volontà, da parte dei genitori, di presenziare alle lezioni e di collaborare alle attività scolastiche" (Epstein, 1995, p. 705). Al fine di migliorare la programmazione pedagogica per la scuola sembra interessante il coinvolgimento dei genitori nell'attività formativa supportati dalla guida e dalle indicazioni dei docenti. Ciò diviene per il docente una modalità didattica operativa che, a partire dalla volontà dei genitori di essere coinvolti e di partecipare alla vita studentesca dei loro figli, permette di lavorare nell'ottica dello scambio di esperienze, nella condivisione di punti di vista molteplici, nella compartecipazione e nello scambio, oltre al fatto che la presenza di un genitore in classe, seppur per un tempo circoscritto, attiverebbe forme di cura, sicurezza, continuità e di responsabilità.

Learning at Home

'Il lavoro svolto a scuola continua a casa'. È questa un'espressione ricorrente della nostra scuola che prevede lo svolgimento a casa di compiti asse-

gnati da parte dei docenti per permettere all'allievo di non circoscrivere la sua attività solo al contesto scuola ma di riproporla anche nel contesto domestico. Sarebbe necessario, al fine di una piena continuità scuola-casa, che nelle attività didattiche da svolgere tra le mura domestiche venissero coinvolti i genitori o meglio che i genitori sentissero l'esigenza di mettere in atto quella che è una competenza loro richiesta, appunto quella del 'coinvolgimento' nei riguardi delle attività dei propri figli. Quella del *lasciarsi coinvolgere* è una competenza che apre ad altre, per esempio all'idea di *collaborare e partecipare* che significa condividere un obiettivo e lavorare in sinergia. Lavorare con il proprio genitore nell'esplicitazione di un'attività didattica può rappresentare, per gli studenti/figli, un ottimo esempio di collaborazione. Pertanto sarebbe necessario incoraggiare i docenti ad affidare compiti da svolgere a casa che permettano agli studenti di coinvolgere i loro genitori, di lavorare e di discutere con loro, di confrontarsi e cimentarsi insieme attivando anche forme di scambio inter-trans-generazionale (Volpicella, 2017).

Decision Making

Prendere decisioni, per una scuola che dovrebbe volgere il suo sguardo verso approdi autenticamente formativi (Baldacci, 2017), diventa un compito che non può essere circoscritto al solo dirigente e ai relativi docenti ma le decisioni per la scuola, in quanto 'comunità educante' e luogo della socializzazione, devono poter essere prese allargando la partecipazione anche alle famiglie che vivono l'ambiente scolastico. Quella del *prendere decisioni* è una competenza che richiama al senso di responsabilità che ciascun componente della triade formativa (docenti-genitori-studenti) dovrebbe assumere su di sé, in modo particolare ai genitori va estesa la partecipazione nei Consigli di Istituto o in gruppi di discussione e di lavoro, al fine di poter prendere decisioni relative alla scuola e alla sua governance evitando atteggiamenti di delega e di de-responsabilizzazione. Questa competenza richiama, anche, alla possibilità di istituire presso ciascuna scuola un 'comitato dei genitori', un luogo di confronto, di dialogo e di scambio per cui le famiglie sono invitate ad esporre eventuali problematiche, modifiche e/o correzioni di eventuali programmazioni, così come si potrebbe facilitare la scuola a lavorare in diverse direzioni educative o, ancora, rafforzare aspetti poco considerati per la formazione dei bambini e dei ragazzi.

Collaborating with the Community

'Collaborare con la comunità' e per la comunità (in modo particolare con quella scolastica) significa permettere ai genitori di partecipare in maniera rappresentativa alle attività della scuola, meglio dire alla vita e alla progettualità formativa scolastica, con particolare attenzione verso le istanze decisionali e di pianificazione della scuola. Al lavoro sinergico tra famiglie e scuola è affidato il compito di coordinare le risorse e i servizi per gli studenti, per le loro famiglie e per i loro docenti con i vari gruppi della comunità comprese le aziende, le organizzazioni civiche e culturali, o le università. I genitori giocano un ruolo attivo nel ripensare il sistema scolastico a livello delle comunità locali, suggerendo un nuovo modo di progettare e 'fare scuola' intesa come rete di intervento sociale, di scambio creativo, di crescita comunitaria e responsabile. *Collaborare con la comunità* significa innescare un processo di restituzione della competenza di cura ad ogni persona coinvolta nel processo formativo permettendo a tutti di contribuire al servizio della comunità. Questo processo ha bisogno di essere attivato su diversi livelli d'intesa; innanzitutto su un *reciproco scambio di informazioni* (da docenti a genitori, e da genitori a docenti), su un *dialogo* che metta in comunicazione e discussione le questioni importanti relative alla crescita formativa e allo sviluppo del progetto di vita di ciascun bambino e ragazzo e, infine, sul *contributo e l'influenza* di un accordo consensuale, corresponsabile e condiviso (Volpicella, 2017).

4. Il patto scuola-famiglie: quali prospettive?

La corresponsabilità espressa nelle indicazioni ministeriali è alla base del patto educativo scuola-famiglia e va declinata concretamente. Ciò significa porre fine alle contrapposizioni, riconoscere le reciproche competenze, gli ambiti di intervento, rispettarli e comprendere che perseguire colpevoli o attribuire colpe non è azione educativa, è compito che va affidato a chi ha mansioni di ordine pubblico e di giustizia. Spesso nella scuola si assiste a relazioni difficili tra docenti e insegnanti determinate dalla burocraticità delle situazioni, dalla ritualità degli interventi o da incontri sporadici con caratteristiche di eccezionalità dovute all'emergere di situazioni difficili.

Manca la cultura della costruzione dei rapporti da instaurare fin dal momento in cui il bambino entra nella scuola; con lui entra anche una fami-

glia che deve esser riconosciuta risorsa educativa, ricca di informazioni e di contributi formativi. Il sapere familiare riconosciuto deve esser alla base di questi rapporti, occorre declinarlo in incontri e attività congiunte che precedono l'emergenza per eliminarla. La co-responsabilità, altresì, diventa risposta alla domanda di educazione che proviene dalle nuove generazioni, per rispondere assieme, docenti e genitori, adulti di riferimento, alla sfida formativa. Nasce una dignità condivisa tra famiglia e scuola che permette di avviare insieme un percorso sulla via del *Patto educativo di corresponsabilità.* La corresponsabilità, dunque, non può essere intesa in modo statico, rigido, uniforme, occorre interpretarla in senso dinamico, alla luce delle istanze poste dalla crescita dei figli-alunni. In questa prospettiva, si può formulare l'ipotesi che la corresponsabilità va differenziata, e richiede un costante lavoro di negoziazione, conformemente ai gradi dell'istituzione scolastica, in quanto, occasione preziosa per motivare gli adulti verso la ricerca del bene comune dei bambini, dei ragazzi, degli studenti. È questa una strada percorribile per realizzare la tanto auspicata *scuola del ben-essere* in cui ciascuna persona – genitori, studenti e docenti – possa sentirsi formata, riconosciuta e curata nel segno di una comunità piena e consapevole.

Occorre un riconoscimento reciproco dei saperi delle due agenzie educative; pertanto solo l'azione congiunta e una didattica condivisa possono contribuire al pieno sviluppo del progetto di vita di ciascun figlio/studente, cittadino di domani. Gli obiettivi da perseguire sono:

Conoscenza delle famiglie e della realtà scolastica nonché analisi delle aspettative e dei bisogni reciproci;

Condivisione di esperienze genitoriali da un lato e di esperienze dei docenti dall'altro per favorire un clima di fiducia e scambio;

Riflessioni sul significato relazionale e pedagogico dell'essere genitore/docente per orientare l'azione didattica verso competenze sociali.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *ECPS Journal*, 9.

Baldacci M. (2013). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Ballen J., Moles O. (1994). *Strong families; strong schools: Building community partnerships for learning.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Benjet C. (1995). *The impact of parent involvement on children's school competence:*

The interaction between quantity and quality of involvement. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.

Boal C. A. (2004). A three-way partnership with families. *Principal* (Resto, Va.), 83 (3).

Donati P. (2015). *L'enigma della relazione.* Bologna: Mimesis.

Elia G. (2011). La comunicazione nella costruzione del percorso formativo. In G. Elia (ed.), *Percorsi e scenari della formazione.* Bari: Progedit.

Epstein J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading I Language Research*, 5.

Epstein J. (1995). School/family/community partnerships. *Caring for the children we share. Phi Delta Kappan*, 76(9).

Epstein J.L., Salinas K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8).

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Moletto A., Zucchi E. (2013). Il patto educativo scuola famiglia. *Handicap e Scuola, Pedagogia dei Genitori*, 3.

Nordahl T. (2006). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Universitets forlaget, Oslo.

Pati L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori. *Pedagogia e Vita*, 1.

Pieri M. (2013). *Disabilità, tecnologie, scuola*. Milano: Guerini e Associati.

Watzlawick P. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Volpicella A.M., Crescenza G. (2017). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi.* Roma: Edizioni Conoscenza.

Volpicella A.M. (2017). *L'aprirsi delle famiglie alla comunità. Mito-Realtà-Utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

III.1
La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica

Mirca Benetton
Università degli Studi di Padova

Introduzione

> Abbiamo definito l'umanità con tre valori: la comunicazione, l'uguaglianza e la solidarietà soggettiva. Come si applicano concretamente all'educazione? L'umanità è anzitutto possibilità di comunicazione universale, di comprensione transculturale. […] L'umanità è in secondo luogo un diritto universale, quello che consente ad ogni uomo, qualunque sia il suo livello di cultura, di moralità, perfino di ragione, di essere riconosciuto come uomo. […] L'umanità è infine una solidarietà concreta, ed è proprio nella misura in cui l'insegnamento introduce a questa comunità umana che è educativo (Reboul, 1995, pp. 135-136).

La scuola d'oggi fatica a individuare la sua *mission*. Dopo che si sono condotti, soprattutto nei primi anni del Duemila, percorsi di ricerca di una sua qualificazione, che sono approdati alle note "certificazioni della qualità" (Galliani, 1999; Castoldi, 1998) e in cui si è trattato di chiarirne appunto *vision* e *mission*, ci si accorge che il processo è stato condotto soprattutto in senso aziendale-manageriale e organizzativo-gestionale, più che in quello etico-pedagogico. In realtà, i docenti esprimono *in primis* un senso di frustrazione e di arrendevolezza rispetto all'individuazione di quale sia il compito che si trovano a svolgere in un'agenzia formativa che non definisce distintamente in che cosa consista la formazione dei giovani.

Se l'insegnante si scopre a doversi interrogare, non senza sconforto, su quale sia il suo *mandato*, sulle residue possibilità di agire per giungere a esiti educativi, ciò è dovuto anche al fatto che sembra essersi rotto il patto generazionale fra gli insegnanti e gli adulti educatori, in particolare i genitori, le famiglie.

Ciò che sembra prioritario ribadire per ritrovare la specifica connotazione educativo-formativa della scuola in un sistema di servizi educativi che

voglia essere integrato, in grado di fare rete, è la capacità di far emergere e di porre al centro di ogni percorso la natura relazionale e linguistico-discorsivo-dialogica dell'atto educativo. Proposta, questa, non semplice, dato che la società prospetta ai giovani in crescita un modello socio-culturale caratterizzato dal frastuono, che sottende, in uno sfondo di esaltazione individualistica avaloriale, un chiasso di voci, espressione di un non-ascolto reciproco, di una mancanza di relazioni umanizzanti autentiche e di comunicazioni profonde a vantaggio di incontri di sfuggita, piatti e inautentici. Oggi, il piano pubblico del mercato propone "l'economia di scambio dei discorsi regolata dal profitto" (Gennari, 2018, p. 45). Ciò ha ricadute anche all'interno della scuola, che cerca di garantirsi la sopravvivenza con una partecipazione apparente di spazi e tempi formativi, con un parlare superficiale, che poi diviene il modo asettico, disimpegnato, ripetitivo o conflittuale in cui si attua il rapporto docente-studente e docente-genitore.

Vi sono paradigmi pedagogici impliciti, o più semplicemente modelli comportamentali, e aspettative nei confronti del figlio-studente che si dipanano non più dall'insegna della collaborazione scuola-famiglia ma della conflittualità espressa (Contini, 2012). I ruoli educativi degli uni e degli altri finiscono così, nella retorica della condivisione apparente, con il contaminarsi in maniera ingarbugliata, e spesso, nella difficoltà riscontrata di crescere i ragazzi d'oggi, ritenuti difficili e fragili, vi è una abdicazione all'assunzione stessa del ruolo educativo, cioè all'incontro con la persona in sviluppo, sia da parte delle figure genitoriali che dei docenti.

Per questo pare necessario riflettere sul ruolo del docente, rivendicando l'estrinsecazione e la messa in atto delle competenze che esprimano l'azione, caratterizzata in senso etico-deontologico, di cura dello studente, dando rilevanza alla costruzione della relazione educativa interpersonale, "esclusiva", fondata sulla comunicazione e sul dialogo, sull'ascolto attivo ed emozionale, nella concezione della stretta correlazione tra formazione del discorso, del pensiero e, quindi, dell'uomo stesso nella sua libertà; il tutto da tradurre poi sul piano della didattica quotidiana (Perrenoud, 2015).

Vanno individuati dei dispositivi pedagogici che, in "tempi malati" (Buber, 2018) come quelli odierni, affetti da efficientismo, produttivismo, successo professionale individualistico, si ritiene possano contribuire a far riacquistare senso alla scuola promuovendola quale sistema capace, nella fecondazione Io-Tu, di educare mediante l'istruzione e i saperi "accreditati in senso umano". È necessario, cioè, rifondare e costruire una comunità di persone alla ricerca della loro realizzazione nell'incontro, nell'esercizio della

libertà (Dolci, 1988; Freire, 1971). Dal pensiero alla parola, al discorso, nello sfondo della libertà: "la libertà è la condizione fondamentale affinché l'uomo possa sentirsi libero di pensare, parlare, ascoltare e discorrere" (Gennari, 2018, p. 48). Nel discorso la persona esprime se stessa e il suo mondo, a sua volta interpretato e risignificato dall'altro; il discorso, dialettica del pensiero, diviene in tal modo formativo.

> Appurare la risposta alle domande sul bisogno dell'incontro, sulla sua natura, sulle dinamiche e sfere dell'umano e dell'interumano che esso interessa direttamente, sulle eventuali tipologie e sul senso dell'evento stesso nel processo di *divenire se stesso* dell'essere umano mediante l'incontro, è determinato, come evidente, dall'opzione sull'uomo, dunque da una precisa scelta di campo.[…] Il problema dell'incontro, riportato ai suoi fondamenti, si profila dunque come una questione antropologica essenziale che riguarda le strutture costitutive dell'essere umano e, come tale, necessita di ritornare ai valori più autentici dell'esistenza, in primo luogo a quella dimensione interpersonale e comunitaria che non significa mera convivenza – lo stare l'uno 'accanto' all'altro – o, peggio, conflitto distruttivo, ma implica proprio l'incontro, il dialogo che sa cogliere e rispettare la dignità dell'altro, sollecitando ciascuno a migliorare e ad arricchire la propria umanità (Spólnik, 2004, pp. 16-17).

Eppure, oggi nella società dell'incertezza e del provincialismo, che si può cogliere a diversi livelli fino ad arrivare al *provincialismo psichico* (Gennari, 2018), l'educazione al pensiero, al discorso e alla libertà nell'incontro in un'azione di *disciplinamento sociale* viene meno dando vita anche all'interno della scuola ad una generazione di discorsi strumentali, di fuga da sé e dal mondo più che di scoperta e di emancipazione della persona. La cura delle dimensioni educative della relazione scolastica, declinate nel discorso-dialogo, chiede oggi una nuova presa di coscienza da parte di educatori e docenti, in rapporto al ruolo che essi possono assumere:

> Assumere la centralità della dimensione relazionale significa riconoscere che anch'essa deve essere resa oggetto di apprendimento, ossia che *a relazionarsi educativamente si impara*. Troppe volte si ritiene, superficialmente, che il saper ascoltare, comunicare, collaborare, dialogare, negoziare siano processi spontanei o attitudini innate. [...] Porre al centro la dimensione relazionale comporta il *riconoscerne la sua intrinseca complessità* […] Sarebbe illusorio ridurre la questione

> relazionale solo all'acquisizione di tecniche comunicative, essa comporta invece da parte dei docenti il riconoscimento sia delle resistenze che essa chiama in causa, ma anche dei diversi livelli e registri che essa coinvolge (Triani, 2016, pp. 7-8).

1. La categoria formativa del discorso-dialogo

"Il rapporto educativo è puramente dialogico" (Buber, 2018, p. 60). Nell'instaurare un rapporto dialogico l'educatore , "la cui professione consiste nell'agire sull'essere di una determinata persona, deve continuamente sperimentare questo suo fare dalla parte della controparte […] Egli deve, senza che l'azione della sua anima venga in nessun modo indebolita, trovarsi contemporaneamente anche dall'altra parte, a contatto con l'altra anima che lo accoglie" (Buber, 2018, p. 63).

Le dimensioni dialogiche mediante le quali prende corpo l'evento educativo sembrano non essere fatte oggetto particolare di analisi nel contesto scolastico odierno. Difatti, la categoria dell'incontro che si fa discorso-dialogo non può certo ritenersi "acquisita" in ambito scolastico e in relazione ai rapporti docente-studente e docente-contesti familiari e collegiali. Anche nelle sue forme esperienziali/fattuali più "immediate" sembra rappresentare un elemento sussidiario, perché a primeggiare sono i tecnicismi, le certificazioni di competenza, in cui più che valorizzare si smarrisce la persona. Oppure, il discorso diviene una "banalizzazione condivisa" che rappresenta solo una perdita di tempo.

E, in ogni caso, la modalità con cui a scuola si costruisce il dialogo – o ciò che è ritenuto tale – per mezzo del sapere, appare molto diversificata. Come rileva Damiano (2007, p. 180 e seg.), vi possono essere diverse tipologie di dialogo, da quello socratico a quello costruttivista. A seconda di come si modula il linguaggio, "che pone in essere la possibilità effettuale di ogni relazione" (Zucal, 2009, p. 15), e quindi di dialogo, viene messa in gioco la possibilità di costruire un percorso di verità all'interno dello stesso, dato che è la verità che evidenzia l'intenzionalità educativa dello stesso atto dialogico.

Il vero dialogo non è quello che priva l'altro di contenuti e saperi (Reboul, 1979) adducendo la scusante di evitare in tal modo l'indirizzamento verso certi valori e ideologie, ma quello che aiuta, accompagna l'altro a utilizzare il proprio pensiero in maniera critica affinché riesca a dare significa-

to alla propria vita. E ciò è reso possibile solo dal dialogo autentico, che comporta l'uso educativo e la finalizzazione democratica e liberatrice del "potere docente" (Reboul, 1979, p. 151).

Come afferma Buber, alla base del dialogo vi è la condivisione dell'idea che "l'educatore deve estrapolare dal mondo e attirare dentro di sé quelle forze del mondo delle quali il discepolo ha bisogno per l'edificazione del suo essere" (Buber, 2018, p. 65). In questa ricerca continua di ciò di cui l'altro ha bisogno avviene la conoscenza stessa di ciò di cui l'educatore può o potrà offrire all'educando. "L'educatore è chiamato a rinnovare continuamente la comprensione, sperimentandola dal punto di vista della persona alla quale è rivolta. Con ciò si mantiene vivo il suo compito, senza che degeneri in arbitrio" (Marchetto, 2013, p. 60). Proprio tale sforzo mette in moto il percorso di autoeducazione dell'educatore, che si auto-forma non occupandosi di se stesso, ma avvertendo la responsabilità del comprendere e del prendersi cura degli altri; responsabilità che oggi è, purtroppo, scarsamente presente nella società e negli adulti che si dicono educatori.

La presa d'atto della rilevanza formativa della relazione Io-tu conduce al riconoscimento dell'importanza del linguaggio e del dialogo come mezzo affinché essa si sviluppi. Una relazione condivisa e partecipata al suo interno può poi comprendere lo stesso tempo del silenzio, qualora esso sia espressione di incontro evenemenziale e non di chiusura narcisistica.

È allora necessario, anche in riferimento ad un percorso di formazione di docenti ed educatori, ridare significatività al "pensiero dialogico" per riavvalorare la relazione educativa fra docente e studente a scuola, recuperando le stesse possibilità di costituire una rete educativa in cui i diversi attori educativi entrino realmente in dialogo per costruirla e arricchirla. Il dialogo dovrebbe presentarsi come espressione di apertura, di disponibilità all'incontro con l'altro, senza chiedere necessariamente a quest'ultimo qualcosa di precostituito o aspettarsi in maniera univoca di fargli acquisire quanto già precedentemente identificato e stabilito. Lo svolgersi del linguaggio dialogale implica anche una disponibilità temporale.

> Con la parola dialogica di interpellanza io chiedo una cosa soltanto ovvero entrare in rapporto con il Tu. La risposta che mi può venire dal Tu ove non fa andare delusa la mia richiesta – sorta di invocazione – è l'effettiva realizzazione del rapporto. Il Tu, l'altro, si volta verso di me e inizia a dialogare. Certo, affinché il dialogo si compia davvero è necessario avere del tempo. La dinamica del linguaggio,

> come ben insegna Rosenzweig, è sempre una dinamica temporale. La parola dialogicamente parlata nella tensione incessante di chiamata e di risposta ha bisogno di tempo. Il rispetto dell'alterità si coniuga quindi nel pensiero dialogico con il privilegiamento del linguaggio e con il recupero della temporalità insita in ogni evento linguistico (Zucal, 2009, pp. 15-16).

L'assunzione della logica del dialogo educativo a scuola, che va quindi ben oltre la logica della domanda-risposta, richiede la riconsiderazione dell'indicatore temporale. La scuola, ma anche la famiglia, non sembrano, infatti, mai disporre di tempo per interloquire "umanamente" con lo studente o con il figlio, in considerazione della condivisione di un linguaggio e di un discorso che non siano solo frutto di un calcolo di convenienza individuale.

Importanti esponenti del pensiero dialogico, quali Rosenzweig, Ebner e Buber (Casper, 2009), contribuiscono allora ad individuare un percorso dialogico di umanizzazione che consente di giungere ad un modello pedagogico di impegno nella presa in cura e accompagnamento, di sviluppo della prossimità, per il ritrovamento del sé e della comunità. Al suo interno, i contenuti, le conoscenze, se riportati alla realtà relazionale, rivelano un loro significato, che ci fa cogliere il senso che l'altro gli attribuisce.

Si tratta dunque di esercitare l'arte maieutica nell'ambito della relazione educativa docente-studente, innanzitutto dando dimostrazione di considerare quanto espresso dall'alunno, di interpretare la sua idea per esprimerla al meglio e per svilupparla al fine di arrivare a costruirne una nuova, frutto della collaborazione di tutti. "Il ruolo di facilitatore chiede non solo competenze tecniche, ma soprattutto la maturazione di quell'orientamento etico che consiste nell'aver cura del pensare dell'altro, che si esprime nel saper stare nel dialogo con decisione, ma anche con rispetto e con delicatezza" (Mortari, 2008, p. 57). L'incontro è finalizzato alla problematizzazione del pensiero, porta con sé l'intento di riconoscere l'altro come persona-valore, che non è mai messa in discussione, mentre lo sono le idee date per scontate. In tal modo si può giungere ad una azione collaborativa di *messa in movimento del pensiero* integrale dello studente e dare corso ad un intervento di cura nell'ambito della pratica educativa.

> Proprio concependo la chiamata alla cura come fenomeno relazionalmente situato, l'agire educativo trova il suo senso, perché l'educatore diventa colui che è investito della responsabilità di preoccuparsi che

> l'altro sia risvegliato alla ricerca dell'autenticità del suo esserci attraverso l'offerta di esperienze che rendono possibile innanzitutto comprendere e poi accogliere la chiamata (Mortari, 2006, p. 5).

2. Dalla fenomenologia alla didattica dell'incontro-dialogo

Danilo Dolci, nel cogliere il potere rivoluzionario e liberatorio dell'autentica comunicazione, sollecita la costruzione di "laboratori" in cui gli studenti, i giovani, possano sperimentare un comunicare profondo in grado di far crescere ciascuna persona e renderla libera:

> I dipendenti della vaste fabbriche (non esclusa la scuola), estraniati dalle finalità e dall'insieme dei progetti, risultano sempre più invischiati, pilotati dalle circoscritte 'istruzioni' delle minoranze dominanti che riescono a fingersi legali maggioranze. […] Non è possibile comunicare senza impegno sincero, nonviolento, creativo, mentre d'altronde lo sviluppo della creatività richiede effettiva capacità di comunicare, connettere. Il comunicare autentico (difficile e raro esito di attenta reciprocità, non soltanto vicenda di simboli e di parole) rinforza i sistemi immunitari della vita terrestre, ci libera dalle nostre parassitosi e si concreta in economia indispensabile alla crescita civile: nel comunicare la probabilità dell'informazione-fecondazione si amplia potenziandosi e verificandosi complessivamente […] Per scoprire ed esprimere i dirompenti segreti del comunicare occorre che germinino ovunque i suoi laboratori, consolidandosi in comuni fronti (Dolci, 1997, pp. 41-42).

Dolci parla di laboratori maieutici, evocando – come altri esponenti del pensiero dialogico e della pedagogia non direttiva – per l'appunto il metodo maieutico. Si parte dall'assunto secondo il quale il sapere avviene non per travaso di conoscenze ma per scoperta personale, sollecitata dall'incontro con gli altri. Nel comunicare e nel disporsi con gli altri ogni soggetto può esprimere la propria creatività, in una azione reciproca che rende liberi.

La stessa proposta didattica di Daniele Novara ci sembra possa rappresentare una costruttiva esemplificazione di quanto si potrebbe mettere in atto nel sistema scolastico per rinvigorire la presenza della relazione educativa dialogica, "senza sottrarre spazio all'istruzione", come spesso temono i docenti. Novara si propone infatti di liberare la scuola da pratiche che ri-

tiene "inerziali", arcaiche, legate sovente alla lezione frontale, alla pura trasmissione di conoscenze, quelle che non promuovono apprendimento perché non stimolano gli studenti a porsi in maniera attiva e propositiva, e dunque dialogica. Perché si possa sviluppare "la scuola dell'apprendimento" occorre che il docente non sia il gestore unico di saperi disciplinari asettici e obsoleti; occorre che si collochi come regista nell'attivazione di pratiche scolastiche che pongono in primo piano il ruolo degli studenti, il protagonismo del singolo alunno e dei suoi coetanei in un percorso di condivisione che riattivi la passione e l'entusiasmo per un processo creativo e innovativo. Novara sollecita così la messa in atto del metodo maieutico, in cui l'insegnante deve "predisporre più che disporre" (2018, p. 36), dare spazio ai suoi studenti proprio ponendosi in una relazione dialogica, non di mera valutazione oggettiva delle conoscenze. In una tale visione il mito della risposta esatta perde completamente di senso (p. 77), perché la conoscenza diviene un processo *in fieri* e quindi le domande poste non sono più di tipo illegittimo, quelle cioè di cui si sa già la risposta, effettuate per controllo o indottrinamento (Reboul, 1979), ma sono di tipo generativo.

> "Le domande maieutiche hanno queste caratteristiche:
> – sono *domande legittime* (chi le pone non conosce la risposta)
> – *di interesse* (sviluppano conoscenza)
> – *di problematizzazione* (appaiono punti di vista e scenari di conoscenza che possono risultare inediti)" (Novara, 2018, p. 94).

I laboratori maieutici di cui ci parla Novara implicano certo la presenza di un educatore docente che si lasci coinvolgere nella ricerca, che si renda disponibile ad entrare in dialogo con l'altro, nella diversità e ricchezza di cui ognuno è portatore, che utilizzi la parola, la comunicazione, per far scoprire l'interiorità dello studente, che lo conduca verso la ricerca personale, che si fa anche sociale, della verità. È chiaro, infatti, che la crescita dell'educando avviene per un'opera personale, ma essa può farsi tale solo se si costituiscono delle relazioni educativo-formative significative e autentiche, in cui educatore ed educando si riconoscono reciprocamente in un dialogo esistenziale empatico. Come già evidenziato, esso

> s'avvia in ragione di una risonanza, emotiva e insieme di tipo intellettuale, che permette di percepire il sentire stesso dell'altro, riuscendo a cogliere nelle sue parole e nei gesti, almeno qualche tratto del suo singolare modo di abitare l'essere e l'esistenza […] Non ogni ti-

> po di dialogo è per se stesso educativo, esso deve presentare delle connotazioni *specifiche* perché sia tale […] Certamente nel dialogo educativo deve trattarsi di una relazione e di comunicazione autentica, che proponga all'educando un progetto personalizzato di vita buona. […] La consegna educativa per portare efficacia deve essere coinvolgente, […] che riesca in una sorta di *esperimento esistenziale* in cui si faccia fare a chi si coinvolge un'esperienza trasformante di sé (Bellingreri, 2015, pp. 64-65).

Si ritrova, in un certo senso, l'eco del monito di Agostino nel *De Magistro*, che utilizza le parole, i discorsi come orientamento e direzionamento alla ricerca della verità, suffragati e convalidati dall'investigazione autonoma del discepolo.

> Per vero io ho appreso dall'ammonimento dei tuoi discorsi che l'uomo venga solo sollecitato dalle parole a imparare, e che conti ben poco che attraverso il linguaggio si manifesti una parte considerevole del pensiero di chi parla: se poi vengono dette cose vere, lo insegna solo colui che, parlando fuori, ammonì che abita dentro (Agostino, 1993, p. 149).

Il tema si presenta certamente complesso per un insegnante che non si limiti ad abbracciare un'educazione *depositaria*, come affermava Freire (1971), ma al tempo stesso cruciale da affrontare nella scuola di oggi, in cui educatore ed educando, docente e studente sembrano essersi persi di vista:

> Per arginare l'impazzimento collettivo, però, bisogna ripartire dalle persone, a cominciare dall'infanzia, dai banchi di scuola: ascoltarle, tornare ad avere cura dei loro bisogni e insieme farle sentire responsabili, valorizzare i loro talenti (Tobagi, 2016, p. 337).

E allora l'auspicio e l'impegno, in quanto "attori di scuola", è che si realizzi quanto Paulo Freire aveva ribadito:

> La mia esperienza politica e di educatore mi dice che la vita si fonda sulla necessità di comunicare. L'educazione non può prescindere dalla comunicazione: il processo di conoscenza è sociale, coinvolge *relazioni dialogiche*, non è possibile conoscere da soli. La conoscenza può avere momenti di trasmissione purché alimentino la comunicazione.[…] Oltre che cercare le ragioni concrete che spiegano la ne-

gazione della comunicazione tra noi, è urgente che lottiamo per ripristinarla e avanzare nel costruirla reinventando il mondo attraverso la sua radicale trasformazione: senza comunicazione non vi è autentica vita (Freire, cit., in Dolci, 1997, pp. 54-55).

Riferimenti bibliografici

Agostino (1993). *De Magistro*. Milano: Mursia.

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori Università.

Buber M. (2013). *La vita come dialogo* (a cura di M. Marchetto). Brescia: La Scuola.

Buber M. (2018). *Discorsi sull'educazione* (a cura di A. Aluffi Pentini). Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1953).

Casper B. (2009). *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*. Brescia: Morcelliana (Ed. orig. pubblicata 2002).

Castoldi M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola.* Brescia: La Scuola.

Contini M. (ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.

Dolci D. (ed.) (1997). *Comunicare, legge della vita*. Firenze: La Nuova Italia.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: A. Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1968).

Galliani L. (ed.) (1999). *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gennari M. (2018). *Filosofia del discorso*. Genova: Il melangolo.

Marchetto M. (2013). Introduzione. In M. Buber, *La vita come dialogo* (pp. 5-8). Brescia: La Scuola.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: B. Mondadori.

Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo.* Milano: Raffaello Cortina.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. *Invito al viaggio*. Roma: Anicia (Ed. orig. pubblicata 1999).

Perrenoud P. (2015). *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico* (a cura di V. Cafagna). Barletta: Cafagna (Ed. orig. pubblicata 1994).

Reboul O. (1979). *L'indottrinamento*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1977).

Reboul O. (1995). *I valori dell'educazione*. Milano: Ancora (Ed. orig. pubblicata 1992).

Spólnik M. (2004). *L'incontro è la relazione giusta. L'inquietudine e la forza iniziatica del rapporto interpersonale nella pneumatologia della parole di Ferdinand Ebner*. Roma: Las.

Tobagi B. (2016). *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*. Milano: Rizzoli.

Triani P. (2016). Prefazione. In M. Bombardieri. *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante* (pp. 5-10). Brescia: La Scuola.

Zucal S. (2009). Premessa. In B. Casper. *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber* (pp. 5-26). Brescia: Morcelliana (Ed. orig. pubblicata 2002).

III.2
Genitori di "seconda generazione" e Scuola: alla ricerca di "convergenze" e "alleanze" educative

Margherita Cestaro
Università degli Studi di Padova

Introduzione

Divenire *persone competenti* tanto sul piano professionale quanto sul piano delle relazioni interpersonali, sociali e culturali che caratterizzano gli attuali contesti umani, rappresenta oggi una delle maggiori sfide che interpella le diverse agenzie educative e formative.

Già sul finire del secolo scorso nel Rapporto all'Unesco dal titolo *Nell'Educazione un tesoro (1997)*, la Commissione internazionale diretta da Jacques Delors, riconosceva nel concetto di *apprendimento per tutta la vita* "una delle chiavi di ingresso nel XXI secolo" e sottolineava come uno dei fondamentali "quattro pilastri dell'educazione", oltre all'"imparare a conoscere", all'"imparare a fare" e all'"imparare a essere", fosse l'"imparare a vivere insieme". E proprio il "vivere insieme in pari dignità" diviene nel 2008 il sottotitolo del *Libro Bianco sul dialogo interculturale,* quasi a riprendere e a far propria quella "utopia necessaria, anzi vitale", prefigurata dal Rapporto Delors, di una realtà europea in cui, mediante l'educazione, la consapevolezza della reciproca interdipendenza si trasformi nella capacità, di tutti e di ciascuno, di "attuare progetti comuni", partecipando insieme alla promozione della "coesione sociale" e della "democrazia" (Delors *et alii*, 1997), all'interno di un contesto socio-culturale sempre più complesso e plurale.

La necessità di favorire la formazione di un cittadino europeo capace di adattarsi in modo flessibile ai cambiamenti indotti dalla globalizzazione aveva peraltro indotto già nel 2006 il *Parlamento e il Consiglio europeo* a delineare un pacchetto di "otto competenze-chiave […] di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza, l'inclusione sociale e l'occupazione". Tra tali competenze rientrano le "Competenze sociali e civiche" che

> includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario.

A tale pacchetto di competenze-chiave, l'Italia fa esplicito riferimento nelle *Indicazioni nazionali* (e nelle relative *Linee guida*) emesse per le scuole di ogni ordine e grado. Nello specifico, in quelle relative al curricolo per la Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, esse vengono definite come i "traguardi" formativi che ciascun alunno deve raggiungere al termine di ogni ciclo scolastico ma anche come le "mete" che la scuola stessa è sollecitata a promuovere intessendo un'"attenta collaborazione" con i diversi "attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo" (Miur, 2012). La costruzione di una "alleanza educativa con i genitori" rappresenta infatti uno dei principali obiettivi qualificanti una scuola tesa a proporsi come "comunità educante" capace di generare una "diffusa convivialità relazionale", affiancando al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere" (Miur, 2012). Compito educativo quest'ultimo che già nel 2007 aveva portato il Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni a rimarcare la necessità di una "corresponsabilità educativa" tra scuola e famiglia nell'azione formativa delle giovani generazioni[1], da realizzarsi mediante la condivisione di un "progetto educativo comune".

All'interno degli attuali contesti scolastici di fatto multiculturali, diventa allora lecito domandarci se una tale corresponsabilità educativa sia possibile anche tra insegnanti e genitori che afferiscono a "cornici culturali" (Sclavi, 2002) tra loro diverse.

A partire da tali considerazioni e facendo costante riferimento a un Progetto di ricerca biennale (2016-2018, cfr. *Scheda 1*) condotto con genitori

1 "Gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune" *(Patto educativo di corresponsabilità, 2007).* Tale documento di Intesa, recentemente rivisto, a seguito dei casi di bullismo e cyberbullismo, è attualmente approdato alla proposta del nuovo "Patto di corresponsabilità educativa".

di origine non italiana aventi figli adolescenti, scopo del contributo è quello di evidenziare i punti di forza e le criticità che, nell'esperienza di tali genitori, entrano in gioco nel favorire o nell'ostacolare la loro relazione con la scuola. Nello specifico, verrà posta particolare attenzione all'esigenza, esplicitamente e/o implicitamente espressa dai genitori interpellati, di potersi *ri-trovare,* come genitori e come scuola, attorno a delle *convergenze educative,* a partire dalle quali costruire una positiva *alleanza educativa,* avente come fine ultimo l'educazione del medesimo adolescente, figlio e studente.

1. Dal Progetto di ricerca alle categorie di significato emerse dai genitori "G2"

I due cicli di interviste narrative focalizzate[2] condotte con genitori di origine non italiana con figli adolescenti (genitori "G2") hanno consentito di raccogliere una molteplicità di "dati" e di significati che qui scegliamo di raggruppare attorno alle seguenti macro-categorie concettuali.

- I *"vissuti" come genitori in Italia*, connessi: al proprio arrivo e inserimento nel nuovo territorio; alla propria modalità di "stare tra due culture"; alla propria modalità di essere padre e madre nel nuovo contesto di vita;
- Lo *stile educativo* agito con i propri figli adolescenti e i *valori* veicolati mediante la relazione educativa. È questa una categoria di significato che, a sua volta, è strettamente interrelata sia con un processo di revisione critico-costruttiva della propria "storia educativa" e in particolare della relazione con i propri genitori quando loro erano i figli adolescen-

2 Nello specifico sono state intervistate undici coppie genitoriali, eterogenee sia per provenienza geografica (Marocco, Congo, Nigeria, Tunisia, Isole Mauritius, Sri Lanka, Bangladesh, Filippine, Moldavia, Uruguay), sia per religione (sei *cristiane* di cui cinque cattoliche e una ortodossa , quattro *musulmane* e una *indù*). Tale campione ragionato che ha permesso comunque di svolgere un numero di interviste tale da consentire *la completa saturazione della griglia* delle interviste narrative focalizzate preventivamente elaborata. I testi raccolti (integralmente trascritti) sono stati sottoposti ad analisi qualitativa mediante lo strumento "carta-matita".

ti, sia con il come essi si sentono percepiti dai propri figli e come si percepiscono ora come genitori.
- Il *rapporto con il "vicinato"* e in più generale *con la città* in cui si vive, unitamente al proprio impegno in azioni di volontariato. È in particolare all'interno di tale categoria che è possibile comprendere i significati che il concetto di *integrazione* assume nell'esperienza dei genitori intervistati.
- I *"desideri"* che come genitori e come adulti essi nutrono sia verso i propri figli, in termini di attese e di speranze, sia verso il proprio vivere con gli altri nel quartiere e nella città.
- Il ruolo che la *religione* assume nella relazione educativa con i propri figli, unitamente ai significati che i concetti di *spiritualità, religiosità* e *inter-religiosità* rivestono nell'esperienza dei genitori interpellati.

È attingendo dunque a tale quadro di esperienze e di significati che andremo a ritagliare, nelle narrazioni genitoriali raccolte, i punti di forza e le criticità che tali genitori incontrano nella loro relazione con la scuola e gli insegnanti dei propri figli.

Strategia e metodologia di ricerca[3]

Genitori di "seconda generazione": "linee guida" per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città, è stato un Progetto di ricerca co-finanziato e promosso dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova in stretta collaborazione con la *Diocesi di Padova* (Uffici di: *Caritas, Migrantes, Annuncio e Catechesi)*, *l'Associazione-Onlus "Marco Polo. Centro pedagogico interculturale* (Mirano-Ve), la *Caritas italiana* e la *Fondazione Migrantes.*

Esso ha intesto esplorare le modalità di mediazione di fatto agite dai genitori di adolescenti delle cosidette "seconde generazioni" intese queste ultime secondo la prospettiva "generazionale" (Rumbaut, 2004, pp. 1160-1205) residenti da almeno otto-dieci anni e con un buon livello di integrazione nel territorio. *La finalità* perseguita è

3 Per un approfondimento si rinvia a: Cestaro 2019; 2018a-b; Cestaro 2017.

stata quella di conoscere se e come i genitori "di seconda generazione" rappresentino e possano diventare degli «abili traghettatori» nella relazione educativa con i figli (Milan, 2012) e dei "testimoni interculturali" di coesione, creatività e partecipazione sociale nel territorio.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca ha scelto come campo di indagine il territorio di Padova ed ha assunto un approccio qualitativo-quantitativo, individuando come sue principali azioni: due cicli di *interviste narrative focalizzate* rivolte a genitori "di seconda generazione", cioè genitori con figli adolescenti, residenti in Italia da 8-10 anni (primo anno di ricerca); un *laboratorio di formazione-ricerca-azione* (secondo anno), condotto con un gruppo "misto" composto da operatori socio-educativi volontari (impegnati nelle parrocchie della Diocesi, nei servizi offerti dalla Caritas e da Migrantes) e da alcuni genitori "di seconda generazione"; incontri periodici di riflessione, monitoraggio e concertazione delle azioni all'interno del *team di ricerca* composto dai partners del Progetto; *elaborazione e taratura di un questionario* volto a esplorare le strategie di mediazione e di integrazione interculturale, agite dai genitori "di seconda generazione", da svolgersi a livello nazionale attraverso il successivo Progetto di ricerca (2019-2021): *Genitori "G2" e Intercultura: mediazione, integrazione, religiosità e interreligiosità* (fase 2). Il progetto (2016-2018) ha goduto della supervisione scientifica del Prof. Giuseppe Milan ed è stato coordinato da chi scrive in qualità di assegnista di ricerca.

---

2. Relazione Famiglia-Scuola: punti di forza, di debolezza, attese

Dai vissuti dei genitori intervistati è possibile estrapolare alcuni "spaccati" di vita scolastica che consentono di comprendere come essi non solo "vedono" la scuola ma anche cosa si "aspettano" da tale istituzione e dagli insegnanti.

In ciascuna delle interviste condotte, seppur con le debite sfumature di tonalità, colpisce innanzitutto l'alto grado di investimento che tali genitori nutrono nei confronti della scuola, da loro intesa principalmente come un'opportunità di "riscatto" umano e sociale per i propri figli e per il loro futuro. Essa rappresenta il luogo formativo in grado di offrire ai propri figli

gli strumenti necessari (in termini di conoscenze, competenze, titoli di studio) per poter accedere a posti di lavoro e titoli professionali qualificati in Italia e soprattutto in Europa. Uno dei maggiori desideri è «il fare tutto ciò che possono»[4] per permettere ai propri figli di studiare ed arrivare a prendere il diploma e, se i figli ne hanno l'intenzione, anche la laurea. Di fronte alle scelte scolastiche dei figli, l'atteggiamento è quello di chi cerca di orientare il proprio figlio verso la scuola che maggiormente lo attrae e per la quale si sente portato, invitandolo a compiere una scelta non di comodo o di corto raggio, bensì quella che gli permetta di aprirgli più strade possibile tra le quali trovare un giorno la propria.

> *[M., mamma filippina, di religione cattolica, mi sta raccontando del dialogo tra lei e suo figlio di 13 anni riguardo alla scelta della futura scuola superiore, dove presentare la domanda di preiscrizione]*
>
> M. allora ho detto [a mio figlio] "mi raccomando devi pensare tuo futuro, non pensare quella che tu prendi subito lavoro, pensa al tuo futuro magari io non c'è più e papà non c'è più, tu hai bel futuro che puoi vivere con la tua famiglia" e [mio figlio] ascoltava, sempre ascoltava, ascoltava ma non so cosa entra nella sua testa, capito! Non so cosa entra nella sua testa, [gli ho detto] "però va bene è importante che tu hai scelto bene per te non per noi per te quella per te, per quello noi lavoriamo tanto per te perché non abbiamo soldi da darti solo che devi studiare" […]

Una tale considerazione dell'offerta scolastica si riflette, nella relazione con i propri figli, in un atteggiamento di costante attenzione in particolare delle madri – all'impegno e all'andamento scolastico dei figli, assumendo nei loro confronti comportamenti di "vigilanza" sui compiti a casa e/o di partecipazione alla vita della scuola (colloqui con gli insegnanti, presenza ai consigli di classe, feste scolastiche...).

Dai racconti dei genitori, emerge dunque in generale un atteggiamento di grande rispetto verso la scuola e i suoi insegnanti, figure professionali quest'ultime delle quali essi riconoscono la specificità e la responsabilità del

4 Scegliamo di riportare tra le virgolette «…» parole e/o frasi pronunciate dai genitori intervistati.

ruolo educativo, senza rinunciare tuttavia a ricercare nei loro confronti la *via del dialogo,* quale modalità relazionale scelta per cercare di affrontare e gestire eventuali "divergenze" che possono subentrare nella quotidianità delle relazioni a scuola sia tra insegnante-alunno/a sia tra alunni.

J. ah no con la scuola non abbiamo mai avuto problemi, sì una volta l'anno scorso quando ci sono stati gli attentati là a Parigi e allora questa professoressa [ha detto a M.] "tu che sei mussulmana che ne dici?" e lei [la figlia] ha sentito come se fosse accusata

N. "terrorista" mi ha detto, ha sentito come una terrorista in classe (lo dice a voce bassissima) […]

J. e non voleva [rispondere] poi ha risposto comunque ha detto "io sono come voi, vivo qua, quello che so l'ho imparato qua non è che [sono] specializzata nella materia […] se vuoi facciamo una ricerca insieme magari vi dico

R. e cerchiamo di capire insieme

J. sì allora l'ha fatto due volte e sono andato io dalla professoressa "no ma io l'ho fatto in buona fede non è che" [allora le ho detto] "ma non ha pensato all'altro come la prende!"

N. perché la sente troppo male, c'era la lavagna e le domande così […]

J. allora [la professoressa] ha chiesto scusa […] sì là [come genitori] abbiamo preso un po' di tempo per fare superare la cosa [alla figlia], per recuperare normale [intende dire per farla sentire "normale" come gli altri] […] sì gestirla con calma, poi farle vedere che queste sono cose che fanno parte della sconvenienza di questa vita

(J. e N., padre e madre di M. di 16 anni, marocchini e di religione islamica)

La via del dialogo con l'altro (nello specifico l'insegnante) rappresenta pertanto non solo l'opzione individuata da genitori interpellati per gestire quelle che possiamo definire come situazioni scolastiche di "disagio indotto" nei figli ma anche la modalità relazionale privilegiata per cercare di raggiungere con il proprio interlocutore punti di reciproca comprensione a partire dai quali si rende possibile trovare un accordo, all'insegna del *reciproco rispetto* e del *"mutuo riconoscimento"* (Ricoeur, 2005).

Principi etici quest'ultimi che nell'esperienza dei nostri genitori non vengono "semplicemente" affermati ma innanzitutto ricercati nella quoti-

dianità delle relazioni che a scuola legano tra loro persone (minori e adulti), mutuamente diverse anche per cultura e religione.

La *strategia relazionale* che tali genitori, nel loro stare "tra due culture", dimostrano di agire per ricercare, anche nelle divergenze[5], l'incontro con il proprio interlocutore, piuttosto che lo scontro rispetto a ciò che divide e distingue, è quella del *de-centramento cognitivo ed emotivo* ("ma non ha pensato all'altro come la prende!"): quale competenza relazionale che, nel sollecitare a spostarsi dal proprio punto di vista a quello dell'altro, facilita processi di legittimazione e di comprensione del pensiero e del sentire proprio e altrui.

> L. […] il crocefisso nella scuola, io come musulmano devo educare i miei figli che quella croce lì è lì, devi rispettare l'altra gente che hanno il crocefisso lì, tu devi entrare [a scuola], devi studiare devi farti le tue cose ma il crocefisso! è la scelta di altri, non devo andare io [e dire] "no! Quel crocefisso non deve essere" […]. Se tu entri alla mia moschea e trovi il Corano davanti, tu non devi dirmi "guarda togli il Corano" perché tu devi entrare perché t'ho fatto entrare a guardare, a visitare, a vedere quello che vuoi ma tu non puoi [discutere] scelta a casa mia e dirmi "togli quello lì", no! Casa tua devi rispettare la tua casa e devi ubbidire a quelli che c'è nella tua casa e questo qua è il comportamento che insegniamo a tutti in generale, casa tua è casa tua, casa mia è casa mia, devi rispettare quelli che trova a casa tua e tu devi rispettare quelli che trova a casa mia, noi abbiamo trovato il crocefisso lì e deve rimanere lì, dobbiamo rispettarlo […]
> *(L., papà marocchino di religione islamica)*

Gli scambi comunicativi che caratterizzano le interazioni tra genitori e insegnanti nei colloqui individuali o all'interno dei consigli di classe, se scrutati attraverso lo sguardo dei nostri genitori, rivelano così i rischi che a volte si nascondono dietro il ricorso a parole od opinioni che finiscono con il veicolare un'immagine dell'altro stereotipata e pregiudiziale che finisce con il cristallizzare la persona dentro categorie sociali e/o percorsi di vita predeterminati.

5 Tra le quali quelle maggiormente ricorrenti sono le questioni legate alla presenza-assenza del crocefisso in classe o alla mensa scolastica.

D. Quando sono andata a un incontro di orientamento per le scuole superiori e ho sentito una cosa che mi ha allucinato, veramente allucinante, [...] si parlava delle scuole tecniche, del liceo, e si diceva che adesso i ragazzi non vanno più alle scuole tecniche, tutti vogliono fare il liceo e uno ha detto "persino gli immigrati" […], là non ci ho visto più niente, ho detto "mi scusi io sono immigrata ma penso che mi figlio […] non posso decidere già da adesso che tu devi fare professionale se non ti piace […] per il momento sceglie quello che gli và perché se deve fare il muratore oppure un operaio comunque anche da diplomato potrà farlo ma intanto fa quello che gli piace, non perché è un immigrato [allora] deve fare il professionale se non gli va di fare, se non vuole fare questa scuola […]

(D. mamma congolose, di religione cattolica)

Nonostante i punti di debolezza che possono puntellare la quotidianità della vita scolastica, è tuttavia possibile riscontare, da parte dei nostri genitori, la ricerca di una *alleanza educativa* nella relazione con gli insegnanti, che permetta ad entrambi, nella specificità dei reciproci ruoli, di collaborare insieme nell'educazione del medesimo figlio-alunno da intendersi quest'ultima *"nel senso di costruire un uomo".*

D. […] per fortuna che ho sempre avuto anche una buona collaborazione con gli insegnanti […] lei [l'insegnate] è là con il figlio […] comunque la cosa è che doveva intervenire, ho detto "guarda che io carta bianca per i miei figli, se combinano una cosa bisogna correggerli perché comunque siete educatori non solo imparare [intende insegnare] la matematica non lo so l'italiano, la prima cosa è l'educazione, l'educazione nel senso di costruire un uomo, non solo dare [nozioni], imparare, fare solo gente magari scienziati ma scienziati senza cuore, possono avere cervello ma senza cuore per noi, forse bisogna prima curare la persona nel senso dell'umanità non nel senso di riempire di scienze […]

(D. mamma congolose, di religione cattolica)

Dalla scuola e dagli insegnanti ci si aspetta che essi sappiano non solo trasmettere conoscenze attraverso l'insegnamento delle discipline, ma che sappiano innanzitutto, mediante la relazione in classe, *promuovere la formazione della persona*. L'attesa è quella di trovare nell'insegnante un adulto

autorevole, capace di "correggere", sapendo "dire quei no" attraverso i quali educare al senso del «limite» e delle «regole». Intese quest'ultime non tanto come norme astratte quanto piuttosto come quelle "soglie relazionali" mediante le quali è possibile riconoscere e apprendere facendone esperienza il «rispetto», la «responsabilità», il senso di «giustizia», nonché di «uguaglianza nella diversità». Principi umani ed etici quest'ultimi che, se incarnati nella relazione, consentono a ciascuno di imparare non solo ad "essere umani" ma anche a "diventare umani" (Bertolini, 2003).

L'aspettativa che emerge dall'ascolto dei genitori interpellati è dunque quella di una scuola capace certo di promuovere conoscenze ponendo attenzione però a non limitarsi a formare unicamente persone con "cervello ma senza cuore". Il desiderio è piuttosto quello di una scuola capace di promuovere un "sapere" funzionale a un "saper fare" e al servizio di un "saper essere" che permetta a ciascuno di "apprendere a vivere" (Morin, 2000) insegnando l'"etica della comprensione" umana e planetaria (Morin, 2001; 2015).

È proprio a partire dal riconoscimento della comune umanità, a un tempo intesa sia come tratto distintivo di ciascuno sia come compito educativo, che è possibile come genitori e come scuola *ri-trovarsi* (Cestaro, 2018b) attorno a quelle che il gruppo "misto" di ricerca-azione (operatori e genitori G2)[6] ha definito «convergenze educative». Quei principi e presupporti *comuni* e *in comune* a partire dai quali, al di là e nonostante le reciproche differenze, insieme, come scuola e come famiglia/famiglie, si rende possibile costruire *un'intesa educativa*, mediante la quale, in modo sinergico e complementare, collaborare nel *prendersi cura dell'educabilità* della «persona nel senso della sua umanità».

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
Cestaro M. (2019). Being parents of teenage children in the city. Intercultural

6 Si veda la *Scheda Progetto* sopra riportata. L'intento di "creare luoghi" nei quali a genitori (italiani e non) sia offerta la possibilità di fare esperienza del mutuo *ri-trovarsi* attorno a delle "convergenze educative" sulle quali costruire, come genitori, la propria relazione educativa con i loro figli adolescenti, è stata la sfida (vinta) attorno alla quale è stato costruito e realizzato nel novembre 2018 il laboratorio di formazione genitori dal titolo *Essere padre e madre di figli adolescenti: quale relazione per educare?,* cui hanno partecipato una trentina di genitori (italiani e non) residenti a Padova.

mediation as "educational style" of inclusion and citizenship. In A. M. Costa, Silva, I. Macedo, S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural de mediação* (pp. 302-319). Braga: CECS.

Cestaro M. (2018a). Genitori "di seconda generazione": "linee guida" per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città / "Second generation" parents: "guidelines" for the training of intercultural parental mediation in the city. *Formazione & Insegnamento - European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI, 2 Supplemento: 297-304.

Cestaro M. (2018b). "Ri-trovarsi" insieme come genitori nella città: la sfida della mediazione genitoriale interculturale. *Studium Educationis*, 2: 81-94.

Cestaro M. (2017). Genitori di "seconda generazione": agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città. *Formazione Lavoro Persona*, 22: 110-121.

Consiglio d'Europa (giugno 2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*.

Delors J. *et alii* (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.* Roma: Armando.

Milan G., Cestaro M. (2016). *We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città. Sfida pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Milan G. (2012). L'età meravigliosa e difficile, Quale educazione? *Studium Educationis,* 1: 73-93.

Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

Miur (2007). *Linee di Indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.

Morin E. (2015). *Insegnare a vivere insieme. Manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2001). *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006.

Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

Rumbaut G. (2004). Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3: 1160-1205.

Scalvi M. (2002). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Le Vespe.

III.3
Corresponsabilità educativa alla prova dell'evidenza

Elvira Lozupone
Università Tor Vergata Roma

Introduzione

Il tema delle violenze, delle marginalizzazioni e delle esclusioni, nella scuola e fuori dalla scuola, risulta come uno degli esiti della povertà educativa. un problema strutturale della società attuale.

Ad incidere sul radicarsi di questa nuova tipologia di povertà sono le condizioni economiche e di precarietà lavorativa, la latitanza di adulti di riferimento affidabili e attendibili per i minori, e ancor di più la carenza di opportunità educative nei luoghi di vita, tanto da rilanciare in tempi recenti il tema dell' educazione diffusa (Mottana, 2017).

In questo lavoro terrò presente la situazione italiana, più recente rispetto ad altri paesi europei (Dubet, 1997; Pati, 2011; Dusi, 2012a, b). La povertà educativa in Italia sfocia in fatti violenti che, secondo una recente indagine dell'AGE (Associazione Genitori Democratici), è possibile classificare in quattro macroaree:

- Scontri verbali e fisici fra docenti e genitori;
- Presunto abuso di potere da parte dei docenti;
- Presunta ingerenza dei genitori nella carriera scolastica dei figli;
- Cattiva e/o mancata comunicazione fra scuola e famiglie (Nava Mambretti, 2017, p.12).

Spicca il deterioramento del patto educativo, sancito fin dal 1974 con Legge Delega n. 477/1973 e con i Decreti Delegati nn. 416, 417, 418, 419, 420 del 1974 che istituivano gli organi collegiali.

Il richiamo alla cooperazione e collaborazione con le famiglie, il cui coinvolgimento nella vita scolastica, può avere positivi effetti sul successo scolastico dei figli, senza essere però determinante, va di pari passo da un lato, con lo sfaldamento sociale e i problemi connessi ai cambiamenti socio economici, dall'altro segnala il distanziamento dell'istituzione scolastica

dalle famiglie, relegate ad una partecipazione meramente funzionale (fornitura di materiali di consumo giornaliero) e formale che ne avvilisce il ruolo educativo, e di fatto le allontanano da una partecipazione attiva.

L'introduzione dell'autonomia scolastica, non avrebbe giovato allo stabilirsi di un dialogo costruttivo con le famiglie.

L'avvento di una organizzazione scolastica secondo i principi della managerialità aziendale, ha introdotto nell'istruzione un'attenzione esasperata ai processi, ai risultati, al raggiungimento degli obiettivi, alla valutazione, alla qualità, trasformando i fruitori del servizio scolastico in consumatori e clienti, É aumentata la competitività tra istituti scolastici, si è acuito il divario di status tra le famiglie che possono permettersi di comprendere, ad esempio, l'adeguamento europeo ai sistemi di valutazione, e quelle che non comprendendone le motivazioni, le accettano passivamente o ne percepiscono solo l'elemento competitivo, considerandolo predittivo del successo sociale del figlio. Con questi presupposti, gli insuccessi scatenano aggressività e rabbia nei genitori che spesso considerano i figli una possibilità di riscatto sociale ed economico .

Il 2007 costituisce un punto di svolta nella necessità di istituire una responsabilità condivisa tra i due sistemi educativi.

Essa viene riformulata nell'art. 3 del DPR 235 rispetto al precedente DPR n. 249/1998, attraverso la formulazione dell'articolo 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità) .

Il Patto nella sua formulazione, mostra un'attenzione maggiore ad un principio sanzionatorio che ad un principio pedagogico di promozione della collaborazione e di conseguimento di obiettivi comuni in vista del benessere scolastico degli alunni.

Mentre le famiglie dunque affrontano cambiamenti sostanziali, il cui fronteggiamento spesso mette in crisi la qualità della funzione genitoriale, con ricadute inevitabili sui minori, la scuola si trova al centro di una dinamica tra spinte contrapposte alla burocratizzazione, all'efficacia e all'efficienza, da un lato, e all'accoglimento della delega educativa, soprattutto nei primi cicli di istruzione, che gli insegnanti si sentono di accogliere, per tentare di sopperire alle carenze educative dei genitori.

Analisi recenti considerano anche la perdita di autorevolezza in un'istituzione scolastica che, da un'impronta edipica, fondata sul principio di autorità, sarebbe passata ad una scuola con caratteristiche narcisistiche (Recalcati, 2014) fondata sull'individualismo.

Tra le costruzioni fantasmatiche ricorrenti che la famiglia riversa sul-

l'esperienza scolastica del figlio, va richiamata anche la memoria dell'esperienza scolastica dei genitori che contribuisce alla coloritura affettiva della relazione scuola famiglia; quando questa viene richiamata in vita dalle sanzioni e/o dagli insuccessi dei figli, riapre ferite antiche, che innescano la rabbia e ingenerano reazioni del tutto sproporzionate (Bartolomeo, 2004).

Di recente si è però assistito, ad un rinnovato desiderio delle famiglie ad una partecipazione scolastica attiva, a partire dai progetti contro le discriminazioni.

I media hanno amplificato questo movimento, e la contrapposizione di famiglie 'no gender' rispetto a sperimentazioni cosiddette 'gender' avviate nelle scuole.

Il fenomeno merita un'attenzione pedagogica specifica, che ho trattato in diversi lavori, e da cui è scaturita anche questa ricerca, con l'obiettivo di valutare gli atteggiamenti delle componenti scolastiche su questi temi, chiamando in causa proprio la categoria di Corresponsabilità Educativa (CE).

1. Il progetto di ricerca

La ricerca si è svolta tra il 2016 e il 2018 e ha coinvolto l'Università di Roma Tor Vergata (prof. Elvira Lozupone) e l'Università Cattolica di Milano tramite il Centro di Ateneo di Studi e Ricerche sulla Famiglia (prof. Giovanna Rossi).

Considerare la famiglia come soggetto sociale e primaria agenzia educativa, permette di studiare in chiave pedagogico-sociale il fenomeno della partecipazione e della corresponsabilità .

L'istanza proposta dalle famiglie alle famiglie, verso una maggiore partecipazione alla vita della scuola, merita attenzione perché stabilita dalla normativa scolastica come diritto-dovere dei genitori; palesa bisogni formativi espressi dalle famiglie a cui la scuola sembra non rispondere adeguatamente; richiede quindi, al di là dei modi con cui sarebbe stato espressa, una risposta improntata pedagogicamente, una formazione adeguata degli insegnanti con lo sviluppo di capacità comunicative e di accoglimento di un bisogno che, oltre ad andare nel senso di quanto auspicato a livello ministeriale, si configura educativo nelle sue plurime e articolate sfaccettature.

La scelta di concentrarsi sulla scuola primaria e secondaria di primo grado, nasce dalla constatazione che l'esordio delle marginalizzazioni si riscontra ormai fin da questi livelli di istruzione; le istanze di protesta delle fami-

glie inoltre coinvolgevano proprio questa fascia dell'istruzione, giudicando esperienze extracurricolari e strumenti didattici non adeguati alle fasi di sviluppo del minore.

Era dunque necessario porsi alcune domande:

- Quali unità di significato la compongono la CE?
- Quali sono considerate importanti?
- Il costrutto CE viene esercitato in modo efficace? Cosa pensano le diverse componenti del sistema?
- Come dovrebbe/potrebbe esercitarsi la corresponsabilità educativa?
- Le scuole rispondono ai criteri sollecitati dalla CE nella proposta di progetti? Informativa adeguata e dettagliata, coinvolgimento delle famiglie, feedback adeguati, adeguatezza dei soggetti che realizzano i progetti, coerenza tra esigenze formative e progetti realizzati?

La ricerca aveva l'obiettivo di rispondere a questo insieme articolato di questioni; in mancanza di studi analoghi (Vettorato; Mion; Dellagiulia, 2014; Manti 2014), si avvertiva la necessità di produrre l'evidenza di dati empirici per avere una visione oggettiva di un fenomeno ben conosciuto, ma non ancora misurato.

2. Costituzione del campione e caratteristiche del questionario[1]

La piattaforma Lime Survey è stata utilizzata per la predisposizione e diffusione del questionario.

A partire dalla lista ministeriale degli istituti oggetto della ricerca, si è adottata una tecnica di campionamento stratificato, avente come primo strato la suddivisione regionale, e come secondo strato la distribuzione degli istituti scolastici in ciascun territorio, operando infine un campionamento casuale semplice.

Si è ottenuto in tal modo un campione probabilistico costituito da 1029 istituti scolastici, distribuiti sul territorio nazionale (Fig. 1)

1 La parte tecnica della ricerca è stata curata dal dott. A. Femminini del Dipartimento di Storia, Patrimonio Culturale, Formazione e Società, della Macrorarea di Lettere e Filosofia (Università Tor Vergata, Roma); la parte metodologica è stata curata dal dott. M. Mastrangelo dello stesso dipartimento.

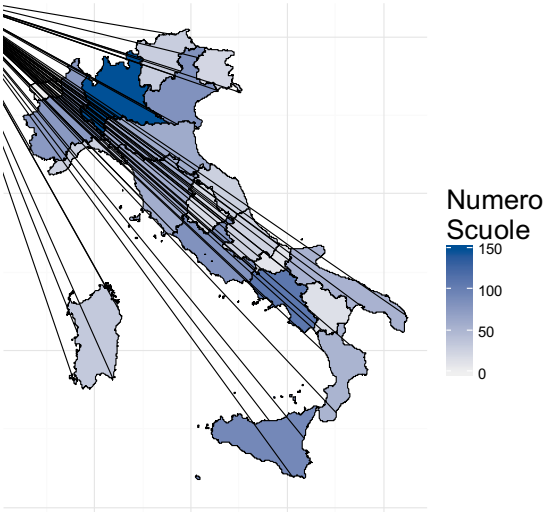


Fig. 1: La distribuzione delle scuole

Alle scuole selezionate è stata inviata una mail di invito a partecipare alla ricerca.

Ogni dirigente riceveva un *token*, indispensabile per l'accesso alla piattaforma con 150 possibilità di accesso per la compilazione; il numero di codici di accesso è stato ricavato in base alle scuole con maggior numero di insegnanti. Il *token* e il questionario garantivano l'anonimato.

L'accesso al questionario mostrava una sintesi dei principali documenti ministeriali sulla CE e la sua importanza per la vita scolastica.

La richiesta del ruolo esercitato nella scuola consentiva di seguire percorsi differenziati: Dirigente; Insegnante, Insegnante di sostegno, Insegnante con funzione strumentale; Genitore appartenente agli Organi Collegiali.

Venivano poi proposti alcuni concetti chiave legati al concetto di CE ed estrapolati dal Quaderno del Patto di corresponsabilità educativa (MIUR, 2009, pp. 69-71). I termini scelti, corredati da una semplice e sintetica spiegazione, valutabili in una scala da 1 a 5, sono riconducibili a 4 categorie:

– Categorie relazionali: Alleanza, rispetto, intersoggettività, partecipazione;
– Categorie di 'cura': ascolto, fiducia, mediazione;
– Categorie organizzative: titolarità, sinergia, premialità;
– Categorie normative: sanzione, regola.

Successivamente si chiedeva se l'esercizio della CE fosse importante per i progetti contro le discriminazioni che entrano nelle scuole, e quanto fosse importante. Si chiedeva, sempre con risposta in scala, in che modo la famiglia potesse esercitare questa funzione (partecipando attivamente alla scelta, proponendo progetti) e quali fossero i vantaggi: miglioramento dei rapporti tra genitori, con gli insegnanti, la possibilità di intessere rapporti con la dirigenza, ecc.

Queste possibilità, opportunamente modificate, venivano presentate a tutti i ruoli scolastici.

Il termine per la compilazione dei questionari fissato inizialmente al 31 gennaio 2018 è stato prorogato fino al mese di marzo con successivi richiami.

Al termine, si sono raccolti complessivamente 87 questionari parzialmente compilati.

I dati ottenuti non permettono la generalizzazione dei risultati. L'analisi dei dati qui presentata[2], si baserà sulle frequenze.

3. Il profilo degli insegnanti

I 29 insegnanti rispondenti, hanno alle spalle una consolidata esperienza presentando oltre 15 anni di attività. Le discipline di insegnamento si concentrano in prevalenza su quelle scientifiche, umanistiche o di lingue straniere.

4. Le categorie concettuali e l'esercizio della corresponsabilità

L'analisi delle categorie concettuali costitutive della CE ha visto concentrarsi le risposte sulle categoria "rispetto" e "regola" insieme ad "ascolto" e "fiducia"; altre categorie come "sanzione" e "titolarità" "mediazione", "sinergia", "sanzione", "intersoggettività", registrano una distribuzione maggiormente differenziata.

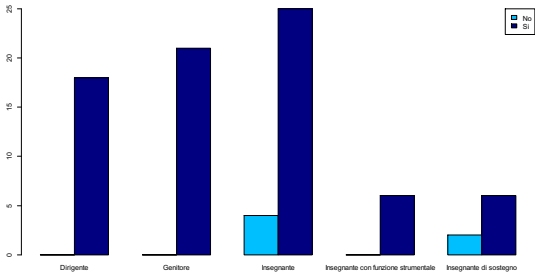
La categoria "sanzione" raccoglie le risposte più varie; anche la categoria "intersoggettività", e "titolarità" espressa come "Il fatto, la condizione di es-

2 L'analisi verterà sui dati riguardanti gli insegnanti senza considerare, per il momento, gli insegnanti con funzione strumentale ed insegnanti di sostegno; per questi e le altre componenti si riservano approfondimenti in lavori successivi.

sere titolare, o il titolare, di diritti, funzioni, benefici", interroga le componenti scolastiche.

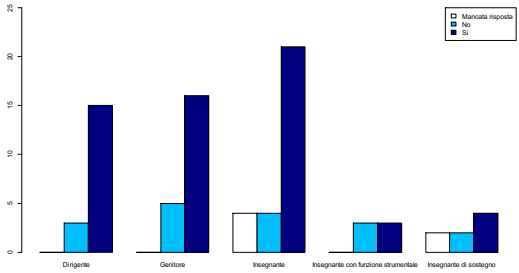
La CE come strumento efficace per la lotta al bullismo e alle discriminazione viene considerata importante dal 75% del campione; il rimanente 24% la ritiene solo "abbastanza importante".

La risposta alla domanda "Lei ritiene che la famiglia debba esercitare la CE anche nei progetti che entrano nella scuola su temi come la lotta al bullismo e alle discriminazioni?", aggrega intorno al *Sì* oltre l'86% dei rispondenti. (Graf. 2)



Graf. 2. Lei ritiene che la famiglia [...]?

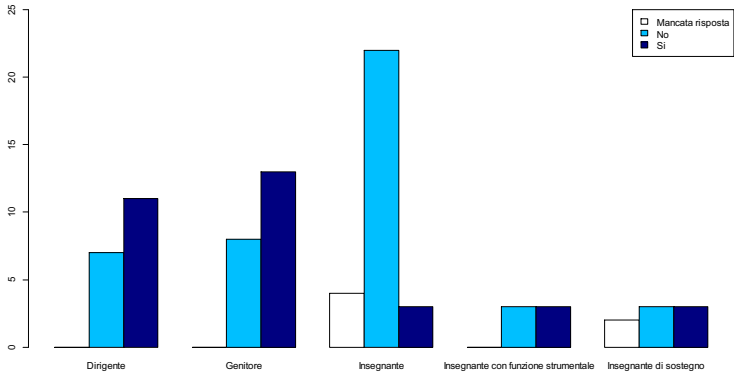
Al contrario la domanda: "attraverso quali strumenti partecipativi la famiglia può esercitare la CE?", mostra nelle risposte affermative un significativo *décalage*; l' 84% degli insegnanti ritiene debba esserci "una dettagliata informazione sui progetti che entrano nella scuola" (Graf. 3);



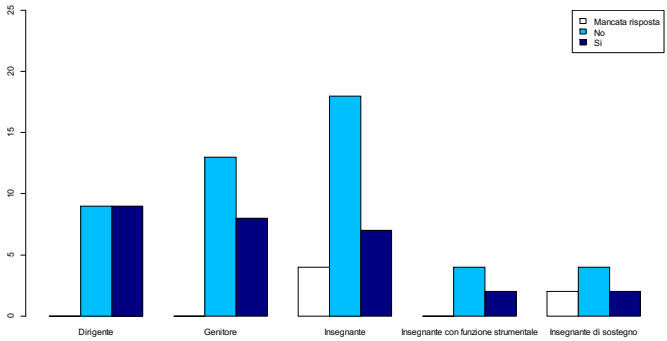
Graf. 3: Attraverso una dettagliata informazione [...]

Prender parte attivamente ai processi di scelta dei progetti proposti dalle scuole, raccoglie solo un 20% dei Sì (Graf. 4), per finire con un altro 20% di consensi alla "presentazione da parte delle famiglie di progetti che contrastano bullismo e discriminazioni" (Graf. 5).

Gruppo 3



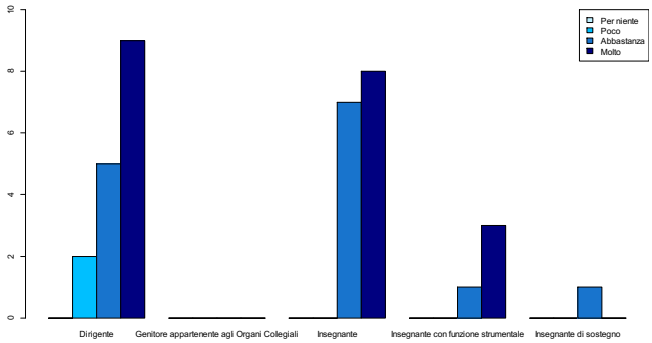
Graf. 4: Prendendo parte attivamente [...]



Graf. 5: Proponendo esse stesse progetti [...]

Riguardo poi alle posizioni più estreme, che vedrebbero le famiglie "chiedere l'esonero dei figli da tali attività quando abbiano perplessità sull'accreditamento dei soggetti proponenti", o in alternativa chiedendo di svolgerle "al di fuori dell'orario scolastico", o chiedendo "la proposta una disciplina alternativa in caso il progetto presenti aspetti critici rispetto al sistema di valori secondo cui essi educano i loro figli", la risposta che raccoglie oltre il 96% dei soggetti è "No".

Quali vantaggi ha portato la promozione della CE da parte degli insegnanti? Qui le risposte si concentrano su di un dato mediano. La più interessante è la risposta secondo cui gli insegnanti si percepirebbero come educatori riflettendo sul valore fondamentale della famiglia e dei valori che essa trasmette (Graf. 6).



Graf. 6: Acquisire una maggiore consapevolezza del mio ruolo di educatore [...]

6. Considerazioni

Dal punto di vista della partecipazione, la ricerca non ha dato i risultati attesi e sulle ragioni di questa mancata partecipazione ci si è lungamente interrogati.

Spicca certamente una criticità nel rapporto Università/Scuola, con una distanza che sembra incolmabile. A livello nazionale, l'Università non appare essere per la Scuola un interlocutore privilegiato.

Da una breve informale indagine su cosa avesse ostacolato la partecipazione, sono emersi alcuni fattori:

- la mancanza di un patrocinio ministeriale o di attività di promozione della ricerca; il lavoro, comunque, era stato annunciato su di un articolo comparso su *Tutto scuola on line* del 16 febbraio 2018;
- il proliferare di questionari di ogni tipo inviati dal Ministero che portano la dirigenza ad operare una selezione;
- una certa ritrosia dirigenziale a confrontarsi su tematiche delicate, e salvaguardare l'immagine della scuola, suggerita anche dall'incompleta compilazione dei questionari.

Rispetto e regola, sono categorie essenziali a definire il costrutto di CE; delineano una concezione di scuola formale, fondata su norme, poco "pedagogica", si direbbe, in cui appare un carattere difensivo nei rapporti con "l'esterno"; ma fortunatamente c'è di più.

Le valutazioni degli insegnanti, quando distribuite su più livelli, forniscono una indicazione di discussione internalizzata e implicita; ci si chiede però

come possa esserci mediazione, sinergia, alleanza, ascolto e fiducia tra scuola e famiglia, se l'intersoggettività e la titolarità non sono chiaramente percepite, a meno che non le si ritengano dimensioni auspicabili.

I dubbi sulla titolarità genitoriale trovano conferma nel crollo di possibilità partecipative alla vita scolastica: le categorie di cura e di interazione risultano ambivalenti perché invalidate da una partecipazione che non va al di là dell'informazione dettagliata. Forse quei desideri di ascolto, fiducia, alleanza, devono avvenire a senso unico? In che modo un genitore può esercitare un dissenso/partecipazione attivo/a che venga preso in considerazione? L'accettazione di un *consenso informato* rilanciata di recente, sembra andare ancora in direzione formale e cautelativa.

Al di là di quella che appare come scarsa chiarezza riguardo i rispettivi ruoli e il valore del riconoscimento reciproco, se gli insegnanti si lasciano interrogare dalla CE, entrano in un mondo più variegato, più incerto, ma anche più ricco pedagogicamente. Esistono seri dubbi sulla "sanzione" come concetto chiave della CE; mentre le categorie di cura e relazionali, proprie di un'organizzazione orientata ad una leadership 'di servizio' e attenta alle relazioni, denotano una dimensione desiderante: procedere di pari passo con i genitori, convergenza di intenti, orientamento verso un bene comune. Presenti nella mente degli insegnanti, queste categorie devono trovare lo spazio e le condizioni per realizzarsi.

15 insegnanti su 29 ritengono di aver favorito nei genitori l'esercizio della CE; dei 21 insegnanti che hanno dichiarato di aver diffuso una informativa dettagliata ai genitori, 9 avrebbero invitato i genitori ad una partecipazione attiva, 12 avrebbero favorito un confronto trasversale tra le componenti scolastiche.

Il risultato più significativo sembra però la constatazione del proprio ruolo educativo e di cittadino nel valorizzare la famiglia nel contrasto alle esclusioni, sentendosi 'educatori' con i genitori.

Conclusioni

Questo lavoro, presentato nei suoi primi risultati, vuole andare ad arricchire gli studi sulla CE attraverso inferenze basate sull'evidenza dei dati.

Il lavoro mostra che è possibile applicare almeno due livelli di analisi: uno più superficiale che vede la scuola porsi come argine alle difficoltà tra scuola

e famiglia attraverso comportamenti autotutelanti, pretesa di rispetto, affermazione di regole.

Un secondo livello rivela una dimensione "desiderante" pedagogicamente sostanziale, ma ambivalente, confusa.

Su quest'ultimo aspetto la pedagogia deve soffermarsi: esiste un desiderio, da parte di alcune famiglie confluite in associazioni, e di insegnanti, consistente, ma ancora sommerso, di pervenire ad una CE; questa constatazione risulta fondamentale perché proviene dai soggetti direttamente interessati.

La chiave del disagio attuale all'interno della scuola sembra scaturire dal mancato riconoscimento della titolarità come espressione formale dell'intersoggettività. Nell'intersoggettività l'incontro modifica i due in relazione: l'intersoggettività, che definisce l'uno rispetto all'altro, ne definisce di conseguenza ruoli e funzioni. Senza accettazione di intersoggettività si rimane nella deiezione, in una posizione auto centrata ed estraniata, in cui il massimo della partecipazione sta in una diffusione di informazioni tanto formale quanto sterile. Se la titolarità è in dubbio i genitori non sono legittimati a svolgere una partecipazione attiva.

La situazione emersa dai dati, è una condizione "non" di incomunicabilità, ma di svalutazione e di comunicazione mancata e inadeguata, che genera diffidenza e chiusure reciproche .

Lo stato attuale si configura dunque come contrapposizione tra parti, radice del termine *part-nership,* in cui è racchiusa etimologicamente una contrapposizione, con un nucleo predittivo di costituzione di unità, a partire dal riconoscimento reciproco.

Con questi presupposti, e se il coinvolgimento rimane a livello puramente formale, il *parent involvement* è destinato a fallire (Bruni, 2017).

La CE non é un punto di partenza, ma un punto di arrivo, cui si perviene tramite un processo di costruzione di *partnership*: a partire cioè dal riconoscimento di essere parti contrapposte, portatrici di una convergente e condivisa natura educativa, svolgere attività di mediazione volta al riconoscimento reciproco, spersonalizzando i conflitti , convergendo sul bene educativo e formativo del minore .

La CE non scaturirà da una disposizione normativa: il problema è riuscire a creare un'apertura dialogica, una concreta possibilità di comunicazione, che sia allo stesso tempo non solo veicolo di conoscenza ma anche modalità di azione educativa (DeNatale, 1999).

L'ottica del partenariato sostanziale e non formale, pertanto si presenta come la più idonea a raggiungere la responsabilità educativa. Quando questo ri-

conoscimento manca, come accade oggi tra scuola e famiglia, si assiste al proliferare di aggressività, irrispettosità maldicenza, violenza, esclusione. In questo contesto così variegato ed esteso le sanzioni curano forse il sintomo, non la causa. È il partenariato che sviluppa e crea le condizioni a favore del senso di corresponsabilità, una volta portate alla luce, gestite e risolte le conflittualità espresse e sotterranee.

"La corresponsabilità si raggiunge attraverso un dialogo continuo, una negoziazione costante tra docenti e famiglie, usando metodologie di partecipazione attiva che permettano a tutti di ripensarsi, prendere la parola ed esprimere i propri bisogni" (Guerrini, p. 317).

Per questo motivo risulta necessaria una sensibilità, anche legislativa, che consideri la specificità socio culturale di ogni singola scuola con le sue problematiche e peculiari esigenze.

Il patto di corresponsabilità educativa diviene il momento finale di un percorso che passa attraverso momenti dialogici di presa di coscienza, in cui anche la sgradevolezza espressiva venga ricondotta empaticamente ad un universo di frustrazione, insicurezza e sofferenza; va co-costruito da tutte le componenti scolastiche in modo personalizzato, in base alle specifiche esigenze di contesto come espressione di un'alleanza educativa fondata su momenti formativo-esperienziali volti allo sviluppo di comportamenti prosociali, competenze di ascolto, di comunicazione efficace, di mediazione, di risoluzione di problemi, L'alleanza educativa diviene allora espressione concreta dell'inclusione, necessaria per la coerenza e continuità educativa tra scuola e famiglia, fondata sul rispetto delle differenze, sulla condivisione e la trasmissione dei valori antropologici fondamentali, sulla dignità della persona, sulla solidarietà e l'uguaglianza sostanziale.

Riferimenti bibliografici

Bartolomeo A. (2004). *Le relazioni genitori insegnanti.* Brescia: La Scuola.

Bruni E. M. (2018). Il parent involvement tra implicazioni affettive e realizzazione formativa. In Ulivieri S. (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

De Natale M. L. (1999). *Genitori e insegnanti: vivere i valori*. Brescia: La Scuola.

Dubet F. (ed.) (1997). *École, Familles. Le malentendu.* Paris: Textuel.

Dusi P. (2012 a). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative.* Milano: FrancoAngeli.

Dusi P. (2012 b). The family-School Relationships in Europe: A research review. *Ceps Journal*, *1*: 13-21.

Guerrini V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10, (15-16):* 317.

Manti F. (ed.) (2014). *Il patto di corresponsabilità educativa. Per una scuola socialmente responsabile.* Genova: De Ferrari Genova University press.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per lo Studente, la Partecipazione, l'Integrazione e la Comunicazione - Ufficio III. (ed.) (2009) *Quaderno del Patto di corresponsabilità educativa.* Roma.

Mottana P. (2017). Oltre genitori e insegnanti, verso l'educazione diffusa. *Pedagogika*, (*XXI), 3*: 8-11.

Nava Mambretti A. Rinegoziare il patto scuola- famiglia. *Pedagogika*, (*XXI), 3*: 12-19.

Pati L. (ed.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea.* Brescia: La Scuola.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento.* Torino: Einaudi.

Vettorato G, Mion R., Dellagiulia A. (2014). *La strada del dialogo. Il rapporto tra allievi, scuola e famiglia nelle scuole salesiane d'Italia (2013)*. Roma: UPS, CNOSCUOLA.

https://www.tuttoscuola.com/patto-corresponsabilita-educativa-ricerca-sul-campo/ (ultima consultazione: 20/04/2019).

III.4
Scuole, famiglie e territori: un'alleanza virtuosa di fronte alle sfide educative della contemporaneità

Francesca Oggionni
Università degli Studi di Milano-Bicocca

La contemporaneità pone sfide educative complesse, che sollecitano le scuole, le famiglie e la società civile ad assumere in modo corresponsabile una funzione educativa nei confronti delle giovani generazioni attraverso pratiche di partecipazione democratica e giustizia sociale. Un obiettivo di tale portata non può che inscriversi in una riflessione che metta a tema il senso e la sostenibilità di un'alleanza pedagogica, che declini il legame tra educazione e società focalizzando l'attenzione sul rapporto esistente (seppur spesso debole e scarsamente praticato) tra educazione e territorio (Orefice, 2001). Una riflessione che vada oltre la dicotomia scuola-extra scuola – che ha da tempo mostrato i suoi limiti (Moscati, Nigris, Tramma, 2008) – e la visione diadica scuola-famiglia, spingendosi verso una triangolazione con il contesto sociale, economico e culturale in cui sono inseriti i molteplici soggetti – studenti e genitori, insegnati e dirigenti, personalità pubbliche e politiche, società civile – che concorrono alla definizione di condizioni e (dis)equilibri all'interno dei quali l'alleanza può (non) realizzarsi.

1. I termini della sfida pedagogica

Le trasformazioni sociali in atto hanno ricadute sul piano educativo; si pensi alle mutazioni degli assetti economico-sociali e culturali dei territori, al clima d'incertezza diffusa, alla precarietà lavorativa (diventata esistenziale) che porta a concentrarsi sul presente a scapito di una progettualità futura. L'instabilità dei riferimenti culturali, politici e valoriali (Bauman, 2002) ha prodotto una moltiplicazione di modelli, valori, appartenenze che pone i soggetti di fronte alla libertà di scegliere soggettivamente anzi-

ché culturalmente e collettivamente (Beck, 2000). Una libertà che può rivelarsi disorientante quando la ricomposizione della frammentarietà è vissuta come difficoltà di collocarsi in una storia coerente, dotata di senso. L'individualizzazione dei corsi di vita, quale «pervicace insistenza […] nel "subappaltare" a ciascun individuo, e alle risorse assolutamente inadeguate di cui dispone, il compito di affrontare i problemi che scaturiscono dall'incertezza dell'esistenza» (Bauman, 2016, p. 48) contribuisce, infatti, all'innalzamento dei livelli di fragilità, connessi a condizioni di povertà economica ed educativa. La separazione dei destini personali da quelli collettivi, sociali e territoriali rischia di produrre una "non cittadinanza", che in un frangente storico caratterizzato dalla crisi del welfare espone all'accentuazione delle disuguaglianze sociali, specie all'interno di un clima diffuso d'insicurezza alimentato da un discorso pubblico e politico che fa del concetto di «securitizzazione» (Bauman, p. 22) – neologismo innestato sull'ambiguità del termine sicurezza –una strategia di strumentalizzazione politica e mediatica volta a spostare l'attenzione pubblica dall'analisi di problemi sociali complessi[1] verso questioni che hanno un impatto a livello emotivo, alimentando ansie e paure nonché la percezione di fragilità e vulnerabilità, mentre spostano l'accento dalle responsabilità politiche a quelle individuali.

In un siffatto clima educativo diffuso – la cui complessità risulta difficilmente comprensibile senza padroneggiare strumenti analitici quali la riflessione critica, l'esercizio del dubbio e la consapevolezza del limite – la partecipazione attiva della cittadinanza alla vita del contesto sociale d'appartenenza non può darsi per scontata. Si sono infatti progressivamente indebolite le appartenenze collettive e una coscienza sociale che fatica a ritrovare i fondamenti di un adeguato senso civico. Muovendosi alla ricerca di contromisure

1 Si rimanda in particolare a Bauman la lettura della crisi migratoria: «Abbiamo eletto gli stranieri a causa di tutti i nostri mali. In realtà il nostro senso crescente di precarietà e paura dipende dalla incapacità di governare l'enorme forza dei processi di globalizzazione» (2016, p. 108). La «securitizzazione» assume quindi i tratti di «un trucco da prestigiatori» volto a spostare l'ansia da problemi di difficile gestione, quali «i fattori primari da cui dipende la condizione umana, come la disponibilità di posti di lavoro di qualità, l'affidabilità e la stabilità delle posizioni sociali, una efficace protezione contro l'umiliazione sociale e la negazione della dignità» (ivi, p. 27).

> È necessario […] sottolineare il rischio di ritenere che la scarsa cultura civica sia dovuta esclusivamente a un deficit dell'educazione intenzionale e ufficiale, superabile con un suo aumento quantitativo o con il ricorso a didattiche e metodi ritenuti più idonei ed efficaci. In realtà, un adeguato senso civico è da considerarsi la risultante di una molteplicità di esperienze educative di segno anche molto diverso tra loro, che concorrono a formularlo o non formularlo (Tramma, 2015, p. 149).

Ne conseguono molteplici modi di pensare e (o non) praticare cittadinanza, che interrogano *in primis* la scuola, considerata un presidio educativo centrale del territorio in quanto «prima istituzione pubblica con cui ogni cittadino entra in contatto e con cui instaura il rapporto più duraturo e significativo» (Nigris, 2008, p. 30). Ad essa viene attribuita una funzione di mediazione, tra molteplici istanze e agenzie educative, che porta a problematizzare i concetti di alleanza e corresponsabilità soffermando innanzitutto l'attenzione sull'analisi del *senso* di un'alleanza tra scuola, famiglia e territorio, tra insegnanti, studenti, genitori e società.

L'alleanza tra genitori e insegnanti[2] non è affatto scontata e ha bisogno di fondarsi su alcune premesse, quali "l'incontro e il riconoscimento reciproco, innanzitutto come persone e poi dei rispettivi ruoli"[3]. "Indubbiamente complicata, faticosa e costosa", la creazione di un'alleanza richiede impegno nel "cercare elementi comuni da cui partire" e riconoscendo che "genitori e insegnanti vivono esperienze dissimili, con responsabilità differenti, in contesti diversi". Avviando un processo di confronto e negoziazione, la collaborazione implica uno "sforzo di mediazione nella gestione dei conflitti".

Il senso dell'alleanza però dev'essere letto anche nei termini del riconoscimento dei principi costituzionali, rispetto ai quali "assume un senso politico": permette infatti la condivisione di valori fondamentali e il passaggio

2 Indagata all'interno del seminario formativo condotto presso l'Istituto Pedagogico della Resistenza di Milano (2013) dal gruppo di Ricerca pedagogica sui territori dell'Educazione nella Società contemporanea (RES), sotto la direzione scientifica del Prof. Sergio Tramma.

3 Nel presentare un breve resoconto narrativo dell'esperienza formativa, alcune citazioni significative saranno riportate fedelmente, rendendole riconoscibili attraverso la trascrizione tra virgolette.

dall'individuale al collettivo, dall'autoreferenzialità ad una "visione pluridimensionale del mondo".

In un gioco di rispecchiamenti, dallo specifico punto di vista degli insegnanti, un'alleanza ha senso perché "aumenta l'efficacia degli interventi": il coinvolgimento dei genitori, infatti, "li rende agenti moltiplicatori", aumentando la coerenza tra le rispettive linee educative e riducendo gli spazi di delega. I genitori si ritrovano in questa "attivazione sinergica", collocando il senso dell'alleanza nella percezione di essere "riconosciuti come interlocutori, coinvolti sul piano progettuale, non solo organizzativo e disciplinare".

Alcune criticità sono comunque innegabili, come le "ricorrenti lamentele sotterranee reciproche" a scapito di un clima di stima e collaborazione; l'adozione di atteggiamenti di "difesa e conflittualità" a fronte di difficoltà nella gestione di "ingerenze percepite e/o realmente agite" all'interno di uno spazio di riconoscimento di ruoli, funzioni e titolarità, in termini di competenze e confini (Benedetti, 2012). Inoltre, è frequente "l'alibi dell'attesa di riforme istituzionali" quando invece "la scuola è fatta di persone con cui gli alunni/i figli si relazionano" e in cui esiste un "falso bilanciamento tra condivisione e autonomia" nella tacita convinzione che "comunque poi si fa quello che si vuole". Nella ricerca di convergenze tra piani che rischiano di mantenersi paralleli si ravvede "la necessità di mediazioni e di affinamento delle strategie di comunicazione".

Questi che potrebbero sembrare limiti contestuali s'inseriscono nel quadro più ampio di una critica diffusa alla scuola che pare essersi cronicizzata quale forma manifesta di una mancanza di fiducia verso le istituzioni educative; pervasa da una «sensazione di confusione e disagio che spesso attiva fenomeni di reciproca accusa e deresponsabilizzazione, di lagnanze e chiusure, di paura e solitudine sul fronte educativo» (Tramma, 2015, p .17), essa è prova di un'educazione informale e diffusa che mina l'autorevolezza delle figure educative, sia dentro che fuori la scuola, mantenendo in bilico e mettendo costantemente in discussione il senso e la possibilità di alleanze efficaci.

2. L'alleanza è un processo, che può anche non realizzarsi

Se ancora alla scuola è demandato l'onere di assumere una funzione di mediazione, la ricomposizione della complessità del contemporaneo può compiersi solo attraverso il dialogo e il confronto tra i soggetti coinvolti nell'alleanza. Nella negoziazione di obiettivi e finalità, in un bilanciamento

tra limiti e opportunità, un'alleanza pedagogica virtuosa tra scuole-famiglie-territori (Brambilla, Oggionni, 2018) vede, infatti, nella partecipazione lo strumento (e non il fine) per la progettazione di esperienze educative cariche di significati realmente condivisi per tutti i soggetti coinvolti, individuali e collettivi.

Perché essa si realizzi sono auspicabili (se non necessarie) alcune condizioni. Innanzitutto, il riconoscimento delle pluralità che contraddistinguono le conformazioni familiari, gli istituti scolastici e i contesti territoriali. La scuola e la famiglia vengono spesso concepite come realtà monolitiche anziché multiformi. Invece l'istituzione scolastica si compone di molte scuole, tra loro differenti per il territorio in cui sono collocate, i professionisti che vi lavorano, gli/le studenti che le frequentano.

> Anche a parità formale di offerta formativa, questa può, di fatto, differire secondo la collocazione della scuola nel contesto ambientale e sociale. Ciò può dipendere dal modo in cui avvengono i finanziamenti (ad esempio se sono locali o nazionali), dall'attrattività di una determinata località o scuola per gli insegnanti, dalla composizione sociale delle classi e così via (Saraceno, 2013, p. 85).

Allo stesso modo, le famiglie sono diverse per composizione, condizione socio-economico-culturale, visione del mondo e del rapporto da intraprendere con la scuola, intesa come servizio a cui delegare compiti e responsabilità oppure come progetto educativo alla cui costruzione vorrebbero prendere parte (Cardinali, Migliorini, 2013).

Essendo la costruzione dell'alleanza un processo complesso, si presta al rischio di ridursi ad una dichiarazione d'intenti o a un programma di lavoro di carattere esortativo che perde facilmente la spinta propulsiva, mantenendosi ad un livello astratto, ma rivelandosi nei fatti inefficace. Un dialogo si fonda sulla ricerca di questioni nodali verso le quali convergere, a partire dall'analisi e problematizzazione delle diverse (spesso antitetiche) percezioni e prefigurazioni che insegnanti e genitori hanno riguardo ai rispettivi ruoli e competenze, al concetto di partecipazione, ai modelli di alleanza e corresponsabilità educativa, alle modalità in cui pensano di praticarla, alle conseguenti implicazioni educative.

Osservare queste dinamiche dalla prospettiva della pedagogia sociale porta ad includere nel discorso il contesto territoriale quale ambiente educativo in cui la scuola è inserita, in quanto parte di un sistema sociale in cui i soggetti tracciano le proprie traiettorie di vita, nell'intreccio tra molteplici

esperienze di educazione formale, non formale e informale. Seppur tra molteplici limiti e contraddizioni, la scuola continua ad essere pensata come un nodo talmente denso della rete, da mantenere sfocato il contesto in cui è inserita. Infatti, l'attivazione di una riflessione teorico-pratica intorno al rapporto tra scuola e territorio[4] – non usuale entro lo scenario della formazione e dell'aggiornamento dedicati alla popolazione insegnante – ha mostrato il carattere estemporaneo di un legame debole con un territorio poco conosciuto oppure percepito come fortemente problematico, da cui consegue una chiusura chiaramente descritta da un dirigente scolastico nei termini di una "distinzione tra occuparsi e preoccuparsi dei fenomeni sociali che riguardano gli studenti e il territorio: la scuola tende a preoccuparsi, vivendo costantemente in uno stato d'ansia e tensione in cui tutto è emergenza ingovernabile". Ne deriva una "sensazione di estraneità oppure di impotenza che affatica gli insegnanti" e rischia di rinviare scelte o progettualità sfidanti, intuite come praticabili, ma vissute come difficilmente sostenibili.

Eppure un'alleanza pedagogica tra scuole, famiglie e territori potrebbe essere letta in termini di opportunità e risorse. Muovendosi nella direzione della ricerca di strategie attraverso cui uscire dalla propria (presunta e ambivalente) autosufficienza, la triangolazione porta innanzitutto la scuola a spingersi oltre i propri limiti e confini, nel riconoscimento della poliedricità dei contesti, tra loro fortemente interconnessi, non solo in termini fisici, ma di significato:

> quando si parla di un sistema educativo […] è necessario interrogarsi sul valore che una comunità attribuisce alla propria scuola. S'impara quello che si desidera imparare, e si desidera imparare ciò a cui si riconosce un senso: sarà non solo l'individuo, ma la società in cui vive ad attribuirlo […]. È difficile che la scuola riesca a fare più di tanto, se non trova punti d'appoggio nelle manifestazioni della cultura sociale (Baldacci, 2014, p. 17).

4 Si fa riferimento ad una esperienza di formazione afferente al Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (A.A. 2017-2018), svoltosi presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, diretto dalla Prof.ssa Chiara Bove, rivolto ad insegnanti e dirigenti scolastici, di cui si riportano alcune citazioni significative, riconoscibili attraverso la trascrizione tra virgolette. Per un approfondimento, si rimanda al contributo di Lisa Brambilla "La conoscenza pedagogica del territorio – tra scuola, cittadinanza e politica – nel racconto di un'esperienza di formazione continua" (gruppo 6).

La creazione di progetti di partenariato, dunque, non può prescindere dalla presa d'atto della ridotta incidenza della scuola sui processi formativi delle nuove generazioni, rispetto alle quali non può più essere pensata (né pensarsi) come unica e sola garanzia per la tenuta e lo sviluppo democratico del paese (Tramma, 2015).

3. Spazi di riflessione e sperimentazione

L'educazione all'interno della scuola è ancora troppo spesso intesa come intervento specifico e specialistico attivato in situazioni di criticità, nonostante le didattiche educative informali rappresentino un tratto costitutivo e significativo dell'esperienza scolastica.

L'educazione, quale dimensione contestuale e intenzionale volta allo sviluppo di competenze di cittadinanza, agìta in particolare all'interno di scuole multiculturali sollecita alcune riflessioni e apre spazi di sperimentazione[5].

La prospettiva interculturale (Granata, 2018), prestando attenzione ai processi di accoglienza degli alunni migranti e alla loro integrazione all'interno dei contesti scolastici e sociali, è progressivamente andata oltre l'approccio compensativo e i propri confini, includendo le famiglie e la conoscenza del territorio all'interno del proprio orizzonte progettuale e d'intervento. Nelle scuole si sviluppano molteplici progetti, che vanno dall'organizzazione di visite guidate del quartiere – presentando i servizi educativi, sociali, culturali e ricreativi di cui è dotato – all'attivazione di percorsi di formazione rivolti ai genitori di alunni stranieri, accompagnati nell'assunzione di un ruolo di peer-tutoring attraverso cui possono condividere con altri genitori da poco inseriti nel contesto italiano la propria esperienza e le modalità attraverso cui hanno imparato a relazionarsi con la scuola, all'interno di un sistema di norme, procedure e linguaggi inizialmente anche per loro difficili da comprendere. Le ricadute educative di un progetto per molti versi inconsueto si sono dimostrate molteplici: innanzitutto ha permesso di restituire ai genitori un riconoscimento in termini di competenze; inoltre ha consentito di superare alcune *impasse* legate a problemi di comu-

5 Si riportano alcune riflessioni ed esperienze tratte dai Project Work realizzati dai corsisti del Master sopracitato.

nicazione, non solo di ordine linguistico, ma di comprensione del senso di alcune richieste poste dalla scuola o dal Comune, che venivano disattese non per incuria ma per un'insondabile distanza tra sistemi educativi e normativi. Infine, ha permesso di andare oltre i pregiudizi culturali e riconoscere la differenza tra il disinteresse e la delega rispettosa dell'autorevolezza educativa dell'istituzione scolastica.

La realizzazione di un progetto in cui identità e competenze vengono riconosciute può creare un legame e un senso d'appartenenza su cui far leva per attivare processi di inclusione e attività collaborative. Per creare un'alleanza pedagogica.

Questo vale non solo per i protocolli d'accoglienza di alunni stranieri a scuola, ma anche per i "Patti educativi di corresponsabilità" (Riva, 2008) che negli intenti sono volti a rendere esplicite e condivise per genitori e studenti le aspettative e gli orientamenti del percorso formativo declinati dagli istituti scolastici, ma talvolta si riducono alla sottoscrizione di documenti che contengono linee guida da cui poi però le pratiche si discostano[6]. Scambiando il mezzo con il fine, essi tendono a prescriverne l'adeguamento a regolamenti disciplinari e procedure istituzionali, anziché tenere in primo piano i vari soggetti coinvolti nel processo formativo, a vario titolo, in modo diretto e indiretto.

Allargando di nuovo lo sguardo, quando lo spazio d'azione educativa coinvolge tutti gli studenti, indipendentemente dal background migratorio, è possibile sviluppare competenze trasversali di cittadinanza attiva, partecipazione democratica, coesione e giustizia sociale, apprestando contesti d'esperienza in cui esse possano venire concretamente praticate e interiorizzate.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia.* Milano: FrancoAngeli.

Bauman Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.

6 A tal proposito, alcuni dirigenti scolastici hanno rilevato criticità nelle pratiche di documentazione, in particolare in merito alla coerenza, all'analisi e alla valutazione dei processi.

Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma: Laterza.
Beck U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
Benedetti S. (2012). Pedagogia e politica: un binomio quasi perfetto al servizio di una comunita educante. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2: 309-314.
Brambilla L., Oggionni F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-18: 322-335.
Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma: Carocci.
Farne R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale.* Roma: Carocci.
Melazzini C. (a cura di Cesare Moreno) (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
Moscati R., Nigris E., Tramma S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
Orefice P. (2001). Società ed educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila. In V. Sarracino, M. Striano (ed). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: ETS.
Riva M.G. (ed) (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione.* Pisa: ETS.
Rubinacci D. (2003). L'alleanza tra scuola e famiglia nell'educazione delle nuove generazioni. *Affari sociali internazionali*, 1: 93-104.
Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
Tramma, S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma: Carocci.
Tramma, S. (2019), *L'educazione sociale*, Roma-Bari: Laterza.

III.5
La co-responsabilità educativa, uno spazio di azione per la consulenza pedagogica

Pascal Perillo
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Premessa

Mai come in questi ultimi anni la cronaca ci restituisce episodi che denunciano l'esistenza di una grave carenza nel rapporto – che si fa sempre più difficile – tra scuola e famiglia. Per quanto ci si sforzi, da anni, tanto sul piano normativo e organizzativo quanto su quello scientifico e culturale, di sottolineare la necessità di un rapporto di collaborazione fra scuola e famiglia, questa fatica sempre più realizzarsi. Sono molti i motivi che potremmo addurre quali cause della difficile collaborazione fra scuola e famiglia, fra le quali possiamo ricordare (cfr. Pati, 2003; Dusi, 2003, 2004; Versari, 2005; Dusi, Pati, 2011): l'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; la sottovalutazione della dimensione educativa rispetto a quella istruttiva (tanto da parte di taluni insegnanti quanto da parte di molti genitori); l'indifferenza o l'ignoranza delle famiglie rispetto alla dimensione valoriale di cui la scuola è portatrice; il prevalere di una rappresentazione conformistica diffusa, secondo cui i genitori nella scuola sono considerati formalmente necessari ma sostanzialmente inutili.

Per rendere efficace il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica è necessario che la collaborazione e la partecipazione si esprimano quale frutto di una condivisione delle responsabilità educative. Questa opzione non va demandata esclusivamente a interventi normativi ma richiede un lavoro complesso, da realizzare sul piano culturale. In prima istanza, bisogna lavorare perché la scuola sia realmente valorizzata nel suo inscindibile rapporto con la società (cfr. Dewey, 1945[1900]), promuovendo forme di collaborazione e cooperazione che richiedono 'incentivi' adeguati, servizi specifici e, soprattutto, il superamento di certe visioni distorte dei ruoli giocati dai vari protagonisti, come quella di considerare le famiglie come generica utenza e non come interlocutori della scuola. Su questo punto, per esem-

pio, bisogna considerare il rischio derivante dalla tendenza a considerare il 'cliente' come qualcuno che non è corresponsabile di un progetto educativo condiviso, ponendo il genitore in una posizione di passività e di soggezione nei confronti della scuola e inibendo le sue potenzialità di collaborazione.

La collaborazione fra insegnanti e genitori richiede innanzitutto il reciproco riconoscimento come soggetti interessati all'educazione dei figli/alunni/allievi intorno ai quali ruotano i ruoli giocati dagli interlocutori. Riconoscersi reciprocamente presuppone, però, che gli interlocutori si pongano in una posizione di ascolto (dalla quale deriveranno il rispetto, la fiducia, il dialogo, ecc.) che non sempre rientra nelle 'disponibilità' personali o, addirittura, rispetto alla quale si oppone resistenza in maniera deliberata. Il processo che può portare allo sviluppo e alla coltivazione di un'autentica collaborazione fra scuola e famiglia richiede a insegnanti e genitori di esercitare il pensiero sulla responsabilità educativa di cui si è investiti. Tale percorso va supportato e accompagnato da figure professionali e pratiche formative di secondo livello che, nella proposta di questo contributo, vengono rispettivamente individuate nel pedagogista scolastico e nella pratica della consulenza pedagogica.

1. La co-responsabilità educativa

A partire dalla prospettiva di una pedagogia per le famiglie (cfr. Perillo, 2018), è possibile individuare nella consulenza pedagogica un valido supporto allo sviluppo e alla coltivazione della co-responsabilità educativa tra scuola e famiglia. Si tratta, come è evidente, di una questione educativa, che richiede una lettura relazionale della realtà e che viene affrontata, in questa sede, secondo le coordinate di un approccio educativo transazionale (cfr. Dewey, Bentley, 1974[1949]; Perillo, 2014).

Secondo le coordinate epistemologiche che orientano questo contributo, il pragmatismo deweyano offre la possibilità di superare un certo teoreticismo che pure ha fortemente caratterizzato la lunga disputa culturale, filosofica e pedagogica circa il rapporto teoria-pratica in educazione, fondata su una logica oppositiva piuttosto che su una logica situazionale. Riconoscendo il carattere pratico della realtà (cfr. Dewey, 1908), la pedagogia rinuncia al gioco dei superamenti dialettico-teoretici insito nella logica dicotomica, riconoscendosi in un esercizio riflessivo atto a discernere la relazio-

ne tra ciò che si cerca di fare in educazione e quel che ne deriva in conseguenza (Dewey, 1992[1916]). Il riferimento alla pratica si offre, così, quale spazio di indagine nel quale la dicotomia soggetto/oggetto non ha ragione di esistere quando la pedagogia decide di focalizzare la sua attenzione sulle pratiche educative agite da un uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante.

Il termine "transazione" richiama l'intreccio di operazioni con le quali si realizza l'incontro di esigenze e interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante tra organismo e ambiente. Lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, al quale la transazione rimanda, si fa vita vissuta anche nelle dinamiche familiari e scolastiche, intese come comunità nelle quali si sviluppano transazioni attraverso il contatto organico con la cultura (la *paideia*) che "si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale" (Cambi, Frauenfelder, 1994, p. 22). In questo senso, l'incontro transazionale tra famiglia e scuola ha bisogno di essere vissuto, compreso e gestito. Infatti, l'atto dell'educare è axiologicamente, socialmente e politicamente orientato, quindi è atto di tipo transazionale e "spazio" costante di conflitto e dialogo (il primo, per Dewey 1998[1939], presupposto necessario al secondo). Pertanto, scuola e famiglia costituiscono contesti che alimentano il flusso di transazioni fra organismo e ambiente, un flusso che va sostenuto e, in alcuni casi, riconfigurato. Qui entrano in gioco i ruoli ricoperti da insegnanti e genitori in qualità di educatori.

È noto che l'educare quale atto intenzionale ha un carattere prevalentemente pratico e si realizza in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico (Laporta, 2001). Il riconoscimento della natura transazionale e intenzionale (cfr. Cambi, 2005; Colicchi, 2011) dell'educazione ci dice che il fatto educativo esiste come esperienza interpretata, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in (e attraverso) quel fatto si strutturano.

> Ciò implica: in primo luogo che l'educazione in quanto educazione (ossia nel suo senso onorifico) non è un processo naturale ma qualcosa che inter-viene e apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto; in secondo luogo, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione (Corbi, 2012, p. 11).

In quanto comunità che educano e si educano, scuola e famiglia non possono essere interpretate secondo modelli predefiniti, proprio perché in

quei contesti transazionali prendono forma situazioni problematiche che si offrono al vaglio del lavoro di "indagine" (Dewey, 1973[1938]) che la pedagogia è chiamata a supportare. In questo senso, il riconoscimento del polimorfismo familiare e della esistenza di approcci educativi parentali plurali – rispondenti, evidentemente, ad axiologie più o meno definite e più o meno consapevoli, che derivano dalla varietà delle appartenenze ideologico-culturali delle persone – e il superamento del fondamento del matrimonio quale unico criterio atto a definire cosa sia una famiglia, ci consentono di affrontare il tema della co-responsabilità educativa fra scuola e famiglia evitando di cedere alle tendenze rassicuranti di elaborare proposte d'intervento standardizzate.

Se ogni nucleo familiare va considerato come "potenziale produttore di modelli educativi singolari" (Gigli, 2014, p. 89), la genitorialità – letta con riferimento alla dimensione della pratica educativa nella quale si esprime – si sviluppa quale forma di apprendimento in età adulta (cfr., fra gli altri, Demetrio, 2003; Mezirow, 2003[1991]; Alberici, 2008) e, quindi, emerge in tutta la sua natura problematica, in quanto si esprime nei termini dell'incertezza, del disorientamento, del disagio, dello "spaesamento relazionale" (Pati, 2014, p. 19); ma tale problematicità scaturisce anche da una crescente consapevolezza (cfr. Pourtois, Desmet, 1991, 2000) da parte di vecchi e nuovi genitori che, anche e, forse soprattutto nel contemporaneo, si trovano a dover far fronte ai cambiamenti legati all'elaborazione di un nuovo ruolo. Si tratta, dunque, di una genitorialità in trasformazione (cfr. Perillo, 2018) che necessita di opportuni e necessari supporti, a sostegno di una pratica educativa che sia intenzionata e, quindi, pensata secondo una razionalità riflessiva.

Secondo Riva (2014), formatasi alla scuola della Clinica della formazione (cfr. Massa, 1992), le pratiche educative parentali danno concretezza alle dinamiche psicologiche e costruiscono concretamente le personalità dei soggetti in crescita. Tuttavia, la pedagogista milanese sostiene che

> gli adulti attuali – per lo più narcisisti – non reggono uno sguardo lucido sulle responsabilità del proprio ruolo, essendo appunto costitutivamente incapaci di vedere gli altri. […] Basti pensare, ad esempio, all'enorme importanza che i genitori di oggi attribuiscono al successo scolastico dei figli, delegato a testimoniare la brillantezza dei genitori (p. 54).

Vivendo quella che pedagogicamente si afferma nei termini di una vera e propria crisi che ha la sua ragion d'essere nel tentativo di far fronte a un disagio educativo che emerge da una riflessione, perlopiù ingenua, sulle pratiche educative parentali, alcuni genitori sono spinti, per esempio, a "privilegiare […] il tema del controllo autoritario […] oppure a optare per forme di disimpegno educativo" (Pati, 2008, p. 20). È dunque evidente come tali tendenze incidano fortemente su aspettative e richieste rivolte alla scuola e, in particolare, agli insegnanti e, quindi, sulla configurazione di una autentica corresponsabilità educativa (cfr. Pati, 2019).

A ben vedere, dunque, emerge un vero e proprio "bisogno di 'educazione' da parte dei genitori, [...] reso evidente da una molteplicità di motivazioni, a cominciare dal desiderio che i genitori esprimono esplicitamente di informarsi sullo sviluppo dei figli e sul ruolo educativo che sono chiamati a svolgere" (Catarsi, 2008, p. 23). Diventare genitori significa assumersi responsabilità che si è spesso "impreparati a gestire, visto che nessuno si è mai preoccupato di sostenere la genitorialità in maniera intenzionale e sistematica" (Ivi, p. 46). La responsabilità educativa parentale si costruisce nella realtà storica, mediante un processo continuo di formazione e apprendimento, richiedendo un costante esercizio di riflessione. Tuttavia, non sempre i genitori scelgono di chiedere un supporto nell'esercizio della responsabilità parentale. Infatti, secondo Mantovani (2001) la richiesta di condivisione e di aiuto, quando espressa dai genitori, è molto spesso confusa e viene formulata a diversi professionisti (pediatri, educatori, insegnanti) dai quali "viene talora respinta e bollata come delega, come indice di debolezza, di ansia e di scarso senso di responsabilità" (pp. 52-53).

Se il genitore ha bisogno di fermarsi a riflettere sulla immagine di genitorialità elaborata nel corso della propria vita e sulle conseguenze che ne derivano sul piano della pratica educativa quotidianamente agita, lo sviluppo della pratica educativa professionale degli insegnanti si delinea quale processo che espone l'agente (l'insegnante, appunto) a un processo di formazione continua e di apprendimento in età adulta.

Chi lavora con insegnanti e genitori deve dunque innanzitutto sapere come un adulto apprende. Per queste ragioni, la figura professionale alla quale stiamo affidando il compito di supportare e accompagnare il dialogo pedagogico fra insegnanti e genitori (il consulente pedagogico) deve conoscere le dinamiche tipiche dell'apprendimento in età adulta che orientano e condizionano il processo di riflessione sulla co-responsabilità educativa.

Secondo Mezirow (2003[1991]) un adulto che apprende è un soggetto che interpreta le esperienze in quanto apprendere significa

> utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente. Trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: *il significato è una forma d'interpretazione* (p. 18).

Tanto la responsabilità educativa professionale quanto la responsabilità del "*parenting*" (Becchi, 2003, p. 7) si esprimono in un'"etica dell'aver cura" (Mortari, 2004, p. 5) fondata sulla costante coltivazione della condivisione. Ecco perché, rispetto alle questioni poste ad oggetto di questo contributo, le iniziative che la scuola può promuovere attraverso la figura del pedagogista scolastico sono particolarmente utili a favorire l'incontro e il dialogo fra responsabilità educativa parentale e responsabilità educativa professionale, nell'ottica di una necessaria coltivazione della co-responsabilità educativa scuola-famiglia. In questo senso, la presenza del pedagogista a scuola e la pratica della consulenza pedagogica si offrono quale spazio transazionale (cfr. Dewey, Bentley, 1974[1949]; Perillo, 2014) per la promozione di un dialogo fecondo fra responsabilità educativa parentale e responsabilità educativa professionale.

2. La consulenza pedagogica per lo sviluppo e la coltivazione della co-responsabilità educativa

La questione della presenza di figure consulenziali nelle scuole è posta ad oggetto di dibattiti sin dagli anni '70 del secolo scorso. Si pensi, per esempio, alla proposta di Zavalloni (1975, 1979) di inserire nella scuola il "consigliere pedagogico". Non a caso, i decreti delegati del 1974, rompendo con la tradizione, introducono – in particolare con gli organi collegiali – il tema della partecipazione dei genitori nella gestione della scuola.

Nel corso degli ultimi trent'anni, in particolare dall'approvazione della normativa sull'"autonomia scolastica" (Legge 15 marzo 1997 e d.p.r. 8 marzo 1999, n. 275) fino all'entrata in vigore della Legge n. 107/2015, la questione si è sviluppata in maniera significativa, concretizzandosi con l'inserimento di nuove figure di sistema nel mondo scolastico. Infatti, come ricorda Simeone (2014), sono state elaborate proposte di "attività di counselling educativo" diretto (rivolto agli studenti) e indiretto (rivolto a docenti e/o genitori impegnati nell'educazione dei minori).

Il pedagogista a scuola viene chiamato in causa quale figura professionale adeguatamente formata all'esercizio della consulenza pedagogica. Altrove (cfr. Corbi, Perillo, 2018) si è avuto modo di ipotizzare alcune possibili (e certamente non esaustive) funzioni che il pedagogista per la scuola potrebbe svolgere in termini di azioni professionali di secondo livello di tipo consulenziale. Ci si limita, in questa sede, a sottolineare che il termine viene usato per indicare una prestazione singola o saltuaria di supporto rispetto a una esigenza di una persona o di un gruppo, offerta da una persona ritenuta competente su una materia di propria pertinenza; si tratta, secondo questa visione diffusa, di persona, solitamente esterna all'organizzazione o al servizio che richiede il suo intervento, che viene chiamata allo scopo di trovare la modalità migliore per affrontare una situazione vissuta come problematica o comunque come una questione da tematizzare (Palma, 2017).

Se l'oggetto della consulenza pedagogica è il processo educativo, il focus del lavoro del consulente non può che essere incentrato su quel processo. Quando la consulenza si focalizza sul problema della co-responsabilità educativa fra scuola e famiglia, l'intervento deve essere centrato sugli elementi che accomunano il lavoro educativo professionale e le pratiche educative parentali, prendendo forma in occasioni di incontro e dialogo fra insegnanti e genitori.

La consulenza si qualifica, così, come intervento di accompagnamento nella gestione di situazioni di particolare disagio tanto nel campo dell'educazione in ambienti professionali (la scuola) quanto nel campo dell'educazione in ambienti naturali (la famiglia): quando i due contesti sono in dialogo, l'intervento è finalizzato a individuare una situazione problematica e a recuperare le risorse per affrontare quella situazione e giungere a un superamento condiviso del problema, richiedendo una media distanza rispetto all''oggetto' cui si riferisce (per cui si rilegge la situazione a distanza per capire e risolvere). Non a caso il tempo della consulenza è variabile in quanto legato alla individuazione e alla risoluzione del problema che viene sondato mediante un "lavoro di immersione in un contesto e di accompagnamento nella produzione di soluzioni" (Regoliosi, Scaratti, 2002, pp. 18-19).

Si tratta, nei fatti, di un dispositivo di formazione di secondo livello il cui scopo è quello di "abilitare e sostenere le persone nell'affrontare e gestire la problematicità, o di valorizzare e incrementare risorse per l'azione o per il cambiamento" (Rezzara, 2017, p. 56). La natura di tale pratica, quindi, non può che esprimersi in azioni di "affiancamento esperto e di produzione intersoggettiva di nuovo sapere e competenze" (*Ibidem*) che abbia a oggetto l'esperienza educativa.

Nell'esercizio di questa funzione di secondo livello, il consulente pedagogico lavora contemporaneamente per l'utenza (alunni, genitori e insegnanti) e per il servizio, svolgendo una attività che non può non realizzarsi che con l'utenza stessa. Allo stesso tempo, il consulente pedagogico interviene sul lavoro educativo di insegnanti e genitori (educa chi educa e forma chi forma), fornendo un valido supporto allo sviluppo e alla coltivazione della loro cultura educativa e formativa, mediante la promozione di un dialogo fecondo che può incidere in maniera significativa sullo sviluppo della responsabilità educativa professionale e parentale. Il valore aggiunto di questa pratica professionale è quello di accompagnare i processi di elaborazione critica degli utenti coinvolti nel percorso consulenziale che, per questa ragione, si qualifica per l'alto potenziale formativo e trasformativo. È questo il motivo che induce a ritenere che la consulenza pedagogica deve essere realizzata da un pedagogista che sia 'abile' (cfr. Schön, 2006[1987]) nell'uso dei 'codici' della razionalità riflessiva (cfr. Schön, 1993[1983]).

Quanto finora considerato invita a organizzare e gestire le attività di consulenza rivolte a insegnanti e genitori in un'ottica riflessiva e trasformativa, pensando gli utenti come soggetti in "conversazione riflessiva con la situazione" (cfr. Schön, 2006[1987]), cioè come adulti in apprendimento che sperimentano l'esercizio dell'"indagine" (Dewey, 1973[1938]), processo euristico consapevole mediato dalla riflessione sulla situazione e sul proprio modo di conoscere in essa: dalla *reflective conversation* con la situazione possono emergere nuove conoscenze, atte a ridefinire i propri schemi e le proprie prospettive di significato, o a fornire conferme alle azioni educative derivanti dagli schemi e dalle prospettive di significato adottate in quella specifica situazione.

Pertanto, leggendo la pratica educativa come pratica intenzionata che, in quanto tale, necessita di essere pensata secondo una razionalità riflessiva (cfr. Striano, 2001), il modello di consulenza al quale ci stiamo riferendo focalizza l'attenzione su un genitore e un insegnante che siano capaci di "pensarsi educatori" (Perillo, 2012), esercitando una *forma mentis* riflessiva atta a indagare i modelli di azione sottesi all'agire educativo, confrontandosi con le componenti ideologiche e axiologiche che sostanziano le scelte educative. Un esercizio di pensiero di questo tipo sollecita una comprensione profonda delle ragioni che sostanziano la propria responsabilità educativa (professionale/parentale). Ed è in questo senso che il consulente pedagogico a scuola può consentire all'utenza di vivere esperienze che determinano la costruzione di un sapere collettivo frutto della condivisione di una comune esperienza di apprendimento riflessivo, teso alla rilevazione e

alla eventuale trasformazione o conferma delle prospettive di significato sulla co-responsabilità educativa adottate da insegnanti e genitori.

Riferimenti bibliografici

Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Becchi E. (2003). Saperi familiari. *Scuola e città*, 4: 7-51.

Corbi E., Perillo P. (2018). Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 677-685). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Cambi F., Frauenfelder E. (1994) (eds.). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Cambi F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.

Corbi E. (2012). Oltre la frammentazione: il mosaico del reale e il ruolo critico della pedagogia. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (eds.), *Cartografie pedagogiche n. 5/2011* (pp. 9-17). Napoli: Liguori.

Demetrio D. (2003). Introduzione. In J. Mezirow. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (pp. VII-XXV). Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1900). *The School and Society*. In J.A. Boydston (ed.). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. Vol. 1/1976. Carbondale: Southern Illinois University Press (trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1945).

Dewey J. (1908). *Does Reality Possess Practical Character*. In J.A Boydston (ed.). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. Vol. 4/1977. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. In J.A. Boydston (ed.). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. Vol. 9/1980. Carbondale: Southern Illinois University Press (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1959-1992).

Dewey J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*. Vol. 8/1986. Carbondale: Southern Illinois University Press (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961).

Dewey J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (ed.). *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol.12/1986. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973).

Dewey J. (1939). Creative Democracy. The Task Before Us. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol. 14/1988. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey J., Bentley A.F. (1949). The Knowing and the Known. In J.A Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol. 16/1989. Carbondale: Southern Illinois University Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974).

Dusi P. (2003). Famiglia e scuola oggi. *Scuola Italiana Moderna*, 7: 14-15.

Dusi P. (2004). Scuola-famiglia. Formare alla 'partnership'. *Scuola Italiana Moderna*, 9: 14-15.

Dusi P., Pati L. (eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.

Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1: 102-103.

Gigli A. (2014). Tutti nella stessa barca: un comune denominatore pedagogico per le famiglie plurali. In L. Formenti (ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 89-103). Milano: Guerini e Associati.

Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

Mantovani S. (2001). Contrasti e contesti. *Adultità*, 14: 50-55.

Massa R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).

Mortari L. (2004). L'etica dell'aver cura nella vita familiare. *La Famiglia*, 227: 5-17.

Palma M. (2017). Consulenza, consulenza nei servizi educativi e consulenza pedagogica: una definizione di campo e di sguardo. In M. Palma (ed.), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione* (pp. 17-38). Milano: FrancoAngeli.

Pati L. (2003). I genitori: un soggetto educativo della scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 1: 13.

Pati L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Pati, L. Prenna (eds.). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 15-32). Milano: Guerini e Associati.

Pati L. (2014). La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 15-30). Brescia: La Scuola.

Pati L. (2019). *La partecipazione scuola-famiglia come corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.

Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
Perillo P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In E. Corbi, P. Perillo (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 27-39). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
Pourtois J.P., Desmet H. (1991). L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, 96 : 87-112.
Pourtois J.P., Desmet H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris: PUF.
Regoliosi L., Scaratti G. (2002). *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci.
Rezzara A. (2017). Consulenza come formazione. In M. Palma (ed.), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione* (pp. 39-77). Milano: FrancoAngeli.
Riva M.G. (2014). Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza. In L. Formenti (ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 41-56). Milano: Guerini e Associati.
Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioners. Toward a New Design for Theaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey Bass (trad. it., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006).
Striano M. (2001). *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
Simeone D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
Simeone D. (2014). Il rapporto scuola-famiglia e la consulenza pedagogica. In L. Mortari, J. Bertolani (eds.), *Counseling a scuola* (e-book). Brescia: La Scuola.
Versari S. (2005). Istanze e prospettive del rapporto genitori e scuola. In. C. Scurati (ed.), *Infanzia, famiglia, scuola. Comunità e comunicazione* (pp. 127-134). Brescia: La Scuola.
Zavalloni R. (ed.) (1975). *Figura e funzione del consigliere*. Roma: Armando.
Zavalloni R. (1979). *Il consigliere pedagogico. La relazione di aiuto nell'educazione*. Brescia-Roma: La Scuola-Antonianum.

III.6
La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture educative nei servizi educativi 0/6 anni del comune di Milano*

Silvio Premoli
Monica Amadini
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. La collaborazione tra Atenei milanesi e Comune di Milano in materia di servizi educativi per la prima infanzia

La collaborazione tra Comune di Milano e gli Atenei milanesi (in particolare, l'Università degli Studi di Milano, prima, l'Università degli Studi di Milano Bicocca, poi, e l'Università Cattolica del Sacro Cuore) finalizzata allo sviluppo della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia ha una storia pluriennale.

Dalla fine del 2012 all'inizio del 2019, il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano, diretto dalla prof.ssa Milena Santerini, e il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, riunito intorno alla prof.ssa Susanna Mantovani, hanno progettato e gestito due progetti di ricerca-formazione di grandi dimensioni all'interno del Settore Servizi Educativi 0-6 anni del Comune di Milano. Si tratta dei progetti finanziati, con fondi ex lege 285/1997 denominati «Milano Bambini» e «Didattiche inclusive», per un valore economico complessivo superiore al milione di euro. Entrambi i progetti hanno avuto durata biennale poi prorogata per un ulteriore anno, per un totale di 6 anni.

Il Comune di Milano gestisce, per la gran parte in modo diretto, 321 servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni (scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia, sezioni primavera, ludoteche, tempi per le famiglie, centri prima infanzia), oltre ad aver costruito una grossa rete di servizi privati accreditati

* I §§ 1, 2, 3 sono stati scritti da Silvio Premoli; i §§ 4, 5, 6 da Monica Amadini.

con posti in convenzione, con un investimento economico che non ha eguali in Italia, dando vita a un sistema di servizi che anche a livello europeo desta interesse. Nei servizi educativi comunali sono accolti poco meno di 30.000 bambine e bambini e lavorano quasi 4.000 educatrici ed educatori. Il personale di coordinamento ammonta a circa 80 unità, tra referenze dirette sui servizi e funzioni organizzative centrali.

I due dispositivi progettuali hanno dedicato una specifica attenzione a circa 150 servizi, con attività dedicate ai singoli collegi di durata annuale o biennale. Sono inoltre state previste attività trasversali che hanno coinvolto di fatto la quasi totalità del personale educativo e la totalità delle figure di coordinamento. L'attività svolta nel corso del 2015 relativa alla costruzione delle Nuove linee di indirizzo pedagogiche per i servizi 0-6 anni hanno coinvolto la totalità del personale educativo e di coordinamento.

Il progetto Milano Bambini ha avuto come focus fondamentale la definizione della specificità degli interventi cittadini per la prima infanzia in ambito educativo, individuandola in una competenza interculturale capace di accogliere pluralità e differenze, che caratterizzano il capoluogo lombardo da diversi decenni. I servizi all'Infanzia di Milano, infatti, hanno tradizione e vocazione al pluralismo e, oggi più che mai, fanno dell'incontro con le tante culture familiari, con le tante idee di infanzia, con l'eterogeneità, talvolta inevitabilmente anche conflittuale, dei modelli educativi, una sfida cruciale per promuovere la coesione sociale. Il progetto è culminato, come si è detto, nella elaborazione, supervisionata dagli staff dei due Atenei, delle nuove *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6* (Comune di Milano, 2016).

Il secondo progetto, Didattica inclusiva, ha posto al centro la questione dell'inclusione e quattro fondamentali tematiche educative: la continuità, il benessere, la corresponsabilità e la documentazione.

Entrambi i progetti hanno promosso logiche di lavoro innovative attraverso percorsi di ricerca-formazione, finalizzati all'introduzione e sperimentazione di attività inedite con i bambini e le bambine che vivono i servizi educativi milanesi.

Il presente contributo descrive una porzione di questo ampio coinvolgimento delle due università milanesi in azioni sul campo: la corresponsabilità tra servizi educativi e famiglie nell'accompagnare i percorsi di bambine e bambini. Il tema verrà inquadrato dentro il processo elaborativo delle Linee di indirizzo pedagogiche, collegandolo con la professionalità delle educatrici e con la loro formazione, con l'importanza di fare una formazio-

ne "sinergica" su questo tema. Accogliere le diverse realtà e storie familiari costituisce un'importante sfida pedagogica e culturale nei servizi educativi per la prima infanzia. Costruire alleanze tra bambine e bambini, famiglie, educatrici richiede una precisa intenzionalità pedagogica e opportune scelte metodologiche.

2. Il tema della corresponsabilità nelle Linee di indirizzo pedagogiche 0-6 del Comune di Milano

La prospettiva che informa e si costituisce quale bussola e filo conduttore delle Linee pedagogiche è quella dei diritti delle bambine e dei bambini, riconosciuti e promossi nei servizi educativi come prima esperienza di cittadinanza attiva. Chiaramente tale scelta afferisce alla fondamentale cornice concettuale rappresentata dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (ONU, 1989), che anche nel nostro Paese ha sostenuto una trasformazione progressiva e radicale della sensibilità nei confronti di bambini e ragazzi, accompagnando lo sviluppo di una inedita cultura dell'infanzia. La Convenzione «sintetizza la scelta di prendere le mosse da una dimensione planetaria, che e lo scenario in cui tutti oggi si muovono, e dal valore delle persone – e di ogni singola persona nello specifico. In- fatti, la Convenzione valorizza contemporaneamente un orizzonte globale in merito ai diritti dei bambini e la soggettivita di ciascun bambino e bambina nel rispetto del loro mondo vitale, fatto di relazioni e culture» (Premoli, 2014, p.254).

In Italia è possibile individuare nella Legge di ratifica del 27 maggio 1991, n.176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*, e nella Legge n.285 del 28 agosto 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, i due passaggi normativi cruciali in questo cammino. In particolare la legge 285/1997 ha avuto il merito di avviare, sostenere, potenziare un'attenzione educativa inedita su tutto il territorio nazionale e per tutte le fasce d'età, con un occhio di riguardo alla prima infanzia.

Le Linee pedagogiche rappresentano un atto di impegno a garantire servizi educativi caratterizzati da una qualità omogenea in tutta la città, nel rispetto delle diversità dei singoli contesti sociali e culturali e delle diversità di cui ciascun bambino è portatore. In questo senso, promuovere i diritti di tutti i bambini nei servizi educativi del Comune di Milano significa *pro-*

gettare e agire ogni intervento nel migliore interesse dei bambini e delle bambine.

Il tema della corresponsabilità, all'interno di questo documento, viene così declinato:

> «In un contesto storico-sociale in rapida evoluzione, nei servizi all'infanzia bambini, genitori, educatrici vivono un processo di trasformazione dei rispettivi ruoli che richiede di ripensare forme e strumenti per sostenere la corresponsabilità educativa. Sulla scia di tale principio si legittimano azioni di partenariato e di cooperazione, atte a costituirsi quali occasioni educative e trasformative per tutti gli attori in gioco» (Linee di indirizzo pedagogiche, Comune di Milano, 2016).

In sostanza, è possibile affermare, assumendo una interpretazione dinamica della Convenzione – già utilizzata altrove con fini differenti (Baratta, 1999) – che la scelta pedagogica della promozione di strategie volte alla costruzione di processi di corresponsabilità educativa rappresenta una forma privilegiata di affermazione dei diritti dei bambini e delle bambine. In particolare, da una parte l'articolo 5 della Convenzione stabilisce che il bambino ha diritto a essere aiutato e consigliato dai propri genitori e dalla propria famiglia, mentre l'articolo 18 garantisce il diritto del bambino a essere cresciuto ed educato dai propri genitori; dall'altra, l'articolo 28 afferma in senso ampio il diritto all'educazione e all'accesso ai diversi gradi dell'istruzione. A ciò si aggiunga che l'articolo 29 sancisce che il bambino ha diritto a un'educazione che sviluppi la sua personalità, le sue capacità e il rispetto dei diritti, dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente naturale. In sintesi, si evince dal dettato normativo la rilevanza in materia di educazione dei bambini e delle bambine della famiglia e del contesto scolastico. Di conseguenza appare fondato sostenere che, ai fini della realizzazione del miglior interesse del bambino e della bambina, sia necessario che i soggetti adulti deputati prioritariamente alla loro educazione si attrezzino per cooperare e per dare vita a proposte educative coerenti, integrate e basate sulla collaborazione, agendo in un'ottica sistemica e di cura e valorizzazione dei legami che animano l'ecosistema, il mondo vitale del bambin o (Bronfenbrenner, 1979).

3. Famiglie plurali

Ci pare opportuno, prima di procedere, provare a soffermarci sulle famiglie.

Come abbiamo argomentato altrove (Premoli, 2012) ogni famiglia può essere pensata come una cultura. Infatti, ogni famiglia produce un proprio sistema "filosofico", una propria visione del mondo, un proprio linguaggio, un sistema di valori e di credenze, teorie e modelli di relazione tra uomini e donne e tra le generazioni (genitori e figli) e un sistema concreto di pratiche e di tecniche (Moro, 2002). Questo patrimonio culturale si trasmette di generazione in generazione e rappresenta un insieme dinamico, che raccoglie influenze, cambia e si trasforma nel corso del tempo. Tutte le famiglie condividono luoghi e spazi, oggetti e gesti e sviluppano un proprio linguaggio caratteristico, un sistema simbolico, costituito da credenze, routines, riti e miti, che le definiscono come microcosmi culturali (Formenti, 2002). Si tratta sostanzialmente di vere e proprie società particolari e uniche, distinguibili da altre, tanto che si potrebbe arrivare ad affermare che «ogni famiglia manifesta una cultura propria che va al di là della sua etnicità e appartenenza» (id., p.54). Le famiglie e i suoi membri sono soggetti storici, attraversano passaggi, vivono una storia che è influenzata dal contesto, dagli incontri e dal tempo che passa; e tutte le famiglie nel corso della propria storia si confrontano con difficoltà, problemi, crisi evolutive.

In questo senso, quindi, prescindendo dalle dimensioni etniche, di cittadinanza e di provenienza, qualunque famiglia è da osservare e comprendere adottando uno sguardo etnografico e un approccio interculturale (Premoli, 2012). L'educatore stesso, di conseguenza, deve essere capace di andare oltre se stesso e i propri saperi e le proprie rappresentazioni per poter cogliere il mondo della famiglia, con cui è in relazione, nel modo in cui i suoi membri lo hanno costruito e lo stanno costruendo (Formenti, 2008). Si tratta di scegliere un punto di vista rigoroso, decentrato, aperto, storicamente e culturalmente collocato, nella consapevolezza che non esiste un'unica idea di famiglia. In questo modo è possibile comprendere chi è altro da noi senza utilizzare come criterio valutativo le rappresentazioni e i modelli di famiglia personali, che inevitabilmente generano stereotipi e pregiudizi.

Emerge con forza l'esigenza di adottare un approccio interculturale in senso lato, cioè una disponibilità a trattare il pluralismo delle realtà e delle rappresentazioni familiari, cogliendone le dimensioni culturali in chiave

personalistica (Santerini, 2019). In questo senso, tale sguardo interculturale può allargarsi fino a ricomprendere il concetto stesso di corresponsabilità, poiché come testimoniano diverse ricerche (Cottle, Alexander, 2014; Hughes, Mac Naughton, 2000) le forme assunte dai processi di costruzione di partnership tra insegnanti e genitori mostrano profonde differenze, a seconda dei contesti nazionali, locali e professionali in cui vengono agite e possono essere comprese solo se approcciate con adeguate competenze interpretative, con la capacità di mettere in parentesi i propri pregiudizi, in direzione della creazione di condizioni adeguate alla convivenza tra diversità.

4. La sfida della corresponsabilità nei servizi per la prima infanzia

I contesti relazionali hanno subìto negli ultimi anni sostanziali e repentine trasformazioni, certamente non prive di ripercussioni di natura pedagogica. Basti pensare all'emergere di nuovi bisogni educativi, strettamente connessi con inedite dinamiche sociali, con nuove configurazioni relazionali e con mutamenti dei legami interpersonali (Premoli, 2008). In questo scenario di metamorfosi relazionali, la famiglia si presenta certamente come uno dei primi soggetti investiti da importanti variazioni, che si riverberano poi sulle funzioni educative, sulla configurazione dei legami, sulle strutture relazionali (Pati, 2014). Accanto alla famiglia, gli stessi servizi per l'infanzia, in quanto contesti relazionali, attraversano un profondo iter trasformativo: non solo perché in questi anni stanno cambiando le linee di indirizzo, ma piuttosto perché si stanno modificando i bisogni educativi e le dinamiche socio-culturali dei destinatari di tali servizi; in altri termini, stanno mutando i bambini e le loro famiglie.

In tal senso, viene alla luce un fitto intreccio tra metamorfosi relazionali familiari, processi di cambiamento che interessano i servizi e il delinearsi di un mandato sempre più complesso che le famiglie attribuiscono, a volte in modo ambivalente e confuso, ai servizi educativi e alla scuola. Educatrici ed insegnanti vivono in prima persona la complessità di tali processi, che le sollecitano con sempre maggior impellenza ad indirizzare il proprio agire educativo alle famiglie, nella consapevolezza dell'importanza che la corresponsabilità educativa riveste per la crescita stessa dei bambini, prima ancora che per il benessere dei loro genitori (Amadini, 2012).

Da questo punto di vista, i servizi 0-6 rappresentano da un lato un'esperienza unica di "registrazione" delle metamorfosi familiari, di approccio al-

le nuove culture educative, d'incontro con diverse rappresentazioni e stili educativi. Dall'altro lato questi servizi svolgono sempre più anche una funzione fondamentale di sostegno alle famiglie di oggi, che conoscono fragilità e bisogni di supporto inediti (Contini, 2010).

Il cambiamento sociale e culturale è recepito e accolto da educatrici ed insegnanti, che accettano la sfida di fare spazio alle famiglie ed entrare in dialogo con tutti i genitori, nessuno escluso. D'altro canto, sin dalla loro istituzione i servizi per l'infanzia hanno conosciuto una loro peculiare configurazione pedagogica, che è accresciuta e si è articolata in relazione all'evolversi dei contesti sociali, delle culture educative, dei soggetti educanti. Fra i mille volti di tale complessità, un tema rilevante è proprio quello del rapporto con le famiglie (Contini, Manini, 2007). Queste ultime, infatti, si rivolgono ai servizi per la prima infanzia ponendo richieste che non vanno solo nella direzione della conciliazione tra tempi di cura e tempi di lavoro, ma cercano anche uno spazio di incontro, occasioni di confronto e un sostegno allo sviluppo della propria funzione genitoriale.

Accogliere le sfide poste dalle famiglie odierne pone pertanto le figure professionali che lavorano nei servizi e nella scuola dinanzi all'importanza di saper fare i conti con nuove forme di genitorialità, ma anche con nuovi significati dell'essere genitori e con inedite fragilità educative. Ciò implica, ad esempio, una curvatura intenzionale dei servizi per la prima infanzia verso un lavoro di sostegno e accompagnamento alla famiglia, in una logica di corresponsabilità e di condivisione del compito educativo.

Nella prospettiva della promozione di un più ampio e sostanziale "star bene" del bambino, non si può tralasciare la cura per le sue relazioni più prossime e strutturanti, ossia i legami familiari. Il benessere del bambino è infatti strettamente connesso con una diffusa qualità relazionale, che si traduce innanzitutto nell'instaurarsi di rapporti rispettosi e collaborativi tra i suoi genitori e gli altri adulti educatori che si prendono cura di lui.

La promozione delle buone relazioni è la condizione di benessere e di uno star bene nei contesti di vita, da parte del bambino in primis ma, necessariamente, anche da parte degli adulti che lo circondano. In tal senso, è importante che i servizi per l'infanzia svolgano in modo sempre più intenzionale questo essenziale ruolo di sostegno alla genitorialità, rendendo in questo modo ancora più efficace il loro impegno educativo verso i bambini.

La corresponsabilità educativa, in questo senso, diventa un'occasione preziosa per dar vita a feconde alleanze educative, ma anche per far vivere

e diffondere approcci, stili relazionali, modelli d'incontro che concorrono a seminare una cultura educativa fondata sulle sinergie e sulla partecipazione (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005).

5. Costruire corresponsabilità: un impegno formativo

Il rapporto con le famiglie, tuttavia, non si configura come un traguardo definitivo; né tantomeno come l'esito di sporadici interventi progettuali. Si tratta, a tutti gli effetti, di una relazione e, come tutte le relazioni, prende forma attraverso un percorso lungo e graduale. Il legame con i genitori va costruito con costanza, giorno dopo giorno, e continuamente risignificato attraverso un paziente lavoro di confronto, di ascolto, di negoziazione.

L'incontro con le famiglie si realizza pertanto attraverso un'intenzionale azione progettuale rivolta a strutturare modalità di accoglienza e di incontro sistematiche, come pure occasioni formative e informative che hanno i tratti della perseveranza e della continuità (Caggio, Mantovani, 2004).

In questa prospettiva, la professionalità delle educatrici e delle insegnanti, che comunque da sempre include la relazione con le famiglie ed i genitori, necessita di essere ri-significata e ri-orientata. In altri termini, pur essendo ritenuti interlocutori ineliminabili dell'agire educativo, i genitori vanno oggi incontrati con modalità inedite e con approcci relazionali adeguati. Ciò implica l'importanza di costruire nuove alleanze educative, sviluppando non solo pratiche innovative, ma prefigurando anche nuovi orizzonti di espressione della professionalità educativa.

Il mutare delle dinamiche relazionali e dei ruoli educativi, tanto dentro la famiglia quanto all'interno dei servizi educativi, deve essere assunto come oggetto di un pensiero pedagogico intorno al quale far nascere anche nuove espressioni della corresponsabilità educativa e generare un cambiamento pure nell'agire educativo (Amadini, 2018). Come tutti i cambiamenti, tuttavia, non si può lasciare l'iniziativa alla buona volontà e alla sensibilità di singole educatrici o coordinatrici dei servizi. Serve, piuttosto, mettere in campo uno sforzo formativo, che sostenga le educatrici dei servizi per la prima infanzia rispetto alla riformulazione della propria professionalità, specialmente nello specifico ambito del rapporto con le famiglie.

La promozione di un nuovo paradigma, relazionale e collaborativo, tra servizi e famiglie implica un'intenzionalità che sappia rendere l'interdipendenza un riferimento teorico, progettuale, didattico, frutto di momenti

formativi caratterizzati dalla condivisione di tale paradigma. Attraverso una formazione congiunta e partecipativa, è possibile far sì che tale approccio ecologico si traduca per i servizi in un impegno intenzionale (che è insieme pedagogico, organizzativo, gestionale…). Costruire all'interno dei servizi un pensiero comune circa il valore delle interconnessioni tra contesti relazionali nelle prime età della vita infantile, è la condizione essenziale per poter poi dar vita a circuiti virtuosi tra servizi e famiglie. La realizzazione di autentiche forme di corresponsabilità educativa con le famiglie deve essere condivisa, voluta e cercata attraverso pratiche di connessione che sappiano riconoscere la famiglia come risorsa.

La collaborazione tra educatrici e genitori non rappresenta quindi un punto di partenza, anche laddove sia voluta e perseguita con convinzione. Essa è piuttosto l'esito, mai raggiunto una volta per tutte, di un costante impegno relazionale, che viene alimentato con professionalità e coltivato attraverso azioni intenzionalmente volte a costruire un effettivo partenariato educativo.

Al di là delle dichiarazioni di principio, il personale educativo ha bisogno di fare formazione su tali questioni, di negoziare le proprie rappresentazioni circa i rispettivi compiti educativi del servizio e della famiglia, di condividere una lettura dei bisogni odierni delle famiglie e delle strategie più efficaci per dar vita ad autentici processi collaborativi.

Tornare con un pensiero interrogante sul proprio agire professionale, rileggere pratiche consolidate nel tempo ma forse non più efficaci, interrogare usi e abitudini professionali può essere davvero strategico per rendere più consapevole, ma anche più ponderato e generativo il proprio approccio professionale alle famiglie (Catarsi, Fortunati, 2004).

La costruzione di un'alleanza educativa con i genitori si nutre di gesti d'accoglienza, di capacità di ascolto, di riflessività: si tratta di gesti informali ma non irriflessi, di azioni di prossimità ma non prive di intenzionalità. In tal senso, la corresponsabilità educativa deve essere collocata entro un agire professionale di qualità, che sappia creare nella quotidianità della cura educativa importanti spazi d'incontro non solo con i bambini ma anche con i loro genitori. Tutto ciò ha rilevanti implicazioni di natura professionale e concorre peraltro a dare la misura e a riconoscere il valore di una professionalità, quella delle educatrici, sempre più qualificata e rivolta non solo a rispondere ai bisogni del bambino, ma anche a quelli dei genitori.

D'altro canto, la capacità di essere attenti osservatori dei processi educativi e di prendersi cura delle relazioni, rappresenta oggi una sfida peda-

gogica davvero cruciale, per poter rendere questi servizi, e i loro operatori, luoghi di promozione di una rinnovata cultura educativa, improntata al riconoscimento del protagonismo di tutti gli attori: bambini, educatrici, genitori (Amadini, 2014).

6. Condividere pratiche di corresponsabilità

La professionalità educativa dei servizi è pertanto oggi sottoposta a richieste che si devono tradurre in un supporto formativo alle figure educative stesse, che a loro volta fungono da sostegno ai processi di crescita dei bambini e delle famiglie (Restuccia Saitta, Saitta, 2002). Il tipo di formazione che viene a delinearsi rispetto a tali esigenze, presenta alcuni tratti peculiari, in ragione della complessità del tema, dell'alta implicazione relazionale e della pervasività delle dinamiche che caratterizzano il rapporto scuola-famiglia.

In primo luogo, risulta di particolare importanza poter realizzare momenti formativi che favoriscano uno scambio di pratiche educative. La promozione della corresponsabilità educativa tra educatrici e genitori, infatti, pur nascendo da una precisa intenzionalità pedagogica, ha poi bisogno di consolidarsi nelle pratiche educative. In questo senso, può assumere un importante valore formativo l'opportunità di realizzare un confronto tra servizi, educatori, coordinatori, affinché lo sforzo progettuale che sottostà alla realizzazione di incontri, laboratori, feste, colloqui, progetti di accoglienza/ambientamento ecc. non rimanga chiuso tra le mura dei servizi ma diventi un patrimonio comune e condiviso.

Fare formazione in modo sinergico, mettendo in rete più servizi e creando occasioni di confronto, soprattutto tra le figure di coordinamento, è particolarmente strategico rispetto ad un tema, come quello della corresponsabilità, che ha una portata sistemica ed ecologica. La costruzione del dialogo con le famiglie può quindi passare anche attraverso l'attivazione di un dialogo tra servizi, dando visibilità e valore ad azioni che esprimono un'intenzionalità partecipativa.

In questa prospettiva sistemica, la vita quotidiana nei servizi può essere riletta e diventare importante piano di lavoro per avviare un confronto tra pratiche di cura, rappresentazioni, saperi, intenzionalità e progetti, di cui rispettivamente i servizi si fanno interpreti nei confronti delle famiglie, ciascuno con proprie peculiarità.

La reciproca narrazione e condivisione di progetti significativi o di piccole attenzioni quotidiane nei confronti delle famiglie, offre alle educatrici e/o alle coordinatrici uno strumento per comunicare esperienza e sapere, per portare esempi da seguire, ma anche offrirsi reciprocamente una testimonianza del ruolo cruciale che genitori ed insegnanti, insieme, possono svolgere nella promozione del benessere di bambini/ragazzi. Il percorso formativo che ci accingiamo a presentare, nasce proprio dall'intento di offrire un'occasione di confronto, di condivisione di approcci, metodologie e obiettivi fondanti la corresponsabilità tra scuola e famiglia.

La corresponsabilità educativa, d'altro canto, si delinea come uno strumento plastico, non applicabile in modo asettico e generico, ma specificatamente mirato a costruire percorsi di comunicazione, sostegno e condivisione dell'impegno educativo tra soggetti che abitano lo stesso contesto relazionale, che formano una comunità e che hanno a cuore un bene comune: quello dei bambini di cui si prendono cura.

Ringraziamenti

Si ringrazia l'Assessorato all'Educazione del Comune di Milano, nelle figure degli Assessori che si sono succeduti negli anni, Francesco Cappelli, Anna Scavuzzo e Laura Galimberti, la dirigente dell'Area Servizi Educativi, Beatrice Arcari, il Coordinamento tecnico pedagogico, tutte le Posizioni organizzative, tutte le educatrici e gli educatori coinvolti nei progetti di ricerca-formazione, per l'opportunità offerta di lavorare insieme al miglioramento della qualità del sistema cittadino di interventi a favore delle bambine e dei bambini e per la proficua collaborazione.

Riferimenti bibliografici

Amadini M. (2012). Nido e famiglia: l'incontro tra culture educative. In L. Pati, M. Musello (ed.), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido* (pp. 81-95). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Amadini M. (2014). Il rapporto tra famiglia e asilo nido all'insegna dell'educazione. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 363-372). Brescia: La Scuola.

Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, *2*: 275-290.

Baratta A (1999). Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della

Convenzione internazionale sui diritti del bambino. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 29, 2: 495-525.

Bobbio A., Savio D. (2018). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Caggio F., Mantovani S. (ed) (2004). *Famiglie, bambini, educatrici: esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.

Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Comune di Milano (2016). *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6*. Direzione generale Educazione ed Istruzione, Settore Servizi all'Infanzia, Comune di Milano.

Contini M. (ed) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.

Cottle M., Alexander E. (2014). Parent partnership and 'quality' early years services: practitioners' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:5, 637-659.

Epstein J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Formenti L. (2000). *Pedagogia della Famiglia.* Milano: Guerini e Associati.

Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 78-91.

Gelfer J. (1991). Teacher-parent Partnerships: Enhancing communications. *Childhood Education*, 67: 164-169.

Hughes P., Mac Naughton G. (2000). Consensus, Dissensus or Community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, 3: 241-258.

Hughes P., Mac Naughton G. (1999) Who's the Expert: Reconceptualizing parent-staff relations in early education. *Australian Journal of Early Childhood*, 24(4): 27-321.

Kasting A. (1994). Respect, Responsibility and Reciprocity: The 3 Rs of parent involvement. *Childhood Education*, 70(3): 146-150.

Contini M., Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi.* Roma: Carocci.

Manini M., Gherardi V., Balduzzi L. (2005). *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Moro *M. R. (2002), Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura.* Milano: Franco Angeli.

Pati L. (ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Premoli S. (2008). *Pedagogie per un mondo globale*. Torino: EGA.

Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi.* Milano: FrancoAngeli.

Premoli S. (2014). Pedagogia sociale e approccio basato sui diritti dei bambini nel Child and Family Welfare. In M.Corsi, *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Restuccia Saitta L., Saitta L. (2002). *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatrici e famiglia*. Milano: La Nuova Italia.

Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

III.7
La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità

Maria Vinciguerra
Università degli Studi di Palermo

In questi ultimi anni, i miei interessi di ricerca si sono concentrati sulla rottura del patto tra le generazioni, intercettata dalla letteratura come un'emergenza educativa del nostro tempo. Tuttavia, nel corso di questo mio studio, mi è apparso sempre più evidente come sembri profilarsi nello stesso tempo, in modo altrettanto profondo, un'altra emergenza educativa contemporanea: una crisi delle alleanze tra gli adulti educatori (soprattutto tra genitori ed insegnanti). Assistiamo, dunque, contemporaneamente ad un indebolimento delle relazioni educative in senso verticale e delle alleanze educative orizzontali.

In particolare, la necessità di costruire nuove alleanze tra scuola e famiglia sembra diventata un'emergenza educativa sempre più impellente negli ultimi anni, in cui molto si è scritto sulla relazione scuola-famiglia. Se volgiamo lo sguardo alla letteratura internazionale, ci rendiamo subito conto che il rapporto scuola-famiglia è ormai da alcuni decenni oggetto di ricerca in un panorama di studi più ampio; si tratta di una questione educativa avvertita in diversi paesi, seppur in modi sensibilmente diversi e specifici per ogni contesto (Dusi, 2012). Ma aldilà delle differenze, indubbiamente l'efficacia della relazione scuola-famiglia è un indicatore di qualità della scuola, una modalità per arricchire il capitale umano e sociale, per contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica.

Dunque, pur nelle differenze legate ad un modo diverso di intendere il coinvolgimento della famiglia all'interno della scuola e i confini dell'intervento della scuola rispetto alla cultura educativa familiare, senza dubbio tutti gli studi sul tema evidenziano l'importanza e l'influenza della famiglia sull'esito del percorso scolastico degli alunni.

Tra le diverse espressioni che vengono utilizzate per definire il rapporto scuola-famiglia, ad oggi, quella che a mio avviso rimane la più esaustiva in termini di definizione di compiti e assunzione di responsabilità delle due

agenzie educative, è sicuramente quella definita dal D.P.R. n. 235 del 2007 che propone e promuove la costruzione di una "corresponsabilità" come base del "Patto educativo" tra scuola e famiglia.

Tuttavia, oggi molti insegnanti sentono il peso di una svalutazione da parte dei genitori, che indebolisce il loro ruolo di educatori. Di contro, i genitori vengono accusati dagli insegnanti per le loro inadempienze educative. Ciò che osserviamo è una difficoltà diffusa a realizzare una reale collaborazione e condivisione in termini educativi tra la scuola e la famiglia.

Il presente contributo, con uno stile di ricerca fenomenologico-ermeneutico, intende analizzare alcuni aspetti di questo fenomeno, per poter rifondare nuove alleanze tra scuola e famiglia e per riuscire a pensare interventi in direzione della costruzione di un autentico patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia perché non rimanga un puro atto formale.

1. Una prima ricognizione empirica e problematica

Sul piano di una prima ricognizione empirica, possiamo osservare che gli insegnanti di oggi sono chiamati a rispondere ad una serie di mansioni burocratiche imposte dall'istituzione scuola (programmazioni, valutazioni, regolamenti e normative da applicare ecc.) che tendono a schiacciare i tempi dell'insegnamento, sempre più sbilanciato sul piano della valutazione/misurazione. Spesso, infatti, ci si riferisce alla scuola di ogni ordine e grado con l'espressione "esamificio".

L'eccessiva tendenza alla quantificazione dell'apprendimento e l'assunzione di un sistema scolastico pensato secondo un'idealogia di mercato neoliberista, porta con sé il rischio di una spersonalizzazione (tutti devono apprendere negli stessi tempi e allo stesso modo) e di un aumento delle disuguaglianze tra gli alunni appartenenti a classi sociali medio-alte e alunni che provengono da contesti sociali più svantaggiati. Nel primo caso, la scuola si confronta con genitori che conoscono il sistema scolastico e posseggono i mezzi per progettare e perseguire la formazione dei propri figli; nel secondo caso, la scuola si interfaccia con genitori che rimangono insieme ai loro figli/alunni lontani dal mondo della formazione che risulta a tratti incomprensibile (Dusi, 2014).

Nella quotidianità della scuola tutto questo si traduce in insegnanti che lamentano di ricevere troppe richieste sia dalla scuola stessa sia dalle famiglie, che, a loro volta, tendono a valutare negativamente una scuola che

non riesce a far acquisire competenze spendibili nel mondo del lavoro (Blandino, 2008; Dusi, Pati, 2011). Di contro, gli insegnanti accusano i genitori delle loro inadempienze educative e faticano a gestire la relazionale con gli alunni che sempre più spesso si pongono in un atteggiamento di simmetria relazionale nei confronti dei loro insegnanti.

Ma insieme ai cambiamenti della scuola, osserviamo profonde trasformazioni anche nelle relazioni educative familiari. Oggi la coppia sempre più *intimizzata* considera la genitorialità un'esperienza privata e personale. Il bambino è "il prodotto privato dell'aspirazione di un padre e di una madre – è il figlio dei suoi genitori, in un'accezione assolutamente inedita del termine" (Gauchet, 2009, p. 55). Indubbiamente la "privatizzazione" della genitorialità ha comportato la maturazione di un'idea dell'educazione da impartire ai propri figli profondamente diversa rispetto a quella delle generazioni precedenti. Assistiamo da anni ad uno scivolamento da un piano prevalentemente normativo che ha caratterizzato l'educazione di un passato non molto lontano, ad un'educazione che sembra accogliere solo le istanze dell'affettività. Tuttavia, l'aderenza ad un codice affettivo come cifra delle relazioni educative familiari, come sottolinea Pati (2012), segna l'avvio di uno smarrimento e spaesamento dei genitori di fronte alla sfida dell'educazione dei figli.

La scuola sembra rimasta l'unica istituzione educativa fondata su una dimensione etico-normativa, che pare contrapporsi al prevalere di una dimensione affettiva della famiglia. Una dimensione affettiva indubbiamente necessaria nella relazione educativa ma non sufficiente. Il rischio è quello di far scivolare i rapporti significativi solo sulla dimensione dell'immediato, del presente: vale ciò che sento adesso, ciò che mi fa stare bene in questo momento; la relazione solo affettiva rischia di trasformarsi in un godimento estemporaneo dell'altro.

Dal canto loro, gli insegnanti, nonostante l'aumento delle richieste e delle incombenze cui sono chiamati, dovrebbero continuare ad animare il rapporto dell'alunno col sapere, insegnando a percepire il sapere come ampliamento dell'orizzonte del mondo; in tal senso, la scuola apre mondi, il sapere diviene un tramite nuovo, diverso da quello della famiglia, che aiuta il discente ad interrogare in modo inedito il senso della vita, il sapere diviene mediatore di significati esistenziali. La scuola porta con sé un'anima profondamente multiculturale perché "obbliga" a rivolgersi al mondo, a vivere la propria appartenenza nella contaminazione e nell'incontro con l'Altro. Obbliga l'alunno a decentrarsi, a non essere incentrato solo su se stesso.

L'istituzione scolastica, in questo senso, può garantire l'esperienza del limite e dell'impossibile e proprio per questo è assolutamente necessaria all'umanizzazione della vita.

In altre parole, la funzione educativa fondamentale esercitata dall'insegnante della scuola di qualsiasi ordine e grado, è quella di far innamorare del sapere, di rendere i discenti assetati di sapere, diversamente vengono oscurate le reali potenzialità del sapere a favore della crescita e dello sviluppo (non solo cognitivo) dell'alunno. Il sapere diventa pura noia, non serve a niente, è inutile studiare!

Certamente in questo processo di apertura o chiusura verso il sapere, non è importante solo la formazione e la competenza dell'insegnante ma la famiglia può sostenere, supportare, aiutare il figlio-alunno nella fatica che questo avvicinamento al sapere presuppone, oppure svalutare insieme alla figura dell'insegnante il valore del sapere insegnato. "La scuola non serve a niente" diviene il messaggio inequivocabile che il genitore trasmette al figlio, e da qui agli agiti violenti contro gli insegnanti il passo è breve.

2. Perché costruire alleanze?

Ma quest'analisi sulla relazione scuola-famiglia ci porta ad intravedere anche elementi di novità. Ci spostiamo gradualmente su un altro piano della nostra riflessione pedagogica (quello propriamente teoretico) cercando di mettere tra parentesi quanto finora affermato, per guardare con uno sguardo nuovo e per riuscire ad intravedere, oltre le criticità, orizzonti di senso che possano guidare la pratica educativa.

Per cercare di procedere nella mia riflessione, vorrei soffermarmi brevemente sul concetto di alleanza. Un implicito del nostro argomentare fino a questo punto sembra essere la necessità di rifondare nuove alleanze educative tra scuola e famiglia. Ma cosa significa costruire alleanze? Quando sentiamo la necessità di allearci con qualcuno?

Possiamo affermare con una certa evidenza che un'alleanza con qualcuno si costituisce quando siamo di fronte alla percezione di un problema o obiettivo comune, che non riusciamo ad affrontare o raggiungere solo con le nostre forze individuali; l'alleato è colui che ci soccorre, ci aiuta quando necessario, e di cui siamo costretti a fidarci per i motivi che sostengono l'alleanza stessa.

Ora lo specifico dell'alleanza cui ci stiamo riferendo è l'educazione, stia-

mo, infatti, parlando di alleanze educative. Qual è dunque il problema comune di scuola e famiglia tale da far pensare alla necessità di fondare alleanze? Si tratta in modo evidente della condivisione di un processo educativo-formativo dei figli/alunni.

Ma, approfondendo ulteriormente la questione, perché interpretiamo la formazione-educazione delle nuove generazioni come una questione problematica? Ecco allora profilarsi, accanto alla questione dell'alleanza, il tema dei confini. Condividere la formazione-educazione dei figli/alunni crea una profonda confusione rispetto al tema dei confini. La gestione dei confini è una questione complessa, si rischia di scivolare troppo nelle competenze educative dell'altro oppure di irrigidirsi eccessivamente rispetto al proprio ruolo, difendendo eccessivamente i propri confini. Allora le domande più o meno esplicite, soprattutto degli insegnanti, diventano: fino a che punto posso sconfinare nello spazio educativo del genitore?

Non possiamo tralasciare queste domande per poter rilanciare il patto di corresponsabilità. Se non riusciamo a tematizzare con insegnanti e genitori i confini di ciascun ruolo educativo, il rischio è quello che ciascun interlocutore si sentirà sempre minacciato dall'altro e allora tenderà a prevalere la logica del conflitto e della competizione e si cercheranno nuove alleanze: le alleanze si sbilanciano e i genitori anziché allearsi con gli insegnanti, si alleano con i propri figli. Il problema/nemico comune diventa la scuola.

Ma la difficoltà a costruire alleanze è legata anche ad altri aspetti. Approfondendo il concetto di competenza genitoriale, mi sono accorta che la solitudine con cui è vissuta la genitorialità nel nostro tempo può essere all'origine di un'incapacità di pensare i ruoli educativi come congiunti e quindi condivisibili. Se la competenza genitoriale si gioca, in primo luogo, sul piano dell'assunzione di una responsabilità irreversibile nei confronti del figlio, l'altro criterio che la definisce è indubbiamente quello delle appartenenze, di tutti gli altri legami (in primo luogo quello coniugale, ma non solo), che connotano in modo profondo il mondo dell'adulto genitore. In tal senso, possiamo affermare che l'esperienza dei legami costituisce una grande risorsa per la costruzione e il sostegno alla genitorialità.

La genitorialità appare segnata, sin dal momento della scoperta dell'avvenuto concepimento, da un senso di *inadeguatezza:* sarò in grado di essere un "genitore sufficientemente buono"? Ma la genitorialità è altresì segnata dal suo essere costitutivamente duale: non si può essere genitori competenti da soli ma sempre nella relazione (reale e/o immaginata) con l'altro geni-

tore, che a sua volta sarà segnato dalla sua e dall'altrui percezione di sé come genitore competente (Vinciguerra, 2015).

Richiamando e sintetizzando brevemente la mia riflessione sulla competenza educativa genitoriale, possiamo affermare che essa si esprime pienamente in modo adeguato in un contesto connotato da legami significativi (in primo luogo quello con l'altro genitore), che permettono di promuovere la *personalizzazione dell'esistenza* dell'educando senza creare dipendenze, ma implementando la consapevolezza dei genitori delle emozioni agite nella relazione educativa, in modo che essi possano rendere il proprio agire meno implicito e più intenzionale. In senso più ampio, il genitore competente è colui che riesce ad acquisire un *nuovo linguaggio della genitorialità* "verso la riscoperta del significato esistenziale ad essa sottesa" (Pati, 2014, p. 128).

Se la risposta ad una responsabilità educativa nei confronti delle nuove generazioni, si profila come sempre più complessa in un mondo profondamente segnato da veloci trasformazioni socio-culturali di non semplice lettura, le alleanze divengono necessarie per rispondere alle sfide educative del nostro tempo. La competenza educativa, allora, si arricchisce nella condivisione con l'altro educatore e la responsabilità non è più solo del singolo (genitore, insegnante, educatore…) ma si estende ad un'intera comunità educante. Al contrario, la mancanza di alleanze educative, lascia il genitore nel suo senso di inadeguatezza e isolamento (che può sfociare anche in agiti violenti e aggressivi) e l'insegnante irrigidito all'interno dei suoi confini professionali.

In tal senso, la causa principale di una forma di incomunicabilità tra scuola e famiglia, assolutamente deleteria per l'educazione dell'alunno/figlio, sembra risiedere nella difficoltà a riconoscere l'importanza dell'altro educatore come sostegno alla propria genitorialità, nella difficoltà a rendere più flessibili e permeabili i propri confini.

Ne consegue che è necessario ripartire proprio da un'educazione alla genitorialità. Se, infatti, per primo l'insegnante deve essere ben consapevole del valore educativo di un'alleanza con le famiglie, e quindi anche la formazione dell'insegnante dovrebbe lavorare in direzione di tale consapevolezza, è altrettanto necessario, per uscire dall'*impasse* che sembra profilarsi, che il genitore acquisisca coscienza che il suo ruolo non può essere esercitato in maniera minimamente adeguata se non nella reciprocità con altri adulti educatori.

In primo luogo, all'interno della famiglia, bisogna sperimentare una

piena condivisione educativa con l'altro genitore e con gli altri adulti significativi che costellano il mondo dell'adulto/genitore; in secondo luogo, nell'apertura all'esterno, con l'ingresso del figlio a scuola, è necessario imparare a gestire questa condivisione anche con altri adulti educatori (gli insegnanti, appunto).

3. Rifondare nuove alleanze educative tra scuola e famiglia a partire dalla genitorialità

Come rifondare, allora, nuove alleanze educative tra scuola e famiglia? La mia proposta è quella di un investimento su percorsi di sostegno alla genitorialità.

Si tratta di far percepire la scuola di oggi come uno spazio in cui sia possibile condividere la propria cultura educativa, le proprie esperienze, e soprattutto presentare i propri dubbi riguardo all'educazione dei figli. In tal senso, accompagnare e sostenere la genitorialità significa rendere consapevoli i genitori dei limiti di un agire educativo in solitudine e del bisogno di costruire alleanze educative che possano sostenere e arricchire l'esperienza e il vissuto genitoriale.

In questi termini, la sfida della corresponsabilità è riuscire a riconoscere l'altro nella relazione, a riconoscere i confini degli altri interlocutori e a rendere meno rigidi i propri, per aprirsi ad un'alleanza che abbia alla base una fiducia reciproca fondata su un obiettivo comune da perseguire: l'educazione/formazione del figlio/alunno. Allora, il sostegno alla figura genitoriale si configura non solo rispetto alla relazione con il figlio, ma anche come sostegno che può consentire di entrare in relazione con altri adulti educatori e costruire legami di solidarietà.

Il sostegno alla genitorialità, dunque, dovrebbe avere tra i suoi obiettivi quello di mettere a tema i limiti di un agire educativo in solitudine e il bisogno di altri legami e alleanze educative che possano sostenere e arricchire l'esperienza genitoriale. In tal senso, orientare un'educazione alla genitorialità competente si configura come uno spazio in cui sia possibile individuare le risorse già presenti nei genitori per affrontare i problemi che si presentano nell'educazione dei figli, ma anche riflettere sulle risorse esterne che possono essere un sostegno alla propria genitorialità.

In quali contesti di formazione è possibile realizzare quanto proposto? Questo tipo di approccio al sostegno alla genitorialità sembra concretizzarsi nell'esperienza formativa promossa dalle "Scuole per genitori". Si tratta

di percorsi in cui i genitori possono accrescere la loro consapevolezza rispetto alle responsabilità genitoriali, grazie anche ad un confronto tra risorse e potenzialità educative proprie e di altri genitori; in tal senso, i genitori possono apprendere nuovi processi virtuosi di cambiamento per una realizzazione *piena* del loro compito educativo che sembra oggi sempre più gravoso per la solitudine in cui versano molte famiglie del nostro tempo. In altre parole, si tratta di contesti in cui è possibile condividere vissuti ed esperienze di vita con altri genitori e grazie ad una riflessione comune ri-significarli (Bellingreri, 2013).

Ogni genitore è chiamato a riflettere sulle esperienze di vita condotte in prima persona; tale *riflessività* può condurre verso un'esperienza di mutamento rispetto ad un sapere spontaneo che nasce dalle "precomprensioni" di ciascuno, in direzione di un modo diverso di pensare e di agire. Si tratta di un lavoro di riflessività sulle abitudini che informano il pensare, il sentire e l'agire dei genitori, con l'obiettivo di riorganizzare questi aspetti, rendendoli, come già detto, meno impliciti e più intenzionali (Milani, 2009).

Certamente rimane altresì importante una cura della cultura educativa della coppia e della famiglia: "i nuovi apprendimenti devono innestarsi sul tessuto culturale preesistente, in maniera da motivare o cambiamenti o rinforzi delle modalità operative" (Pati, 2013, p. 8). In altri termini, nelle esperienze promosse dalle "Scuole per genitori", la cultura educativa dei genitori, che si traduce nelle loro pratiche educative, diventa una risorsa per il processo di formazione attivato e il punto di partenza da cui muovere per trovare insieme ad altri educatori/genitori, attraverso una riflessione critica, risposte adeguate ai bisogni educativi dei figli (Bellingreri, 2012). Si tratta di conquistare una maggiore competenza nella cura responsabile dei figli, attraverso un lavoro specifico mirato a potenziare le competenze comunicative e la capacità di gestire i conflitti e i confini nelle relazioni. I metodi che meglio si prestano per la realizzazione di percorsi formativi di questo tipo sono indubbiamente quelli narrativi, ma un ruolo centrale occupa il "dialogo esistenziale centrato sull'empatia" proposto all'interno di uno stile di ricerca fenomenologico-ermeneutico[1].

Altri esempi di percorsi formativi che si muovono in questa direzione, sono i Percorsi di Promozione e Arricchimento dei Legami Familiari/Ge-

1 Per un approfondimento sul dialogo esistenziale centrato sull'empatia rimando a Bellingreri 2017, pp. 500-520.

nitoriali (Iafrate, Rosnati, 2007), che sono strutturati in incontri di coppie o genitori che lavorano su nuclei tematici essenziali per le relazioni educative familiari, e tematizzano tutti i legami e le alleanze educative fondamentali per i genitori. Questi sono esempi di sostegno alla genitorialità e di promozione delle relazioni educative familiari che possono favorire la consapevolezza della necessità di tenere insieme aspetti affettivi e normativi nell'educazione, ma anche l'esigenza di lavorare per una maggiore corresponsabilità e un aiuto reciproco tra adulti educatori.

Tuttavia, la presente riflessione non ha la pretesa di essere esaustiva, né di considerare il sostegno ad una genitorialità più competente e consapevole come l'unica strada da percorrere per rifondare il patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. I problemi complessi hanno bisogno di soluzioni articolate e inedite; pertanto il sostegno alla genitorialità va certamente pensato insieme ad una formazione di insegnanti e dirigenti scolastici, che si muova nella stessa direzione, cioè verso la promozione di una riflessione sul senso del loro ruolo professionale nel contesto educativo contemporaneo, con la consapevolezza che la formazione didattica degli insegnanti non può prescindere da un'adeguata formazione pedagogico/esistenziale.

Inoltre, l'idea di una "Scuola per genitori" o di altri percorsi formativi deve essere pensata proprio all'interno delle istituzioni scolastiche statali per riuscire a raggiungere il maggior numero di genitori, con l'idea che il sostegno alla genitorialità, pensato in questi termini, non è rivolto solo alla coppia genitoriale che presenta particolari difficoltà ma sia indirizzato ad un'intera comunità.

Concepire il figlio non come prodotto privato della coppia, ma come *nuova generazione*, apre ad un concetto di genitorialità ancora più ampio, che potremmo chiamare *genitorialità diffusa o generatività sociale:* essere genitori responsabili insieme ad altri genitori/educatori per le nuove generazioni. Il riferimento è alla categoria della *comunità educante:* "in una prospettiva che concepisca i mondi della vita come ambiti che, se tendono ad integrarsi e a lavorare in modo collaborativo e sinergico, possono risultare educativamente adeguati ed efficaci" (Bellingreri, 2013, p. 44).

Ho accennato nel corso della presente riflessione al tema dei confini: riconoscere i confini dell'altro senza irrigidirsi né scivolare e invadere lo spazio altrui, è un lavoro sul riconoscimento delle differenze tra me e l'altro, è alla base di un'educazione alla relazione, grazie alla quale la persona (genitore, insegnante, dirigente...) acquisisce una maggiore consapevolezza delle differenze da cui è segnata anche al suo interno. Ed è proprio attraverso un

confronto dialogico sulle differenze che può nascere l'inedito di nuove alleanze, quello che ho definito in un altro scritto un "innesto" generativo[2].

Riferimenti bibliografici

Bellingreri A. (ed.) (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori.* Trapani: Il pozzo di Giacobbe.

Bellingreri A. (2013). La creazione di scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche. *La Famiglia 47/257:* 38-52.

Bellingreri A. (2017). Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia. In Id. (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 500-520). Brescia: La Scuola.

Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori.* Milano: Raffaello Cortina.

Dusi P., Pati L. (eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea.* Brescia: La Scuola.

Dusi P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *Ceps Journal, 1*: 13-21.

Dusi P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 389-399). Brescia: La Scuola.

Gauchet M. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica.* Milano: Vita e Pensiero.

Iafrate R., Rosnati R. (2007). *Riconoscersi genitori. I Percorsi di Promozione e Arricchimento del Legame Genitoriale.* Trento: Erickson.

Milani P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1:* 17-35.

Pati L. (2012). Essere genitore oggi, fra tradizione e rinnovamento dei valori. *La Famiglia*, *XLVI*, *256:* 21-29.

Pati L. (2013). L'accompagnamento dei genitori nella funzione educativa. *La Famiglia, xlvii, 257:* 5-8.

Pati L. (2014). Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare, In Id. (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 113-129). Brescia: La Scuola.

Vinciguerra M. (2015). La competenza genitoriale. Verso l'orizzonte della reciprocità. *Pedagogia e Vita, 73:* 114-128.

Vinciguerra M. (2017). Educare alla relazione, educare alla generatività. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 488-499). Brescia: La Scuola.

2 Cfr. per il concetto di "innesto" generativo il mio saggio "Educare alla relazione, educare alla generatività", in A. Bellingreri 2017, pp. 488-499.

III.8
Corresponsabilità scuola famiglia nella sfida multiculturale

Paola Zini
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. Rivedere le modalità partecipative all'insegna della corresponsabilità

Quando si indagano le relazioni tra scuola e famiglia, emerge con chiarezza che il rapporto di collaborazione tra le due istituzioni è tutt'altro che scontato e attuato (Heridan-Kim, 2015; Garbacz-Hermanb-Thompsonc-Reink, 2017). Permane, infatti, il timore che insegnanti e genitori vogliano assumere il ruolo dell'altro, invadendo il campo altrui. Si fatica a considerare le competenze delle famiglie, riconosciute spesso solo come utenti di un servizio. Così come molte volte non sono prese in considerazione le competenze educative della scuola, percepita solo come luogo di trasmissione del sapere codificato. Si ha scarsa consapevolezza che la famiglia istruisce mentre educa e che la scuola educa mentre istruisce (Pati, 2019, pp. 46-47).

La relazione tra scuola e famiglia, movendo dalla consapevolezza dei saperi di ognuno e dal riconoscimento che i propri interventi sono accomunati dallo stesso destinatario, il figlio-alunno, si può realizzare nella coeducazione. Essa si raggiunge quando insegnanti e genitori, "mentre prendono in considerazione i bisogni fondamentali dello sviluppo psicosociale del fanciullo, salvaguardano i rispettivi saperi e gli ambiti di insegnamento di ciascuno" (Humbeeck-Lahaye-Balsamo-Pourtois, 2011, p. 389). Ciò che va messo in luce è il fatto che scuola e famiglie sono portatrici di specifiche culture educative, che vanno riconosciute e avvalorate. L'alunno, infatti, entra nella scuola portando con sé un vissuto, una storia familiare, che non può essere ignorata. Egli, movendo da una prospettiva sistemica, non può essere considerato a scuola come avulso dal suo sistema di relazioni familiari.

Ne consegue che i vari ambienti educativi non possono agire all'insegna dell'autosufficienza. All'opposto, necessitano di avviare rapporti contraddistinti da reciprocità, per dare coerenza e armonia al processo di crescita

del figlio/alunno. Ciò implica un apprendimento reciproco di scuola e famiglia, in cui tutti gli attori imparano l'uno dall'altro.

Da quanto sopra esposto emerge l'esigenza di rivedere le modalità partecipative tra scuola e famiglia, pensando a nuovi momenti e a nuove occasioni di incontro.

Sotto l'aspetto pedagogico, movendo dalle importanti acquisizioni delle sfere di influenza (Epstein, 2011, 2018) e del coinvolgimento genitoriale (Hoover-Dempsey, 2005), sembra importante non tanto porre l'accento o sulla scuola o sulla famiglia, bensì sulla responsabilità e il dialogo di entrambi gli attori, per il benessere del figlio-alunno. In tal senso, L. Pati considera la partecipazione come un ponte educativo tra scuola e famiglia, che favorisce un vero incontro tra le culture educative di cui le due istituzioni sono portatrici. La famiglia, pertanto, entra nella scuola non in posizione di subalternità, bensì come risorsa competente, in grado di offrire il proprio contributo per la crescita e la qualità di vita del figlio-alunno (Pati, 2011, pp. 11-45; 2015, pp. 123-153). Importante è mettere in luce che la partecipazione così intesa non può essere stabilita a priori, ma richiede di essere declinata in merito ai luoghi, ai tempi, alle modalità in ogni realtà scolastica, tenendo in debita considerazione l'età degli alunni e i differenti ordini e gradi scolastici. Oltre a ciò, le modalità partecipative sono da enucleare nell'ambito della comunità locale.

Un livello sofisticato di partecipazione si ha con la *corresponsabilità educativa*, intesa come "la capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione" (Pati, 2019, p.67). La corresponsabilità diviene, pertanto, "occasione per procedere alla ridefinizione dell'identità della scuola e della famiglia in quanto istituzioni educative che, nel rispetto delle singole competenze, sono chiamate ad interagire sempre meglio tra loro per favorire la crescita delle nuove generazioni" (Pati-Zini, 2018, p. 219; Zini, 2016, pp. 201-219).

La duplice sfida del riconoscere le culture educative e di reinterpretare le modalità partecipative è resa ancora più complessa dal contesto multiculturale in cui viviamo. In tale contesto è evidente la presenza di differenti culture educative e la necessità di farle dialogare, nella consapevolezza che l'esito della collaborazione è dato non solo da fattori culturali, ma anche da elementi socio-economici, strutturali e interpersonali (Granata-Mejri-Rizzi, 2015; 2016). Vi sono, infatti, modelli, aspettative, rappresenta-

zioni che facilitano od ostacolano le relazioni (Bove-Mantovani, 2015; Zinant-Zoletto, 2018). L'alunno, pertanto, entra nella scuola portatore di un mondo contraddistinto da norme, regole, valori, abitudini, tradizioni e, affinché possa sviluppare un'appartenenza plurale, vi è la necessità che scuola e famiglia stabiliscano un confronto interculturale basato sul reciproco riconoscimento (Favaro-Mantovani-Musatti, 2006; De Canale, 2015; Dusi, 2012; 2017).

Oggi i dati a disposizione ci dicono che "gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale" (Miur, 2018, p. 8). Nell'a.s. 2016/2017, infatti, gli studenti e le studentesse di origine migratoria presenti nelle scuole italiane sono stati circa 826mila. In merito alle regioni, gli alunni stranieri inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado, statali e non statali, della Lombardia sono stati nell'a.s. 2014/15 201.633, pari al 25% del complesso degli alunni stranieri, confermando la posizione prevalente di questa regione sulle altre. In un primo confronto tra le province, si può rilevare il primato di Milano per numerosità di alunni stranieri, seguita da Roma, Torino; Brescia mantiene come gli anni passati il quarto posto a livello nazionale (Eupolis, 2016, pp. 39-46).

I dati richiamati mostrano l'esigenza pedagogica di elaborare un modello educativo interculturale per la piena integrazione di tutte le diversità; di costruire nelle nostre scuole una reale esperienza di apprendimento e di inclusione sociale, con il concorso e la collaborazione di tutti i soggetti educativi del territorio; di mettere al centro dell'azione formativa gli studenti e le loro famiglie.

2. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale

Da quanto sopra delineato emerge che la corresponsabilità è da intendere come meta a cui tendere, esito di un percorso di partecipazione. Da ciò ne consegue che essa non può essere data per scontata e che non si possono improvvisare pratiche per conquistarla. Insegnanti e genitori devono essere messi nella condizione di poter confrontare le loro culture educative e di sviluppare competenze per favorire il rapporto scuola- famiglia.

Per analizzare la corresponsabilità tra scuola e famiglia e nello specifico, la corresponsabilità nei contesti multiculturali, nell'ambito del CeSPeF (Centro Studi Pedagogici sulla Vita Familiare) dell'Università Cattolica del

Sacro Cuore-sede di Brescia si è inteso svolgere una ricerca-azione in 8 scuole della città di Brescia di diversi ordini e gradi, con la presenza di alunni stranieri: "Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale"[1]. Tale progetto, finanziato da Fondazione Cariplo, è stato sviluppato dal mese di febbraio 2016 al mese di Maggio 2017 ed ha inteso riflettere sulle possibili modalità di partecipazione e relazione tra scuola e famiglia. Esso, inoltre, appare particolarmente rilevante anche rispetto alla realtà multiculturale che l'Italia e la provincia di Brescia stanno vivendo negli ultimi anni. La ricerca ha preso le mosse dalla consapevolezza che la partecipazione della famiglia alla vita della scuola può assecondare la vera integrazione sociale e favorire il processo di apprendimento dei figli/alunni (Pati-Zini, 2018, pp. 223-233; Jeynes, 2010).

Gli obiettivi di tale ricerca sono stati i seguenti:

1. Comprendere e analizzare, per ogni scuola presa in esame, il livello di partecipazione scuola-famiglia posseduto;
2. Identificare le modalità partecipative delle famiglie straniere alla vita della scuola;
3. Far maturare senso di partecipazione e favorire forme di corresponsabilità scuola-famiglia;
4. Promuovere nei partecipanti un processo auto-formativo, che li rendesse "portatori" di competenze di co-progettazione, relazionali e decisionali, per costruire reti tra insegnanti e genitori;
5. Concorrere alla riformulazione delle modalità partecipative tra scuola-famiglia, offrendo indicazioni pedagogico educative specifiche per i contesti multiculturali indagati.

La metodologia utilizzata è stata quella della Ricerca-Azione, con l'obiettivo di esaminare le pratiche partecipative ed introdurre in esse cambiamenti migliorativi. Nello specifico, nel progetto di ricerca, si è lavorato con un gruppo di progetto per ogni scuola, costituito da alcuni genitori e insegnanti. Esso si è configurato come gruppo di apprendimento che, nello strutturarsi attorno ad un compito, ha sviluppato in sé stesso strategie per

1 La ricerca è stata finanziata da Fondazione Cariplo. Il responsabile Scientifico della ricerca è il Prof. L. Pati. Lo staff di ricercatori è stato composto da D. Aimo, C. Bellotti, R. Cobelli, M. Pizzoli, R. Zannantoni, P. Zini.

attribuirsi e dividersi impegni e ruoli. Il gruppo, in tal senso, ha assunto importanti valenze formative, è stato occasione di confronto per elaborare dubbi e dare risposta a precisi interrogativi.

Il processo di ricerca è stato contrassegnato da due macro fasi: la fase esplorativa e quella della co-progettazione.

A. Fase esplorativa, finalizzata all'individuazione del livello di partecipazione scuola-famiglia. In questa fase rientrano le seguenti azioni:

– Incontro in Università Cattolica del Sacro Cuore con i ricercatori e i Dirigenti Scolastici delle scuole selezionate, al fine di presentare loro il progetto e attivare committment.
– Incontro in ogni scuola con il coordinatore e la funzione strumentale dell'integrazione. È stata loro somministrata un'intervista, al fine di comprendere il contesto scolastico ed avere informazioni circa le attuali pratiche di partecipazione.
– Assemblea in ogni scuola, a cui sono stati invitati tutti gli insegnanti e tutti i genitori. In quella sede è stato presentato il progetto ed è stato distribuito un questionario, per comprendere il livello partecipativo dei genitori alla vita scolastica.
– Incontro di restituzione in ogni scuola dei dati emersi dalla fase esplorativa. All'incontro sono stati invitati tutti gli insegnanti ed i genitori.

B. Fase di co-progettazione, avente l'obiettivo di promuovere nuove modalità partecipative. È stato costituito un gruppo di progetto, composto da alcuni insegnanti e genitori, che hanno effettuato un lavoro di co-progettazione per rivedere le pratiche partecipative presenti a scuola.

L'intento fondamentale dell'intero processo è stato quello di garantire il sostegno culturale e metodologico al lavoro intrapreso, insieme alla possibilità di aiutare il gruppo di progetto a risolvere eventuali problemi di percorso. Il criterio interpretativo richiamato all'attenzione di genitori ed insegnanti è stato il seguente: far dialogare la cultura educativa della scuola con la cultura educativa della famiglia. Tutti i partecipanti hanno condiviso l'idea che i genitori, lungi dal ridursi a semplici utenti della scuola, sono portatori di una cultura educativa precisa, che può aiutare la scuola a definire sempre meglio la propria azione educativa.

Per il progetto sono state selezionate due scuole per ogni ordine e grado, per un totale di 8 scuole della città di Brescia: Scuola dell'Infanzia, Prima-

ria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado. Sono state scelte scuole con percentuali diverse di presenza di alunni stranieri[2].

In merito agli strumenti, è opportuno fare un affondo sull'intervista e il questionario somministrati, così come sulla coprogettazione.

L'intervista è stata svolta in ogni scuola con l'insegnante coordinatore della scuola e l'insegnante funzione strumentale per l'integrazione.

L'intervista è stata suddivisa in 3 sezioni, riguardanti:

- La descrizione della scuola
- La partecipazione scuola-famiglia
- La partecipazione scuola-famiglia straniera

L'obiettivo è stato quello di comprendere le pratiche partecipative, individuando le occasioni di relazione, i loro punti di forza e debolezza.

In ogni scuola è stato distribuito il questionario agli insegnanti ed ai genitori che hanno partecipato all'incontro di presentazione del progetto.

Il questionario è diverso, ma speculare, per i genitori e per gli insegnanti. Ha indagato 4 aree:

1. Area del benessere
   - Fattori che fanno star bene un bambino a scuola
   - Fattori che fanno sentire a proprio agio il genitore nella scuola del figlio
2. Area della partecipazione
   - Cosa si fa per favorire la partecipazione dei genitori?
3. Area prospettica
   - Nel rapporto scuola-famiglia sarebbe opportuno introdurre elementi di cambiamento?
   - Cosa si potrebbe fare per aumentare le occasioni di incontro tra scuola e famiglia?
   - Di che cosa vorrebbe parlare con insegnanti/genitori?

2 Sono state coinvolte le seguenti scuole: scuola dell'infanzia di Folzano (Istituto comprensivo Sud 3); infanzia Pendolina (Istituto comprensivo Ovest 2); primaria Ungaretti Diaz (Istituto comprensivo Centro 1); primaria Calini (Istituto comprensivo Centro 3); secondaria primo grado Romanino Istituto Comprensivo (Ovest 1); secondaria primo grado Franchi Istituto Comprensivo (Sud 2), IIS Piero Sraffa; Liceo Veronica Gambara, Brescia.

4. Area incontro culture educative
   – Elementi che gli insegnanti possono offrire ai genitori
   – Elementi che i genitori possono offrire agli insegnanti

Circa la co-progettazione, essa è da intendersi come esito della "capacità delle due istituzioni in parola, quindi di insegnanti e genitori, di elaborare insieme progetti educativi condivisi, mettendo a confronto le rispettive culture educative e perseguendo l'obiettivo della coerenza degli interventi" (Pati, 2019, p. 81). La co-progettazione per realizzarsi richiede il piccolo gruppo, contesto privilegiato per poter attivare confronto e condivisione.

Il progetto sopradescritto è stato attuato e realizzato nelle 8 scuole selezionate. In ognuna lo sviluppo ha assunto specificità e caratteristiche contestuali ai singoli istituti scolastici e ai singoli plessi. L'impianto è stato il medesimo, mentre l'applicazione è stata in parte differente.

Importante è mettere in luce che la ricerca azione, inizialmente orientata alle famiglie straniere, ha visto il coinvolgimento di molti genitori italiani, in quanto il tema della partecipazione ha presentato una serie di problematicità e criticità trasversali, indipendentemente dalla provenienza dei genitori.

Gli esiti del lavoro di co-progettazione sono stati molto diversi nelle 8 scuole. Esse, infatti, partivano da livelli diversi di partecipazione: alcune scuole erano al livello della partecipazione formale, altre a quello della cooperazione. Inoltre, negli ordini e gradi scolastici superiori è stata riscontrata una diversa presenza dei genitori e una più difficile possibilità di incontro e di confronto.

In tutte le scuole sono però emersi alcuni temi trasversali.

In primo luogo, si è posto il tema dei luoghi della partecipazione. Sembra che i luoghi della partecipazione formale non vengano riconosciuti come opportunità né dagli insegnanti né dai genitori. A tale riguardo, un dirigente scolastico intervistato ha fatto notare che "oggi come oggi francamente la disponibilità di interesse e la motivazione della componente genitori alle forme di rappresentanza istituzionale è ridotta veramente a termini minimi: per darvi un'idea, le ultime scorse elezioni per il rinnovo del consiglio d'istituto, su 2500 aventi diritto, hanno votato in cinquanta". Sono maggiormente frequentati, invece, spazi di incontro cooperativo, come feste, saggi, laboratori. Tali esperienze hanno però la caratteristica dell'episodicità, in quanto i genitori e gli insegnanti rimangono concentrati sul «fare», non promovendo un profondo incontro tra culture. In tal senso, un DS ha afferma-

to: "i genitori disponibili, piuttosto che nelle modalità istituzionali tradizionali di rappresentanza, si organizzano attraverso forme nuove".

In secondo luogo, in tutte le scuole coinvolte è emerso il ruolo fondamentale del dirigente nell' attivare un incontro reale con le famiglie (Cappuccio-Pedone, 2018). La partecipazione scuola famiglia raggiunge infatti livelli elevati laddove è il dirigente per primo a riconoscerne l'importanza e a sostenere gli insegnanti nel rapporto che, inevitabilmente, richiede fatica ed impegno.

In terzo luogo, è emerso l'importante ruolo degli alunni nei percorsi di partecipazione scuola famiglia delle scuole secondarie di secondo grado. Essi, infatti, risultano essere i veri mediatori tra scuola e famiglia.

In quarto luogo, la lettura trasversale dei dati della ricerca mette in luce almeno due convergenze: l'incontro fra genitori ed insegnanti avviene quando al centro è collocato il bambino-ragazzo/figlio-alunno; l'incontro fra genitori ed insegnanti si compie quando viene data cura alla relazione. A tale riguardo, è interessante la risposta di un genitore: "mi piacerebbe che la scuola riuscisse, alla fine del percorso scolastico, a far incontrare ogni alunno con il proprio talento, tramite indicazioni fornite dai genitori".

In ultima istanza, nell'analizzare la partecipazione delle famiglie straniere alla vita della scuola emergono alcune difficoltà di incontro che sembrano riguardare tre piani: linguistico, culturale e valoriale. In merito al linguistico, alcuni genitori segnalano che "il problema della lingua limita la partecipazione". Difficoltà culturali si riferiscono al fatto che spesso le consuetudini, le 'forme' (esplicite ed implicite, formali ed informali) della scuola italiana non si articolano con le esperienze pregresse, con le biografie scolastiche dei genitori, con le culture di origine. I valori riguardano i modi di gestire la relazione, la comunicazione e la progettualità e spesso quelli della scuola del paese di origine non coincidono con quelli della scuola italiana.

Nel complesso, gli esiti della co-progettazione possono essere raggruppati in 4 macro categorie:

- La cultura educativa della scuola e della famiglia entra nella programmazione scolastica;
- La scuola si apre alla cultura educativa dei genitori;
- La scuola e la famiglia si incontrano grazie agli alunni, che portano a scuola i genitori;
- La scuola e la famiglia riformulano le modalità di partecipazione esistenti.

L'esperienza ha avuto il merito di sensibilizzare il corpo docente e le famiglie italiane e straniere a identificare elementi di collaborazione anziché fattori di divisione, promovendo una cultura della partecipazione. I genitori e gli insegnanti hanno acquisito competenze relazionali e decisionali, che permetteranno loro di farsi promotori di una nuova cultura partecipativa all'interno dell'istituzione scolastica.

3. La ricerca azione: I risultati della Scuola dell'infanzia Pendolina

Tra le 8 scuole che hanno partecipato al progetto di ricerca riporto, nel presente contributo, il lavoro svolto presso la Scuola dell'infanzia Pendolina, al fine di esemplificare il processo sopra descritto.

La scuola dell'infanzia Pendolina appartiene all'Istituto Comprensivo Brescia "Ovest 2", costituito anche da tre scuole primarie e da una scuola secondaria di I grado.

Attualmente essa è composta da 6 sezioni, per un totale di 138 bambini, di cui il 20% stranieri.

Nella prima fase della ricerca, definita fase esplorativa e di raccolta dati, è stata realizzata un'intervista al coordinatore della scuola dell'infanzia e all'insegnante che si occupa di integrazione per gli alunni e le famiglie straniere. Dall'analisi dei dati è emerso che la partecipazione si colloca ad un livello di cooperazione; i genitori, infatti, risultano essere attivi e coinvolti in alcune attività della scuola, in cui è richiesto loro un ruolo di supporto operativo.

Nell'analizzare le pratiche di partecipazione messe in atto dalla scuola, è emerso che durante l'anno scolastico vi sono le seguenti occasioni di incontro: assemblea per i genitori dei bambini nuovi iscritti alla scuola; assemblea per l'elezione dei genitori che svolgeranno il ruolo di rappresentanti; colloqui individuali; festa di Natale e di fine anno. Tra le attività proposte, la maggior presenza di genitori, sia italiani sia stranieri, si riscontra soprattutto durante i colloqui individuali e le feste di fine anno. Queste occasioni sono accomunate dal fatto che il genitore ha la possibilità o di vedere o di parlare del suo bambino.

Dall'intervista emerge che le iniziative su cui si può intervenire e migliorare la partecipazione sono le assemblee, in cui gli insegnanti presentano le loro attività didattiche. Da diversi anni, infatti, si riscontra un calo della partecipazione. Nell'analizzare lo svolgimento delle assemblee, è emerso

che in esse il ruolo dei genitori è marginale, in quanto risultano semplici ascoltatori o spettatori e la progettazione dell'incontro è completamente in carico alle insegnanti.

Durante questa fase di esplorazione e raccolta dati, i ricercatori, oltre all'intervista, hanno somministrato agli insegnanti e alle famiglie il questionario sopradescritto.

In merito alla prima area del questionario, relativa al benessere, insegnanti e genitori hanno palesato una medesima visione. Nello specifico, riferiscono che la relazione con gli insegnanti, la cura dell'ambiente in cui i bambini giocano, le attività proposte, l'ascolto e l'accoglienza sono fattori fondamentali per il benessere del bambino. Le insegnanti inoltre ritengono siano significative per il benessere dei bambini le loro competenze educative e la loro preparazione. Per quanto riguarda il benessere dei genitori a scuola, emerge che sia gli insegnanti sia i genitori considerano come indispensabile l'accoglienza e la buona relazione tra gli stessi. I genitori mettono in luce, inoltre, l'importanza di essere maggiormente coinvolti nelle attività e nelle iniziative della scuola.

Circa l'area della partecipazione, si è inteso rilevare i luoghi e le occasioni che attualmente risultano essere di partecipazione. I genitori riferiscono che la scuola utilizza strumenti formali quali avvisi, riunioni, colloqui, che spesso per i genitori stranieri risultano di difficile comprensione. Il dato conferma l'esigenza dei genitori di trovare nuove modalità comunicativo-relazionali per favorire la partecipazione e la comunicazione con la scuola.

Nell'area prospettica si sono indagati i desiderata rispetto alla partecipazione. Nello specifico, è stato chiesto: nel rapporto scuola-famiglia sarebbe opportuno introdurre elementi di cambiamento? Dalle risposte è emerso che i genitori e gli insegnanti hanno due visioni diverse in merito al miglioramento della partecipazione. Infatti, per gli insegnanti sarebbe necessario organizzare assemblee che vedano la partecipazione di tutti i genitori. Questi ultimi suggeriscono, invece, la possibilità di avere maggiori momenti di colloquio individuale. L'attenzione degli insegnanti è rivolta a tutti i bambini, alla classe, alla scuola, mentre i genitori privilegiano momenti di confronto individuale riguardo esigenze o problematiche relative al proprio figlio. Il punto di vista, l'angolo di visuale risulta, pertanto, differente.

In merito all'area delle competenze, è stato interessante mettere in luce gli elementi che i genitori possono offrire agli insegnanti e viceversa. Circa ciò che i genitori possono offrire agli insegnanti, entrambe le istituzioni rilevano che la famiglia può dare informazioni sul bambino, descrivendone

bisogni e difficoltà. Mentre gli insegnanti, secondo i genitori, possono offrire competenze pedagogico-educative, didattiche e conoscenza del bambino a scuola.

Dai dati raccolti possiamo rilevare che entrambi gli attori educativi dichiarano la necessità di un superamento delle difficoltà comunicative, l'esigenza di costruire nuove modalità di partecipazione. Insegnanti e genitori ritengono che si debba collaborare per creare fiducia reciproca, unire le competenze educative, trovare un equilibrio nelle relazioni e avere una linea educativa comune.

A seguito delle riflessioni riportate e dei dati emersi, i ricercatori hanno accompagnato insegnanti e genitori nella costruzione di un gruppo di progetto. Il gruppo ha visto la partecipazione di 6 insegnanti e 6 genitori appartenenti alla scuola. Dal mese di gennaio al mese di maggio 2017 il gruppo di lavoro si è incontrato al fine di rivedere le modalità di partecipazione messe in atto sino a quel momento, riflettere insieme e trovare nuove modalità per migliorare ed implementare la partecipazione scuola-famiglia all'interno della scuola.

Attraverso i lavori di riflessione e l'accompagnamento dei ricercatori, il gruppo di progetto ha deciso di rivedere il funzionamento dell'assemblea di fine anno. Essa infatti da diversi anni è contraddistinta da una scarsa partecipazione sia dei genitori italiani sia dei genitori stranieri. L'assemblea di fine anno solitamente è progettata e condotta solo dalle insegnanti. Durante l'assemblea sono presentati i risultati didattici delle attività svolte durante l'anno a scuola e fornite informazioni organizzative ai genitori. Grazie alla costruzione del gruppo di progetto, genitori ed insegnanti hanno provato a sperimentare il lavoro di co-progettazione, rivedendo questo luogo di partecipazione. Ciò ha permesso di unire idee, esigenze, bisogni e competenze di tutti e due gli attori educativi. Nel mese di maggio 2017, durante la realizzazione dell'assemblea, insegnanti e genitori hanno preso parola e hanno coordinato insieme i lavori assembleari. La partecipazione all'iniziativa ha visto un'altissima presenza di genitori italiani e stranieri della scuola. Il gruppo si è dichiaro soddisfatto dei risultati conseguiti.

A seguire, il gruppo di progetto, coordinato dai ricercatori, si è riunito per un momento di verifica sul lavoro di co-progettazione. Dalla valutazione è emerso l'alto gradimento e livello di soddisfazione degli attori educativi. Nonostante le difficoltà organizzative, genitori e insegnanti hanno dichiarato che il progetto di ricerca ha favorito la conoscenza sia tra insegnanti-genitori e sia tra i genitori stessi. Sono inoltre caduti i pregiudizi e le barriere comunicative presenti nella fase iniziale della ricerca.

Riferimenti bibliografici

Bove C., Mantovani S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 9-31.

Cappuccio G., Pedone F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori. *Pedagogia Oggi*, 2:317-340.

De Canale B. (2015). Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 183-199.

Dusi P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.

Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi.* Milano: FrancoAngeli.

Dusi P., Pati L. (eds.) (2011). *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.

Epstein J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Philadelphia: Westview Press.

Epstein J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.

Eupolis Lombardia (2016). *Rapporto 2015. Gli immigrati in Lombardia.*

Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (eds). (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Garbacz A.S., Hermanb K.C., Thompsonc A. M., Reinke W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 2: 1-10.

Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 77-91.

Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2016). Family school relationship in the Italian infant schools: not only a matter of cultural diversity. *SpringerPlus*, 5/1874: 1-9.

Heridan S.M, Kim E.M. (2015). *Research on family-school partnerships*. Amsterdam: Elsevier B.V.

Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M.T., Sandler H.M., Whetsel D.R., Green C.L., Wilkins A.S., Clossen K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2): 105-130.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A., Pourtois J.-P. (2011). La relazione scuola-famiglia: dal confronto alla co-educazione. In P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 383-402). Brescia: La Scuola.

Jeynes W. (2010), *Family factors and the educational success of children*. London: Routledge.

Miur (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017.*

Pati L. (2011), La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In Dusi P., Pati L. (eds.). *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 13-15). Brescia: La Scuola.

Pati L. (2015). Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione. In CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica in Italia Diciassettesimo Rapporto* (pp. 123-153). Brescia: La Scuola.

Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.

Pati L., Zini P. (2018). La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale. *La Famiglia*, 52/262: 211-233.

Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 2: 171-186.

Zini P. (2016). Partecipazione scuola-famiglia: pratiche di corresponsabilità educativa. *La Famiglia*, 50/260: 201-219.

Gruppo 4
Politica, scuola e cittadinanza

Introduzione
Stefano Salmeri
Fabrizio M. Sirignano – Giuseppe Annacontini

Interventi
Vito Balzano
Lisa Brambilla
Elsa M. Bruni
Gabriella Calvano
Gina Chianese
Emanuele Isidori
Maria Grazia Lombardi
Emiliana Mannese
Stefania Massaro
Domenica Maviglia
Angela Muschitiello
Monica Parricchi
Valentina Pastorelli
Luisa Santelli

Per un'educazione al decondizionamento a scuola

Stefano Salmeri
Università di Enna Kore

Colui che andando al vecchio impara il nuovo,
questi può essere detto maestro
Detto confuciano

Introduzione

La pedagogia democratica avverte il disorientamento di una società dai punti di riferimento aleatori. La contraddizione è norma in un'epoca di approssimazione culturale e decostruzione dei meccanismi di solidarietà, rispetto reciproco e mutuo riconoscimento. La pedagogia allora deve prendere posizione e indignarsi dinanzi alle ingiustizie derivanti da scelte intenzionali del potere e da incompetenza gestionale. È pericoloso separare la cultura delle competenze dall'esercizio della politica; il rischio è che tutte le opinioni siano considerate equipollenti. Se la democrazia liberale non è esente da errori, le democrazie autoritarie tendono ad involversi in un sistema dittatoriale, plebiscitario e antidemocratico anche quando parlano di democrazia diretta. La libertà del cittadino è minacciata da revanscismi reazionari, razzisti e violenti che potrebbero far svanire le conquiste frutto di lotte riducendo l'uomo libero a semplice suddito.

Preoccupato del consolidamento e del consenso, il potere tende a rovesciare il rapporto mezzi/fini, ottimizza i sistemi di controllo e di produzione, cerca di neutralizzare i modelli culturali, produttivi e amministrativi degli avversari. Il potere cioè inasprisce i suoi meccanismi: il mondo militare vuole moltiplicare guerre e produzione di armi; il sistema capitalistico incentivare gli scambi; gli organizzatori dell'informazione incrementare la liturgia della propria visibilità e la censura. Ne deriva uno sfruttamento assoluto delle risorse umane e materiali. In democrazia quindi parlare di forza del potere come strategia del pensiero è una contraddizione: la forza è realtà materiale; il pensiero è principio libertario, liberatore, nonviolento, culturalmente produttivo. Per il pensiero libero se si aspira a equità e pace va preparata la giustizia perché il totalitarismo non uccide il libero pensiero, è la mancanza di pensiero libero che favorisce la formazione di governi

antidemocratici e totalitari; è quindi necessaria una pedagogia militante e aperta che formi alla coscientizzazione, alla cittadinanza attiva, alla critica emancipazione. Attraverso l'educazione all'intelligenza, alla riflessione, alla cittadinanza attiva e al mutuo riconoscimento si mantiene viva la capacità di interpretare come strategia per comprendere, decostruire e denunciare ogni forma di ingiustizia che determina discriminazione e mancanza di rispetto dei diritti umani (Weil, 2010).

Le opinioni in un regime di libertà sono legittime, è un problema se si tende a spacciarle per verità assolute. Più grave è presentare la falsità come verità, facendo credere reali e corrette cose che non lo sono per alterare proditoriamente i principi etici, scientifici, culturali, civili e civici che dovrebbero garantire la pacifica e solidale coesistenza scongiurando tentazioni razziste, violente, discriminatorie.

Il pericolo in una falsa democrazia è che i soggetti siano persone *de iure*, non *de facto*. In un'epoca in cui le grandi ideologie hanno perduto credibilità, la paura dei fantasmi (come quello del comunismo evocato da qualcuno) diventa unica strategia per creare ansie e trovare un collante per anestetizzare le masse (Bauman, 2009). Per suscitare diffidenza e incunearsi nel tessuto sociale, paura e rifiuto hanno quali strumenti privilegiati la retorica dei populismi e la burocrazia che neutralizzano ogni forma di pensiero divergente e libero. La burocrazia riduce infatti ogni soggetto a banale numero, a semplice dato statistico. La pedagogia democratica allora deve prendere posizione militante, denunciare l'ingiustizia, avere un approccio ermeneutico per entrare in relazione con i vissuti personali cogliendone i livelli di sofferenza e intrecciando dialoghi per costruire scambi, incontri e conoscenze. Conoscere è infatti costruire significati a partire dall'interazione concreta in cui l'uomo è esistenza/soggettività/collettività. Il soggetto in quanto conoscenza costruisce cioè spiegazioni di ciò che percepisce attraverso i sensi. Tali interpretazioni nascono *dal* e *nel* presente che si sostanzia in relazione al passato, che come patrimonio/tradizione definisce per orientare e proiettare verso il futuro come pensiero ermeneutico, decifrazione del senso e decostruzione/ricostruzione dei significati (Gramigna, Pancera, 2012).

1. Democrazia, ermeneutica e educazione

Per la pedagogia democratica cultura, accesso alle conoscenze, diritti umani, politici e sociali sono principi non negoziabili dal valore assoluto. Aper-

ta a novità, imprese e logiche del mercato, la globalizzazione è però chiusa alle persone e ai loro effettivi bisogni e l'atteggiamento verso i più deboli rimane immutato e immutabile. Se i diritti sociali non sono garantiti poveri, marginali e differenti non sono in condizione di esercitare la libertà e la democrazia è una concessione, parodia dell'autentica autonomia. Il rischio è maggiore nel mondo contemporaneo che offre modelli di vita permanentemente transitori.

Oggi la contingenza è diventata un valore impedendo di tracciare l'orizzonte assiologico, perché i valori hanno carattere universale facendo riferimento a morale, religione, filosofia, politica, pedagogia, cioè a teorie generali. Complessità e globalizzazione di economia e comunicazione fanno apparire tutto possibile e/o falso; quando tutto è falso però la verità si trova soltanto nella singolarità e nel contingente. Nietzsche è stato l'epistemologo del caso e del contingente emancipando la filosofia dall'obbligo metafisico della fondazione e superando la ragione hegeliana che ambiva a pensieri definiti e definitori. Per Nietzsche il giusto è nel vigente e il vigente, come insegnano i Sofisti, è contingenza che tende ad autolegittimarsi stabilendo cosa è giusto, almeno nell'*hic et nunc* (Luhmann, 2005). La semantica dell'individualismo tuttavia indebolisce il concetto di società quando viene enfatizzato, perché rischia di far dimenticare che solidarietà, morale e sistema di valori rappresentano il codice e il sigillo di una grammatica profonda della coesistenza nonviolenta, civile e democratica. L'approccio ermeneutico e fenomenologico tuttavia permette di superare la monocultura di una ragione ontologica e/o trascendentale, perché *intenzionalità* e *epoché* consentono di non considerare contraddittorie e ossimoriche complessità e contingenza, metafisica e epistemologia, oltrepassando il principio di non contraddizione sino anche al *tertium datur*. Con ermeneutica e fenomenologia si può parlare di un principio polisemico che, in nome di uno scetticismo costruttivo, fa riferimento non alla colpa, ma alla responsabilità come scelta del singolo e della collettività. Viene meno il concetto di male come volontà dissidente (si pensi in termini religiosi al diavolo e ad Adamo). Il singolo, soggetto che interpreta e comprende, entra in relazione con *l'altro da sé* nella forma antietica del respingimento o solidale di riconoscimento e incontro.

Contingentismo e presentismo indeboliscono coscienza storica, rapporti umani, dimensione etica e qualità delle scelte politiche determinando una precarizzazione dell'identità personale, comunitaria e sociale e incrinando il concetto di cittadinanza. Vivere la condizione precaria di un eter-

no presente compromette crescita, coscienza civica, comprensione del reale, uso pubblico e privato della cultura. Non ci si percepisce più come cittadini attivi, protagonisti di una comunità, ma come soggetti minacciati dai cambiamenti riaprendosi le porte a revanscismi populisti, concezioni reazionarie, chiusure, recrudescenze razziste, che consolidano vecchie e nuove paure. Attraverso un confronto con memoria (unico presidio contro ogni involuzione) e storia, la pedagogia democratica può indagare il passato per costruire il futuro di un'umanità diversa e migliore in cui l'*uomo nuovo* sia protagonista e artefice di una crescita collettiva e condivisa, frutto del dialogo e di un percorso partecipato e partecipante. L'educazione va collocata allora nel luogo che non c'è mai stato (*utopia*) e nel tempo che non c'è ancora (*ucronia*), perché diventi possibile l'impossibile e intessere intrecci con la politica per potenziare la cultura e le buone pratiche della democrazia. Per la pedagogia libertaria e liberatrice il confronto con storia, società e politica è ancoraggio mobile che fa prevalere una logica trasformatrice opponendosi al reazionario spirito riproduttore dell'esistente, è atteggiamento divergente contro la tendenza normalizzatrice, concezione problematizzante dell'educare più che visione chiusa ontologicamente ingessata perché il *pedagogico*, sapere ermeneutico ed epistemico, consolidi la sua funzione di concezione emancipatrice, promotrice di democrazia e cittadinanza attiva (Salmeri, 2015), di intercultura e inclusione come pensiero della differenza e non dell'omologazione (Salmeri, 2013).

La cittadinanza dipende dall'effettiva partecipazione alla vita sociale e politica. Gli uomini in stato di necessità non sono liberi, non intessono relazioni di incontro, non apprendono in autonomia, non diventano protagonisti del proprio percorso di crescita. Per Paulo Freire nessuno educa nessuno. Nessuno educa se stesso, donne e uomini si educano con la mediazione del mondo, è la relazione democratica l'unica garanzia per la crescita culturale e il cambiamento in meglio per il singolo e la collettività (Freire, 2002). La cittadinanza è uno spazio istituzionale di interazione e integrazione sociale. Il senso dell'essere in democrazia è nel pluralismo. Ogni tentazione di omologazione globale è un appiattimento. Mondo e società sono una rete in cui si producono e viaggiano conoscenze, identità, scambi, ibridazioni e modelli valoriali. L'approccio educativo in democrazia è una trama capace di intrecciare dialoghi fondati su fiducia e ascolto (Poletti, 2017). Per i Greci la verità è disvelamento dell'essere e fa riferimento alla vista: chi ha visto, sa; per l'ebraismo invece la verità è fiducia e accoglimento dell'Alterità e riguarda l'udito (Salmeri, 2018). L'ascolto anche in ambito

educativo deve essere attivo e produttivo sino al paradosso del silenzio; così in una cantina di Colonia, rifugio di alcuni Ebrei durante la guerra, c'era scritto: "Credo nel sole, anche quando non splende; credo nell'amore, anche quando non ha senso; credo in Dio, anche quando tace". Il paradosso per gli Ebrei consiste nel miracolo di sopravvivere nonostante tutto ai carnefici: come per l'educazione emancipatrice e democratica, abitiamo una parola chiave, anche quando è una parola di dolore/rifiuto (Bloy, 1994).

Un approccio critico in educazione permette di: ascoltare la voce dei senza voce; smascherare e denunciare l'ingiustizia senza complici silenzi; cogliere le derive economiciste e violente della politica. Globalizzazione e logiche consumistiche trasformano la democrazia in un'oligarchia autoritaria attraverso la più ingannevole delle narrazioni della modernità: la mistificazione del progresso che considera il cambiamento inesorabile legittimando l'autocrazia di mercato e il consumismo. Già il concetto di salario relativo di Rosa Luxemburg indica che, se il salario aumenta, si accresce il guadagno del capitalista, svalutando e rendendo meno effettivo il salario dell'operaio. Con la globalizzazione si ottimizza il processo di impoverimento dei più poveri allargando la forbice tra benessere di un numero sempre più ristretto di persone e indigenza assoluta della maggior parte di donne e uomini e si dimentica che l'uomo è creatore di linguaggi, artista, portatore di valori e culture, prima che produttore di strumenti, artefice di tecniche, consumatore.

Costruendo intrecci con la politica, la pedagogia democratica è tensione etica e coltiva la dimensione estetica, la ricerca del bene e del bello, principi autentici che rendono possibile la trasformazione del reale profeticamente *tramutazione* cosmica secondo un empatico afflato con l'umanità, la natura vivente e le cose per un pensatore come Capitini e il chassidismo (Salmeri, 2011). Democrazia, libertà e cittadinanza sono in pericolo dilagando prospettive populiste che implicano una pseudodemocrazia diretta, involuzione autoritaria che guarda l'uomo in termini utilitaristici mercificando anche sentimenti e emozioni. Il pensiero sembra dilatarsi per la precarietà spazio-temporale, l'universalizzazione e la pervasività della comunicazione, in realtà si appiattisce per la perdita di senso causata da un prosaicismo che mette in discussione irriducibilità, irripetibilità e inviolabilità della persona. Il presente va liberato e guardato in relazione al futuro. Per la pedagogia democratica infatti è significativo non solo l'*hic et nunc*, ma ciò che evidenzia potenzialità, suggestioni, risonanze, anticipazioni; in educazione è rilevante ciò che: collega passato e futuro anche grazie a immaginazione, pen-

siero divergente, intelligenza; coglie le inferenze logiche; elabora interpretazioni; comprende e decostruisce; denuncia meccanismi violenti, discriminatori e illibertari.

Il culto della patria, secondo il *sovranismo*, non va considerato banalmente segno dei tempi e/o disgrazia essendo espressione dell'uomo-massa di destra e di sinistra, delle "democrazie" e dei totalitarismi. Il mito del benessere legittima lo sfruttamento dei più deboli in nome di religione, civiltà, cultura attraverso un rituale di ieroclastia del sacro principio della democrazia e dell'autentica uguaglianza (Perlman 2006). Il *sovranismo* offre a lavoratori e oppressi nuove catene; trovano così spazio recrudescenze razziste funzionali ai sistemi di produzione del turbocapitalismo perché economia nazionale e mercato globale si consolidano attraverso espropriazione, violenza, violazione dei diritti umani e della sovranità di popoli e soggetti più deboli.

In opposizione a tutto questo già per Dewey l'educazione è arte che nella prassi concreta incorpora elementi scientifici derivanti dalla ricerca perché le attività educative siano sempre meno influenzate da abitudine, tradizione, caso, cause accidentali e transitorie (Dewey, 2004). Per educare alla cittadinanza e alla democrazia allora invece dell'insegnante trasmettitore di saperi, custode della disciplina, ingessato nelle sue convinzioni, che non ammette i suoi limiti appellandosi a singole situazioni o presunti problemi (allievi, genitori, questioni accidentali, burocrazia, mancanza di risorse), è necessario un insegnante ricercatore capace di sviluppare una logica progettuale, cooperativa e aperta al dialogo tra le componenti del sistema-scuola che però non dimentichi importanza e carattere fondamentale delle conoscenze specifiche.

2. Cittadinanza attiva e emancipazione

Su democrazia e cittadinanza, valori e sistemi complessi, una pedagogia militante deve esercitare una riflessione continua per operare le scelte. La democrazia presuppone una libertà formale e sostanziale essendole coessenziali: dialogo, tolleranza, apertura alla differenza, uguaglianza, pari opportunità, solidarietà, pratica dei diritti e dei doveri, tutela e riconoscimento delle minoranze, gestione nonviolenta dei conflitti (Elia; Rubini, 2017). La democrazia è presupposto indispensabile per lo sviluppo umano fondandosi su libertà, responsabilità, consapevolezza, relazione e mutualità. Per educare

alla cittadinanza attiva e partecipare alla vita democratica servono competenze specifiche che solo una scuola aperta al dialogo, tollerante e organizzata può promuovere. L'educazione alla cittadinanza implica un percorso formativo che va oltre l'educazione civica coinvolgendo i territori della convivenza civile nel pubblico e nel privato in una concezione onnilaterale che prevede il vivere bene con se stessi e la collettività. Essendo trasversale l'educazione alla cittadinanza permette di analizzare i saperi disciplinari trasformandoli in comportamenti etici e pratiche solidali capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile. Educare il cittadino planetario significa consentire agli studenti di acquisire capacità di giudizio critico divenendo protagonisti del proprio pensiero e dotandosi dell'attitudine a gestire e affrontare i cambiamenti che apporteranno alla società (Marzullo, 2017).

Il futuro è tempo della rinascita che consente di decostruire i modelli discriminatori e antidemocratici. Se il pluralismo in democrazia è figlio della tolleranza, in educazione buberianamente bisogna anteporre il Noi all'*io* (Salmeri, 2012), perché relazione e costruzione di legami sono il fine dell'educare. Per educare alla cittadinanza e scongiurare ogni forma di intolleranza vanno seguiti i seguenti principi: tutti gli esseri umani hanno uguale dignità; lo Stato deve rispettare la dignità delle persone in modo uguale; la coscienza, facoltà il cui esercizio permette la ricerca del senso ultimo dell'esistenza, determina la dignità delle persone in quanto tali; la coscienza è vulnerabile e può essere incrinata e compromessa dalle condizioni materiali del suo esercizio. Per la pedagogia democratica quando si obbliga un soggetto a abiurare/rinunciare alla propria concezione ideologica/fede religiosa si compie quindi un'autentica violenza (Nussbaum, 2012).

Per una pedagogia critica che vuole essere interlocutrice consapevole della politica e orientare la formazione, la democrazia non dipende dall'aumento del PIL, ma da: la diminuzione delle disuguaglianze, la pratica dei diritti umani, l'esercizio dell'autonomia di pensiero di donne e uomini, il riconoscimento delle differenze, il rispetto della dignità di ogni cittadino. Una pedagogia militante si batte per combattere dispersione e abbandono scolastico, per l'equità, le pari opportunità, la cultura della pace e della nonviolenza, l'integrazione/inclusione di *tutti e di ciascuno* (Santerini, 2018). La crescita biologica è indipendente dalla nostra volontà; processi culturali, politici, sociali ed economici invece dipendono da scelte strategiche, storicamente definibili, riconducibili a meccanismi di condizionamento/riscatto che si traducono in pedagogia o indottrinamento/emancipazione/riproduzione di modelli o cambiamento/staticità. Una pedagogia politica criti-

camente emancipatrice è promotrice di libertà. Il soggetto in democrazia peraltro non è così debole da essere obbligato a seguire passivamente la verità del contesto di riferimento, né così forte da orientare da solo il sistema di verità in modo assoluto (Spadafora, 2010). La personalità dell'educando anche in democrazia si forma all'interno di momenti di conformazione, emancipazione, riconoscimento identitario, vincoli interni o esterni per la situazione specifica, nel tempo, nello spazio e in rapporto ai vissuti individuali; si esprime attraverso inconscio e conscio secondo l'interpretazione e i simboli; presenta caratteristiche legate alla diversità soggettiva e al contesto situazionale, familiare, scolastico e sociale. Il processo formativo agisce ad ampio raggio determinando lo sviluppo personale nella dimensione trascendentale e nell'operatività pragmatica. La democrazia è per l'educazione cornice indispensabile, flessibile e dinamica. L'educazione democratica implica il passaggio dal conoscere al saper fare e al saper essere diventando momento visibilmente invisibile nella società e essendo propria di soggetti che costruiscono relazioni attivando un pensiero prevalentemente divergente che sa ritornare criticamente su se stesso. La democrazia in educazione è questione metapolitica che implica la coscienza del limite e soprattutto la responsabilità verso l'Alterità e se stessi. La democrazia è processo sperimentale in continua rielaborazione ed esposta a sistematiche verifiche.

Solo l'educazione come pratica emancipatrice può liberare dalle insidie dell'endiadi invidia/paura. L'involuzione contemporanea del modello liberal-democratico si basa sulla presunta debolezza della democrazia rappresentativa e cerca di accreditare le teorie populiste e una parodia della democrazia diretta. La democrazia invece per suo statuto richiede libertà di scelta, di parola, di essere. La pedagogia allora deve prendere posizione come disciplina gramscianamente antiegemonica promuovendo il decondizionamento (Baldacci, 2017) e denunciare il tentativo di imbrigliare attraverso il formalismo pedagogico e i tecnicismi didattici ogni desiderio di cambiamento e esigenza di *essere di più* (Elia, 1983). Postmoderno e pensiero debole rappresentano un rischio per la democrazia: tentando di mettere in discussione i sistemi forti del pensiero inducono una regressione nel passato e un'involuzione conservatrice a volte reazionaria. Bisogna ricominciare a parlare di una ricerca educativa che sia pedagogia civile e estetica della complessità per favorire un'autentica educazione alla cittadinanza attiva (Margiotta, 2015). In risposta a populismi, demagogia e qualunquismo ideologico va riaffermata l'importanza di impegno, fatica e rigore metodologico come esperienza personale e condivisa della bellezza della complessità, della

cultura, dell'interpretazione e della comprensione. In tale prospettiva vanno abbandonate le microanalisi ridando spazio alle visioni di sistema per indagare ad ampio spettro le questioni di più complesso respiro scientifico, etico, culturale, politico, educativo: immaginare il cambiamento e quale impatto ha sul sistema; monitorare la qualità per elevare il sistema e valorizzare il singolo; intercettare le insidie delle consorterie che predispongono regole burocratiche per salvaguardare le nicchie di potere. Istruzione, educazione e formazione sono determinanti per garantire lo sviluppo di una società libera e i fenomeni di razzismo e le violenze contro i più deboli esigono in risposta un incremento dell'alfabetizzazione essendo l'educazione la via più idonea per un giusto equilibrio tra conoscenza e sistema dei valori. Vanno perciò ribaditi i fondamenti della democrazia per difenderla dalle derive economiciste che azzerano gli orizzonti di speranza delle nuove generazioni: se la ricerca aiuta la conoscenza, la conoscenza in una prospettiva ermeneutica aiuta a discernere e a non assolutizzare la verità. Se vuole riaffermare il suo ruolo, la pedagogia deve guidare i giovani alla comprensione, al mutuo riconoscimento, alle pratiche solidali e all'impegno per costruire un mondo migliore.

Conclusioni

Non solo la bellezza può salvare il mondo, anche l'educazione essendo capace di armonizzare le dissonanze e orientare i giovani, offrendo loro una scuola che presuppone la progressione delle conoscenze cessando di essere una *fabbrica di ignoranti*. La scuola democratica deve occuparsi in forma costruttiva del progetto di vita di ogni allievo inclusi migranti, marginali, disabili, differenti. In una scuola democratica l'educazione dischiude le menti e si adopera per mantenerle criticamente aperte a conoscenza, confronto con l'Alterità e condivisione.

Per la pedagogia democratica bisogna guardare nel presente per stare nel futuro. Come Marx aveva compreso l'architetto al contrario dell'ape costruisce prima nella sua testa. La coscienza, che deriva dall'educazione, rende l'agire umano diverso da quello degli altri esseri viventi. L'intelligenza dell'uomo è euristica e permette di trovare soluzioni anche dove apparentemente non ce ne sono; l'intelligenza animale non sembra capace di trascendere il contingente e quella delle macchine opera in base a configurazioni complesse predisposte dall'uomo. Dinanzi all'emergenza attuale perciò non

vanno cercate risposte tecnologiche e standardizzate che irrigidiscono l'educazione in un didattismo ingessato. A risposte educative parziali fanno da contraltare bisogni formativi complessi che prefigurano orizzonti di senso e interrogativi che richiedono chiavi ermeneutiche sempre più articolate, strategie osservative e pratiche di intervento orientate e strutturate. Tanto maggiori sono le disuguaglianze economico-culturali, tanto più debole è il sistema democratico. Così tra i migranti chi non è sufficientemente alfabetizzato guadagna mediamente il 44% in meno dei lavoratori italiani con le stesse mansioni, chi è alfabetizzato il 13% in meno. Il sapere emancipa e consolida la cultura e la pratica della democrazia, perciò se si vuole mantenere aperta la speranza verso il meglio come sosteneva Montaigne: "Bisogna interrogarsi su chi sappia meglio e non su chi sappia di più".

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.

Bauman Z. (2009). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 2006).

Bloy L. (1994). *Dagli Ebrei la Salvezza*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1892).

Dewey J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1929).

Elia G., Rubini A. (2017). A scuola di cittadinanza. Educare alla democrazia nella società della globalizzazione. *I problemi della pedagogia, 2*: 309-320.

Elia G. (1983). *Paulo Freire una scelta per l'utopia*. Bari: Adda.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. orig. pubblicata 1970).

Gramigna A., Pancera C. (ed.) (2012). *Ermeneutica dell'educazione. Studi in onore di Antonio Valleriani*. Milano: Unicopli.

Luhmann N. (2005). *Il paradigma perduto*. Roma: Meltemi (Ed. orig. pubblicata 1988).

Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia.* Roma: Carocci.

Marzullo R. (2017). Il valore educativo del lavoro e la pedagogia del recupero. *I problemi della pedagogia, 2*: 341-380.

Nussbaum M. (2012). *La nuova intolleranza. Superare la paura dell'Islam e vivere in una società più libera*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. pubblicata 2012).

Perlman F. (2006). *L'eterna seduzione del nazionalismo*. Brescia: Chersi libri (Ed. orig. pubblicata 1993).

Poletti G. (ed.) (2017). *Il patrimonio dell'Intercultura tra metodo e strumenti. Il dialogo tra Globale e Locale*. Ferrara: Volta la Carta.

Salmeri S. (2018). *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*. Milano: FrancoAngeli.

Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.

Salmeri S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.

Salmeri S. (2012). *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*. Leonforte (EN): Euno.

Salmeri S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.

Santerini M. (2018). Educazione sostenibile e giustizia in educazione. *Pedagogia oggi, 1*: 71-82.

Spadafora G. (2010). Formazione, persona, democrazia: una questione aperta. *Education sciences & society, 2*: 10-20.

Weil S. (2010). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: RCS (Ed. orig. pubblicata 1934).

Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto[1]

Fabrizio Manuel Sirignano
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Giuseppe Annacontini
Università del Salento

1. Tra miti, modelli, politiche, retoriche

Nella "comune percezione" si gioca parte determinante della lotta per l'umanità della donna e dell'uomo, ma proprio in questo spazio oggi

> le idee non entrano a far parte dei beni della vita. Anzi sembrano stancare, essere perdita di tempo, divagazioni senza costrutto; nella migliore delle ipotesi, qualcosa da cui le 'persone del fare' possono facilmente prescindere […]. Pensare: che cosa noiosa, pesante, pedante, superflua! (Zagrebelsky, 2013, p. 51).

A essere ottimisti si potrebbe ritenere l'indifferenza nei confronti del pensare e delle idee si riferisca a una visione socio-politica di tipo totalitario, fortemente burocratizzato e capillarmente amministrato. Per intenderci, una visione propria di tutte le migliori distopie della storia, della letteratura e della cinematografia quantomeno Novecentesca. Invece, il contesto cui si riferisce è quello della società, della cultura e della politica contemporanea, che investe in una comunicazione atta a presidiare costantemente la normale pubblicizzazione di modelli di vita irriflessivi e stanchi del pensiero, al momento opportuno sapendo anche intensificare la propria azione facendo leva sugli strati più profondi e istintivi della cognitività umana.

L'utilizzo dei sintomi di malessere per farne leva politica di legittimazione populista e pseudo-democratica ha traghettato la cultura politica occidentale da un modello che comunque si basava sul primato della dialettica e della ragione – fosse pure nelle forme più discutibili ispirate al "Cencelli"

1 Pur avendo i due autori condiviso l'impianto teorico e la struttura complessiva del saggio, i §§ 1, 2 e 3 sono stati scritti da Giuseppe Annacontini, i §§ 4 e 5 da Fabrizio Manuel Sirignano.

–, a un modello radicalmente connotato per l'afflato emotivo e sensazionalista, alla ricerca di facili formule per mobilitare "meno persone ma più masse".

E d'altronde esperienze come l'epopea berlusconiana; la globalizzazione con le sue grandi delocalizzazioni; le bolle speculative della new economy, degli immobili, dei titoli obbligazionari; i vari casi Parmalat, Ilva, Lehman Brothers, delle "banche" italiane ecc. sono solo alcuni dei passaggi che hanno segnato la progressiva generale perdita di credibilità rispetto al potere di "mediazione" del pensiero, promuovendo modi di agire tesi ad assecondare istintivamente i "consigli" delle immediate emozioni.

A livello di immaginari socio-politici, l'ottimistica certezza di un benessere garantito per noi e per le generazioni a venire è caduto pezzo dopo pezzo (sempre più spesso è messa in discussione l'utilità della formazione; la tenuta del welfare, le possibilità di ingresso nel mondo del lavoro e la sua sicurezza e stabilita, come anche della certezza di regole sulle fasi di uscita dallo stesso ecc.), incitando ad assumere una disposizione difensiva delle posizioni di "privilegio" personali e familiari acquisite e tradotte in diritto. Così, l'epoca contemporanea pare ormai profondamente segnata da strenui tentativi di sopravvivere ai turbamenti di un progressivo svanire dell'idea di uomo come progetto di lungo corso, accontentandosi di una nicchia di tranquillità che salvi dal disastro che sempre pare stia per cadere sulla sua testa. Ma insieme al progetto svanisce anche l'identità come storia, come appartenenza, come riconoscimento e a questo io, ora ridotto ai minimi termini, non resta che mantenersi, funambolo in un circo sempre più grande, mimeticamente attaccato a quanto lo salva dal cadere definitivamente al suolo.

È il racconto, questo, dell'ingresso in una nuova epoca segnata dalla caduta del predominio del pensiero, di sempre più difficile definizione, in cui riflettere e riuscire, se non a eliminare, quantomeno a tenere a bada gli agenti distruttori, semplificatori, denigratori delle idee non è azione semplice né tantomeno scontata negli esiti. Tanto più che mentre, da un lato, risultano minate le certezze costruite nel corso di un periodo storico che dal secondo dopoguerra è giunto – non senza contraddizioni culturali-pedagogiche e politico-sociali – fino agli anni '80, dall'altro lato, oggi sono più efficaci gli effetti dell'uso di una comunicazione rivolta alle insicurezze e alle paure della gente, razionali e irrazionali che siano. In questo clima ha avuto sempre più spazio la pratica "formativa" di (e a) nuovi nemici, di nuovi problemi, di nuove paure. In questo modo, come ricordava Sirignano, non occasionalmente si sono visti passaggi di crisi delle democrazie accompagnarsi al

> rancore dalle democrazie in crisi. Rancore che presuppone ed alimenta un'ondata crescente di populismo, che, nella sua evoluzione contemporanea, si manifesta come 'rivolta degli inclusi' [...] alimentata artatamente da chi fa leva sulle frustrazioni di coloro che progressivamente sono messi ai margini (Sirignano, 2018, p. 113).

Questo movimento rende possibile identificare la differenza specifica che intercorre tra una azione che si determina come mera pratica formativa (anche come *arte del rancore*) e una intenzione che si struttura su un pensiero pedagogico (emancipativo). Azione e intenzione che non sempre e non necessariamente si accoppiano e corrispondono e che, infatti, nella contemporaneità mancano, con sempre maggior frequenza, di realizzare quella mediazione integrativa tra il doppio procedere per inculturazione informale, da un lato, e per costruzione di un percorso di sviluppo integrale del soggetto-persona, dall'altro. Divergenza che si realizza non solo in presenza di importanti criticità o all'atto del mostrarsi di rilevanti nodi irrisolti ma che, in maniera strisciante, abita la normalità dell'esperire cultura, comunicazione, socializzazione, politica. In molti casi, dunque, la pratica di una formazione priva di riflessività pedagogica sembra testimoniare una volontà politica di discreditare la razionalità e, con essa, qualsiasi intervento mirato a promuoverne l'uso, tradendo quel principio di comune responsabilità culturale e umana che Bertolini ha posto alla base sia dell'agire-sapere politico che dell'sapere-agire pedagogico (Bertolini, 2003).

2. Ripensare la divergenza tra azione formativa e riflessione pedagogica

All'origine del movimento che tende a strutturare una insanabile divergenza tra azione formativa e riflessione pedagogica dobbiamo oggi far convergere la nostra attenzione, per rendere possibile la mobilitazione delle migliori forze culturali e sociali in direzione della ricostruzione di orizzonti futuri (Elia, 2012) compatibili con l'ideale di un uomo generativo e trasformativo in direzione emancipativa e capacitativa.

In questa direzione, Tramma (2015) ha messo in luce come l'ottima salute dell'educazione non sia in discussione. Piuttosto è la riflessività (come qualità) e la riflessione (come pratica) pedagogica che appare pesantemente compromessa, con ciò perdendo e indebolendo quella funzione critica, contestativa, orientativa cui deve attendere – secondo l'apriori storico contemporaneo – al fine di qualificare umanamente le esperienze formative.

La preoccupazione per la salute del pedagogico, dunque, si misura in base alla capacità di tradurre socialmente la prospettiva da esso mediata, a fronte di una situazione che sembra compromettere pesantemente le capacità – in via ipotetica obiettivo di ogni azione educativa – di agire prendendo posizione ferma e risoluta in contestazione e opposizione nei confronti di tutto quanto riduca e alieni il potenziale auto-migliorativo di donne e uomini.

È possibile rintracciare una traduzione tra le più pertinenti di questa condizione nel riferimento a una categoria che rende conto della direzione performativa che ha preso la quotidiana educazione-non-pedagogica, ovvero la categoria della "dispensabilità" (Butler 2017; Mbebe 2003).

La retorica educativa di senso comune (mediata da TV, giornali divulgativo-informativi, chiacchiere educative dei salotti pseudo-intellettuali dove dominano personaggi plastificati senza identità culturale e scientifica) muove e spinge verso l'imposizione di logiche che promuovono soggettività dispensabili, perché tecnicamente sostituibili, perché criticamente deboli, perché identitariamente "minime". Questo sistema educativo informale è stato, a sua volta, tanto causa quanto effetto della progressiva diffusione di condizioni umane che possono essere considerate eccedenti – precari, migranti, senza fissa dimora, poveri ecc. – e che, pertanto, hanno dato vita a soggettività relegabili e, spesso, relegate nei luoghi dell'abbandono e della dimenticanza, dell'indifferenza e della sacrificabilità. Ma si è trattato, in fondo, del prodotto di risulta del sogno dell'uomo che si forgia nella lotta per la ricchezza; dello sfruttamento delle crisi speculative; della retorica del vincitore contro tutto e contro tutti; del farcela da soli, senza aiuto, con le proprie sole ed esclusive forze. Un sogno da vendere a buon mercato a una platea disorientata, cui non mancano i suoi eroi e i suoi miti come anche i suoi canti e le sue epopee politiche, sportive, lavorative, sociali ecc. Questa spinta persuasiva e morale all'autosufficienza e alla realizzazione – narcisistica ed egoistica – del sé procede parallela alla pubblicizzazione di un modello sociale ed economico che valuta positivamente ogni azione tesa alla dismissione del welfare socialdemocratico, con ciò ampliando le possibilità di controllo, per deregolamentazione, sulla vita pubblica da parte delle sfere di influenza del mercato e della finanza. Ma d'altro canto questa deregolamentazione limita, di fatto, le possibilità stesse di accedere a quell'autosufficienza da cui abbiamo mosso le prime considerazioni e ciò implica che nella comunicazione e nella diffusa opera di formazione della società contemporanea siamo letteralmente spinti – e le fasce più deboli ancor di più

dietro il miraggio di un benessere che deve sembrare sempre a portata di mano – ad assecondare l'imporsi di un tipo umano per definizione precario e dis-integrabile dalla società.

> La precarietà implica un'accresciuta sensazione di sacrificabilità e di disponibilità, che sono differenzialmente distribuite a livello sociale. Più si asseconda l'imperativo della 'responsabilità' che consente di diventare autosufficienti, più ci si isola socialmente e più la sensazione di precarietà si acutizza; e più le strutture sociali di supporto crollano per ragioni 'economiche', più ci si sente isolati nel proprio senso di ansia incontrollabile e di 'fallimento morale' (Butler 2017, p. 28).

Questa tendenza, neoliberisticamente globale, ci dice di mutamenti di fronte ai quali più urgente si fa sentire il bisogno di una pedagogia che sappia promuovere il ripensamento di temi, problemi, orientamenti per affrontare le dinamiche e le sfide di una società che sappia superare il sovrainvestimento su una "responsabilità individualizzata" – alla Butler –, restituendo alla complementarietà tra prassi sociali ed educative una funzione autenticamente emancipativa perché giocata su un reale piano intersoggettivo e sociale.

3. Pervasività formativa e qualità pedagogica

Il senso dell'educare non è, dunque, scontato e la prospettiva della *precarizzazione* e della *dispensabilità* rende più urgente il richiamo pedagogico a una attenta sorveglianza e analisi critica dei dispositivi educativi che rischiano di tradirne il *proprium* umano. È una questione che tocca diagonalmente tempi e spazi educativi diffusi e plurali cui non corrisponde una automatica qualità pedagogica. Anzi, per quanto detto, sembra che la società e la politica contemporanea proceda in direzione esattamente opposta, considerando marginalmente le prassi educative pedagogicamente qualificate, se non quando ad esse si chiede la formazione di produttori giovani e meno giovani a saperi spendibili, in modo tale da garantirne una immediata occupabilità anche prima di uscire dal mondo della formazione.

In questo modo il dispositivo neoliberale per eccellenza, l'azienda, è messa nelle condizioni di dettare caratteristiche e prerogative dell'identità umana, e la naturale conseguenza di questa delega in bianco è che gli agenti

formativi e costruttivi di storie e narrazioni vengono a trovarsi in balia di mediatori che operano seguendo in primo luogo interessi e "strategicità locali" – che non necessariamente coincidono con intenzioni anti-umane ma che nulla si oppone a che possano essere tali –.

Si tratta di riconoscere come queste strategicità allontanino l'uomo comune dai luoghi in cui la sua formazione si dà come ricerca di equilibrio tra "linee di potere" che costituiscono mobili confini e demarcazioni di un noi, attraverso un atto di autoaffermazione che invece oggi fa principalmente leva sulle caratterizzazioni, per lo più negative, di nuove entità politiche come i migranti, i senza lavoro, i disoccupati, i *neet*, ecc. In questa logica lavora il principio di un'identità per contrapposizione che si afferma sulla demarcazione, da altri operata, di un "noi" attraverso ciò che da esso esclude, attraverso, detto ancora con la Butler, l'attestazione di quattro tipologie di soggettività:

- le appartenenti a una piccola componente del noi;
- il "noi" propriamente detto, identificato attraverso i discorsi che il primo gruppo è riuscito ad agire e imporre;
- tutti gli altri che restano al di là della demarcazione;
- gli appartenenti a coloro che sostengono che tutti coloro che sono al di là del "noi", ne sono comunque parte.

Questo palcoscenico ridotto ai minimi termini già preannuncia *agon* e *polemos* e ci suggerisce dell'impossibile "totalità politica", ci dice della pericolosa fluidità propria di categorie che possono essere movimentate e mobilitate da chi sa fabbricare storie, comunicare e controllare la creazione di nuove percezioni con il fine di promuovere o inibire le reazioni del "popolo".

Le demarcazioni che realizzano le storie costituenti i soggetti politici devono essere evidenti e facili da capire. Si devono intrecciare rappresentazioni culturali e ideologiche, atti linguistici e comunicativi fulminanti, estetiche "sfavillanti" che facciano appello a emozioni basiche (paura, speranza, solitudine, narcisismo ecc.). E sono questi "dati" che, messi in storie, "fanno vedere", aprono prospettive, organizzano esperienza e ordinano il mondo, dando in maniera preconfezionata e manipolata un senso. L'utilizzo politico-partigiano delle divise di stato genera (ad esempio), con le parole di Wulf (2013), "*performances* culturali [attraverso le quali] ogni cultura

esprime e rappresenta se stessa di fronte ai suoi membri e agli estranei" (p. 258). Questo inscenare è costituente di relazioni e riconoscimento ovvero anche di fratture e disconoscimenti e la questione di "chi può attuare una messa in scena e una performance, quando e come, è essenzialmente una questione di potere" (p. 261).

4. Narrazioni sociali e criticità pedagogica

Una riflessività pedagogica attenta e avveduta riconosce, in tutto ciò, il rischio di ritrovarsi a vivere in una realtà non virtuale ma artefatta, popolata di figure che hanno del mitologico e che suggeriscono una puntuale linea di condotta. In questo immaginario manipolato si costruiscono relazioni gestite a esclusivo vantaggio di chi ha le competenze per crearle. I dati e le idee passano in secondo piano e la politica s'incarna in una narrazione creata *ad hoc* per costituire il noi cui abbiamo fatto riferimento, i cui elementi principali sono le passioni e le scorciatoie chiare e di effetto, in pressoché totale assenza di dibattito razionale e regolamentato. Tuttavia è difficile credere che questa artata costruzione di illusioni e incantesimi possa durare a lungo. La realtà delle vite di coloro che sono esclusi dalle possibilità di partecipare al "banchetto del noi" spinge sempre più forte ai confini dell'impero e non è assolutamente da escludere che prima o poi sfonderà la linea di confine che le teneva lontane dal palcoscenico sul quale si potranno, allora, sporgere per "irridere" alla nudità del re e, in tal modo, segnare il nuovo inizio di una rinnovata politica. Dove, per definizione di politica, intendiamo il "prendere posizione circa i fini dell'agire umano, […] stabilire una gerarchia [mobile] tra le diverse forme della vita associata, è, in breve, una scelta di valore, gravida di conseguenze pratiche e indicative di una particolare visione della vita e dell'uomo" (Passerin d'Entrèves, 1983, p. 425).

La scelta politica, dunque, ha chiare implicazioni morali ed etiche e, pertanto, educative e pedagogiche che, nella definizione più ampia possibile, possono essere ricondotte all'effetto della mediazione integrativa tra un modello di vita collettiva incondizionato (privo di obblighi di riconoscimento e reciprocità) e un modello di vita collettiva predeterminato (completamente normativizzato e che non lascia spazio a dubbi o eccezioni).

Nella mediazione tra questi due poli si determina il principio di *autorità* politica che:

- dalla incondizionatezza deriva il bisogno simbolico di ininterrotta cerimonializzazione pubblica dell'investitura alla pratica legittima del potere;
- dalla predeterminazione deriva il principio della stabilizzazione e istituzionalizzazione di un potere praticato sull'insieme dei cittadini dai quali si può/deve pretende obbedienza.

Il potere politico opera così di imperio (sui cittadini) e per obbligazione (nei confronti degli stessi) e fintanto che questi due vincoli sono rispettati, esso può agire senza dover rispondere ad alcun ulteriore potere superiore. Ma proprio queste dinamiche che descrivono e producono la forza del potere politico aprono spazi in cui l'azione pedagogica può essere più critica, efficace e destrutturante, a partire dalla potentissima arma politica della trasparenza che si basa sulla capacità intellettuale di praticare una riflessività educata a chiedere conto di azioni, scelte e decisioni in ragione di valori che dovrebbero rispondere al primato della generatività dell'uomo.

A una ragione così educata il contesto attuale non può che apparire segnato da uno scontro sociale – da un odio diffuso per l'alterità generalizzata – solo a prima vista spoliticizzato (imploso nel privato) ma che rivela il suo vero portato politico non appena si considerino i nuovi media e i registri linguistici utilizzati ad arte per raccontare nuove narrazioni sociali e culturali.

Queste narrazioni hanno spesso e con troppa leggerezza cavalcato la facile onda delle insicurezze contemporanee dovute alle crisi identitarie, lavorative, economiche, intergenerazionali incrementando i livelli di uno scontro sociale che si gioca sull'appropriazione di risorse sempre più scarse. E la già accennata progressiva dismissione del welfare è la manifestazione principale di questa riduzione di risorse che incrementa la competizione e l'odio sociale per quanto non attiene, non è in linea con gli obiettivi di una politica del particolare, del noi, una politica che ha finito per perdere di vista le finalità umane pedagogicamente prioritarie.

Si tratta, allora, di ripensare *in more pedagogico* il senso e il significato stesso dell'agire politico, e questo, a nostro parere, sarà possibile nella misura in cui:

1) la politica sia considerata come ricerca (e dunque continua riorganizzazione), non semplice gestione (o organizzazione), politica è quindi ogni azione pedagogicamente indirizzata a promuovere competenze analitiche e demoniche;
2) la politica muova dalla coscienza come "centro dal quale parte l'organizzazione concreta dell'esistenza umana nella società e nella storia" (Voegelin, 1972, p. 4); politica è quindi ogni azione pedagogicamente indirizzata a rendere il soggetto capace di entrare in empatia con l'altro e con il mondo al fine di costruire scenari possibili e tra essi scegliere;
3) la politica sia attività, e l'attività è esperienza del rapporto io-mondo, dove questo mondo è l'altra umanità generalizzata; politica è quindi ogni azione pedagogicamente indirizzata a elaborare una forma di pensiero che, legandosi all'emergenza socio-educativa, sia indirizzata alla conoscenza e alla trasformazione del mondo in direzione migliorativa;
4) la politica sia scelta filosofica e ideologica orientata da valori e obiettivi di volta in volta scelti in ordine all'emancipazione, all'oppressione, alla liberazione ecc.; politica è quindi ogni azione pedagogicamente indirizzata a conoscere e riconoscere l'alterità come costitutiva dell'identità, le differenze come risorsa e le diversità come problema da risolvere in termini di possibilitazione e capacitazione umana;
5) la politica si accompagni a dispositivi e a strumenti atti a garantire l'autenticità umana del sapere, del conoscere, del vivere, del fare esperienza, dello scegliere in modo che ciascun soggetto possa, di fatto, essere politico.

In questa direzione, formare la politica e alla politica diventa azione pedagogica tesa a incrementare le competenze diagnostiche, di progettazione e di continua ricerca sociale e culturale, al fine di costruire sempre più numerose e diffuse occasioni comunicative e agonali, radicate in una apertura problematizzante tesa all'inattuale e al possibile, fondate su una discorsività razionale che implica reciprocità, ascolto, alla ricerca di comprensione (come costrutto weberiano in cui senso, motivazione e teleologia si intrecciano tra loro).

È evidente come si debba ancora molto lavorare per ridurre l'ampissima distanza che separa-e-unisce etica e politica, a partire dal riferimento sia all'ideale di una educazione alla democrazia, non solo come valore ma considerata come il miglior modello discorsivo attualmente a disposizione per il controllo argomentato di ogni conflitto funzionale; sia al riferimento alla condizione contemporanea di progressiva scoperta della *fragilità dell'umano*.

Quest'ultimo è il dato di fatto a partire dal quale pensare e verificare le possibilità di (ri)costruire il nuovo futuro politico, sociale, filosofico, pedagogico ecc. Non necessariamente come assoluto; magari non legandosi a una retorica dell'universale ma come piattaforma interpretativa attivante modalità di ricerca rispondenti a una visione intransigente rispetto al primato dell'umano. Ogni singolo soggetto, in questa fragilità (umana) e in questa discorsività (democratica), ha come propria prerogativa la meraviglia, sia nel senso di poterla produrre – immettendo l'inaspettato nel sapere – sia nel senso di viverla – partecipando a un mondo riformato diversamente *in fieri* –. Ma per concretizzare queste possibilità è importante considerare una azione formativa sufficientemente buona quella in grado di rendere dinamico, attivo e integrabile il divario costitutivo tra mondo e progetto, tra demagogia e realtà, tra scarto e partecipazione. Tra apatia e utopia.

5. Aprire lo scrigno della storia per resistere e reagire: l'indissolubile nesso tra pedagogia e politica

Nell'ambito di questo scenario risulta indispensabile aprire lo scrigno – da troppo tempo sepolto – della nostra storia, facendo riemergere l'indissolubile nesso tra pedagogia e politica.

La pedagogia, infatti, può esser definita il sapere fondativo della democrazia: il carattere politico e la vocazione emancipativa della pedagogia sono consustanziali alla polis, intesa come spazio pubblico di confronto dialogico che – allo stesso tempo – presuppone e contribuisce a formare cittadini attivi e consapevoli. E, non a caso, nella temperie storico-culturale delle città-stato greche nasce il concetto stesso di democrazia (Di Cesare, 2018).

Nell'ambito delle *polis* si sceglie la città stessa – con le sue Istituzioni ed i suoi sistemi di comunicazione e trasmissione delle conoscenze – come luogo fondante i processi d'acculturazione ed inculturazione. Di conseguenza i percorsi educativi risultano essere funzionali alla formazione dell'uomo politico, ovvero all'esercizio della cittadinanza attraverso la presa di coscienza della prevalenza etico-politica del "fatto pubblico" sugli interessi privati.

Con Pericle la valenza pedagogica della democrazia ateniese raggiunge la sua massima espressione e, parimenti, nasce un vivo interesse per i problemi dell'educazione percepiti come funzionali allo sviluppo globale del singolo individuo in relazione alla crescita armonica della città.

L'insegnamento della dialettica e della retorica da parte dei sofisti, così come la ricerca dialogica di Socrate, sono favoriti proprio perché la forma di governo "diretta" richiede che nelle discussioni si riesca a persuadere la maggioranza dei cittadini sulla necessità di una legge della quale ciascuno sia poi in grado di riconoscerne il "valore", adeguando la propria volontà particolare a quella generale.

Con l'età ellenistica prima e il tramonto dell'antichità e l'inizio del lungo Medioevo poi, l'affermazione di sistemi politici dispotici non richiede più la formazione di cittadini la cui *virtus* consta nell'essere consapevolmente partecipi della gestione della "cosa pubblica", ma implica la formazione di sudditi la cui *virtus* risiede nella capacità di adeguarsi alle scelte del monarca divinizzato. Con la diffusione del cristianesimo si ha un ulteriore allontanamento dalla gestione pubblica della città e diviene centrale nella riflessione pedagogica la formazione intesa come cura dell'anima. Solo con l'Umanesimo, timidamente, si gettano le premesse di un pensiero scientifico e laico e si crea un varco che nel Settecento fa riemergere prepotentemente la dimensione sociale e politica della pedagogia.

Tra il Settecento e l'Ottocento si assiste, così, al rinnovamento e alla laicizzazione del dibattito pedagogico per giungere con i modelli pedagogici di orientamento marxista all'inserimento dei progetti educativi nel più vasto programma di emancipazione socio-politica delle classi popolari (Sirignano, 2007, pp. 30-31).

A partire da questi presupposti, nel Novecento prendono forma processi emancipativi sempre più diffusi e radicali grazie all'avvento definitivo delle masse nella vita politica, culturale ed economica dei moderni Stati nazionali. Si afferma, allora, l'esigenza di formare il cittadino come soggetto avente una precisa identità nazionale, che si intreccia e si scontra anche con l'identità relativa all'appartenenza ad una determinata classe sociale.

Il Novecento, nella sua contraddittorietà, si caratterizza anche per la coeva e dialettica affermazione di processi omologanti e conformativi, che sfociano nella costruzione di regimi totalitari in cui l'educazione diviene sinonimo di indottrinamento.

6. Spunti di riflessione per un impegno pedagogico-politico oggi

Nell'età della globalizzazione, il disinteresse dei cittadini nei confronti della *res-publica* costituisce una delle cifre ermeneutiche di fondo dell'odierna "società liquida".

In ambito pedagogico diffidare della partecipazione significherebbe contribuire a perpetuare, sul piano delle pratiche educative, forme di trasmissione della conoscenza che tendono a relegare i soggetti in formazione in una condizione di mera passività e ripetitività, facendo prevalere la scuola del banco, della competizione e del nozionismo sulla scuola del fare, della riflessione e della co-costruzione dialogica e attiva delle conoscenze. All'eclissi del dialogo fa riscontro l'eclissi stessa della democrazia, in quanto il dialogo ne costituisce la sua stessa sostanza.

Nelle moderne democrazie rappresentative il dialogo tra le parti dovrebbe essere svolto dai Partiti politici. Tuttavia, questi spesso appaiono incapaci di offrirsi come portatori di interessi per il popolo, in quanto la raccolta di consensi sembra averli trasformati in comitati elettorali permanenti, che si sostituiscono alla comunicazione delle progettualità. Le elezioni, assunte come fine ultimo del dibattito politico, fomentano la retorica imbonitrice: l'agorà da essere spazio dialogico – anche a causa della centralità e pervasività dei *social network* – si è trasformata in un'arena virtuale in cui le informazioni sono comunicate in maniera frammentaria, dando spazio alle "bufale" e alla violenza linguistica nei confronti di chi non si allinea alle volontà dei "registi occulti" che spesso si nascondono dietro Movimenti politici populisti, che denigrano la democrazia parlamentare.

I luoghi dell'impegno educativo e civile sono stati trasferiti dalle piazze e dai luoghi pubblici di aggregazione a internet, finendo per adottare il *modus operandi* dei forum e dei social. Dal punto di vista comunicativo, all'argomentazione e all'analisi si preferiscono gli slogan, e la responsabilità di gesti e linguaggi viene sostituita da frasi semplici e ad effetto. Queste ultime risultano più adatte alle logiche della rete, ma svuotano di significato e di storia le parole, fomentando l'odio sociale e la disinformazione.

La necessità di rivedere, reinterpretare, innovare e creare nuove costellazioni giuridico-politiche capaci di dare una risposta ai problemi implica che la forma autenticamente democratica di convivenza civile potrebbe trovare la sua sostanzialità in un progetto di pedagogia impegnata che, individuando nell'educazione un vettore di orientamento permanentemente in fieri – rivolto tanto alla formazione delle classi dirigenti quanto alla formazione dei cittadini comuni – renda tutti i soggetti che dovrebbero operare nell'"agorà" responsabili ai più vari livelli della costruzione culturale e politica legata al cambiamento.

Si ricordi che già negli anni Settanta, Schumacher osserva che i politici e gli amministratori devono essere educati "quanto basta per cogliere il sen-

so di ciò che sta avvenendo e per sapere cosa vogliono dire gli scienziati quando parlano" (2011, p. 85), in quanto ad essi spetta il difficile compito di interpretare i dati neutrali della scienza. I risultati della ricerca scientifica, infatti, non sono finalizzati a un impiego precipuo fino a quando la società, attraverso l'arte della politica, non decide come impiegarli per il benessere collettivo e per la qualità della vita di ciascuno. Shumacher osserva che, tuttavia, anche gli scienziati hanno il dovere di riflettere sul significato dell'esistenza, "perché ovviamente è assai avventato mettere un grande potere nelle mani della gente senza prima essersi assicurato che questa abbia un'idea ragionevole su cosa farsene" (Ivi, p. 86).

Non in ultimo, i cittadini sono chiamati a prendere decisioni sui diritti di nuova generazione e a loro spetta il compito di interrogarsi sulle complesse tematiche etiche poste dalla scienza e dalla politica europea, soprattutto per quanto riguarda le nuove possibilità concesse dalla tecnica e le diverse modalità economiche e lavorative da ridefinire alla luce della crisi ecologica.

Questa idea di educazione intesa come un percorso culturale capace di rendere possibile la scelta, sembra rappresentare il modello più adeguato a rispondere alle esigenze dei cittadini del Terzo Millennio. Infatti, tale modello presuppone che siano predisposti itinerari in cui definire idee, valori e scopi, nel cui ambito si possa costruire, condividendolo e reinventandolo continuamente, un senso della vita umana sulla cui base poter prendere delle scelte ponderate per sé e per la collettività.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2018). Pedagogia e politica. Congetture su un rapporto problematico. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Bertolini P. (2003). *Pedagogia e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi*. Milano: nottetempo.

Di Cesare D. (2018). *Sulla vocazione politica della filosofia.* Torino: Bollati Boringhieri.

Elia G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, "Etica e politica 'in formazione'". II, 2, dicembre. Bari: Progedit. http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/84-saggi/254-pedagogia-e-politica-nella-costruzione-del-legame-sociale.html (25/02/2019).

Mbebe A. (2003). *Necropolitica*. Verona: ombre corte.
Passerin d'Entrèves A. (1983). Filosofia della politica. *Dizionario di politica*. Torino: UTET.
Schumacher E.F. (2011). *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa,* Milano: Mursia.
Sirignano F.M. (2007). *Per una pedagogia politica*, Roma: Editori Riuniti.
Sirignano F.M. (2018). Pedagogia e politica. Tra nuovi (web) populismi e vecchie povertà. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
Voegelin E. (1972). *Anamnesi. Teoria della storia e della politica*. Milano: Giuffré.
Wulf C. (2013). *Antropologia dell'uomo globale. Storia e concetti*. Torino: Bollati Boringhieri.
Zagrebelsky G. (2013). Il mondo delle idee. *La Repubblica*, 10 aprile.

IV.1
Educare alla cittadinanza sociale. La scuola come luogo di costruzione di percorsi educativi

Vito Balzano
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Premessa

La nostra crisi epocale segna i mondi dell'educazione e conduce la riflessione pedagogica sul doppio crinale della necessità di prendere in esame i nuovi bisogni della persona, e dell'urgenza di trasformare in sfide educative le novità emergenti dalle criticità (Bauman, 2010). Il tema rilevante e complesso, che ne scaturisce, mira ad analizzare il rapporto, sempre più importante, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economica, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze. Oggi diventa necessario, al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del welfare state che punti, così come è accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di rendere un nuovo welfare di sostegno reale della persona. "Ed è nello statuto epistemologico della pedagogia sociale, come ci ricorda Luigi Pati, che al momento della rilevazione di quanto accade nei vari settori di esperienza umana segua l'offerta di possibili vie di cambiamento, sviluppo, progresso, lungo il cammino del permanente perfezionamento personale e sociale" (Elia, 2017a, p. VII). Questo comporta un processo di ripensamento delle politiche sociali sulla scorta degli studi pedagogici che, ponendo al centro la persona umana e i bisogni del cittadino, mirano a costruire una prospettiva di benessere basata sul principio di responsabilità (Jonas, 1990), e, inoltre, sulla relazione educativa come nodo centrale, come strumento di costruzione dell'educazione della persona, utile a definire quell'idea di incontro: ovvero un processo lento e faticoso di conoscenza tanto dei fondamenti antropologici quanto della grande varietà di codici comunicativi esistenti tra le persone. Un problema pedagogico, quello che riguarda il processo evolutivo dell'educazio-

ne, che oggi non può più prescindere da un approfondimento critico e sistemico di tipo epistemologico (Chionna, 2012), il tutto sviluppato all'interno di uno dei contesti principali dell'educativo per il singolo: la scuola. La funzione docente, oggi sempre più complessa, diviene perno intorno al quale far ruotare una nuova idea di relazione educativa, di costruzione di responsabilità, nel senso di un agire responsabile, e di una idea di cittadinanza orientata alla convivenza pacifica all'interno della stessa comunità, che dapprima si presenta come classe e che, successivamente, diviene società. Una scuola ottimale, quindi, all'interno della quale sviluppare la relazione educativa finalizzata all'istruzione e all'educazione delle giovani generazioni (Acone, 2013), e dei bambini ancor prima, in grado di far fronte alla crisi epocale dei modelli educativi e dei modelli sociali.

2. Welfare e pedagogia: nuove prospettive

In prima analisi, data l'interdisciplinarietà del tema, bisogna approfondire il dato ontologico della pedagogia e capire se ci sia o meno la possibilità di trattare, in chiave popperiana, il *problema* – che guarda le politiche sociali e il welfare – come un *problema* di tipo pedagogico. Il padre del moderno Welfare e della nozione di Cittadinanza sociale, T.H. Marshall, ritiene che il Welfare protegga dalle congiunture economiche, assicurando ai cittadini il "diritto universale a un reddito reale indipendentemente dalla posizione di mercato degli individui" (1964). Il Welfare, ripensato come investimento sociale, è particolarmente adatto all'educazione, che richiede tempi lunghi, intervalli generazionali, ed è un beneficio pubblico universalmente riconosciuto. Anzi, si può affermare che l'*Education*, in questa prospettiva, viene ad assumere un ruolo storico del tutto nuovo, come primo pilastro – e non l'ultimo – del moderno sistema di Welfare nelle società occidentali (Colombo, 2015, p. 40). La solidarietà, quindi, esprimendo una socialità naturale per l'essere umano, implica il riconoscimento che, per il proprio sviluppo, il soggetto non può non essere costantemente relazionato agli altri, in vista del raggiungimento di obiettivi che trascendono la mera necessità di sopravvivenza. L'agire solidale permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per sé stesso e per gli altri. La solidarietà è una categoria morale che, com'è noto, si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani (Bal-

zano, 2017). Essa è stata riconosciuta come *valore* vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di *bene* alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati.

Ciascuno, scrive Piero Bertolini, nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita, deve sempre di nuovo chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è contemporaneamente responsabilità verso sé stessi e verso gli altri (2005). Nel rapporto che intercorre tra politica, welfare e progettualità educativa, l'urgenza attiene sia l'impegno educativo e politico volto a rimuovere le motivazioni che hanno concorso e concorrono ad allontanare le persone dalla politica, a colmare quel deficit di etica pubblica che nell'immediato passato ha permesso lo spreco di risorse ed energie di ogni tipo, ambientali, economiche e perfino morali, a danno delle generazioni successive, sia l'accoglienza e attenzione per tutti i tentativi messi in atto da molti giovani per ribellarsi alla mancanza del senso di ingiustizia e allo scarso rispetto di quei diritti, come lo studio, il lavoro, il welfare, la sicurezza, in parte meglio garantiti alle generazioni del passato (Bertolini, 2003).

La pratica del sapere pedagogico risiede anche in quella capacità di potersi spendere praticamente nei luoghi e nei contesti educativi più importanti. Ecco che la scuola si conferma, anche in questa sede, luogo di costruzione di percorsi educativi per le giovani generazioni che, fondandosi sul principio di responsabilità, mirino a sviluppare una educazione alla cittadinanza sociale. La persona è fondamento di questa costruzione, anche per la sua socialità che, come ricorda Bertolini, risiede in quella tendenza naturale dell'uomo alla sua inalienabile dimensione di essere sociale, riconoscendo che egli - animale socievole - non può fare a meno di vivere insieme con gli altri perché degli altri ha bisogno più o meno a seconda del suo grado di sviluppo fisico o psichico (1996, p. 14). Il focus d'attenzione, per quel che riguarda il presente contributo, sicuramente più interessante per definire il quadro storico delle politiche sociali, riguarda la dimensione economica. Quest'ultima è certamente necessaria e indispensabile, ma se non viene in un certo senso declinata con fattori socioculturali e persino psicologici, dunque con fattori gestiti prevalentemente in chiave pedagogica, o forse sarebbe meglio dire psico-socio-pedagogica, non offre soluzioni capaci di perdurare nel tempo, né completamente convincenti (Bertolini, 1996,

p. 37). Parafrasando Bertolini, quindi, è bene considerare la dimensione economica ma è riduttivo ricondurre le motivazioni dei mutamenti delle politiche sociali di stampo assistenzialista semplicemente a questa.

È pur vero, però, che sempre più nel tempo i governi hanno dato grande peso alla questione economica nella ridefinizione delle politiche sociali, mutando la terminologia utilizzata, con l'idea di arginare una crisi sempre più crescente con misure che avevano una duplice criticità: da un lato guardavano a una soluzione utile solo nel breve periodo, dall'altra parte poggiavano su basi esclusivamente economiche. Ad esempio, l'utilizzo di termini come supporto in sostituzione del più comune aiuto, o come accaduto successivamente con le parole assistenza e sostegno, non hanno lasciato il segno nel breve periodo perché hanno retto su premesse sostanzialmente invariate: ovvero riformare avendo conto esclusivamente delle risorse economiche a disposizione, perdendo evidentemente di vista la chiave sociale del problema (Pati, 2007). Questo ha prodotto, com'è facile immaginare, delle riforme molto spesso poco calzanti con le necessità del territorio e più vicine alle esigenze economiche; o peggio ancora asservite al politico di turno. In questo passaggio è racchiuso il senso del rapporto tra le discipline, pedagogia e politica, e il loro risvolto pratico nella formulazione di riforme assistenzialiste.

3. Verso una nuova idea di cittadinanza

Una preliminare riflessione sul termine persona, quindi, è più che auspicabile, oltre che necessaria, affinché sia poi chiaro perché si parla di persona e non di soggetto o individuo: *persona est naturae rationabilis individua substantia* era la "prima" definizione di Severino Boezio il quale proponeva di caratterizzarla per sostanzialità, individualità e razionalità. Welfare, di contro, è un termine decisamente moderno e mira a definire, accomunato storicamente al termine State, quell'idea di Stato di benessere che è alla base del vivere comune, dei concetti di rispetto, dignità e *cittadinanza*. cittadinanza che si accompagna, necessariamente, al termine partecipazione, tanto in senso politico, quanto in senso pedagogico (Flores, d'Arcais, 1994). Nel tempo i due termini, cittadinanza e partecipazione, hanno assunto diversi significati e si sono modellati col passare degli anni e con il progredire della ricerca scientifica. Hanno, però, dovuto fronteggiare un *gap* comunicativo colmabile soltanto con la rilettura della comunicazione quale fonda-

mento pedagogico, se la si intende come un mondo all'interno del quale vi è uno scambio di informazioni intenzionalmente orientato. Questo, presuppone un processo partecipativo che vede la persona quale fulcro fondamentale e parte attiva nell'azione intenzionale. Da qui quel senso nuovo di partecipazione che, sulla base dell'intenzionalità, che presuppone un coinvolgimento attivo, mira a ridefinire l'azione politica sulla base della *praxis*, nell'accezione aristotelica di azione come obiettivo finale. Allo stesso modo la cittadinanza, oggi sempre più accomunata a termini che già ne identificano una evoluzione positiva, presuppone quella centralità personalistica propria della pedagogia (Mounier, 1952). La persona, infatti, così come accaduto per la partecipazione, e così come in pedagogia accade per la categoria della responsabilità, diventa elemento imprescindibile per una ridefinizione, in chiave pedagogica ma anche e soprattutto sociale, del termine cittadinanza e delle caratteristiche interdisciplinari che il concetto assume. L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e soggetto, ovvero tutto il micro e macrocosmo. Ciò vale per ogni status sociale che riguarda l'uomo: "Spinoza e Leibniz sono quanto mai esemplari, nell'interpretazione del singolo come modo di essere della sostanza, o nella necessaria postulazione di una armonia prestabilita come condizione per l'accordo nel e del diverso" (Flores d'Arcais, 1987, p. 127). Accettazione delle differenze come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale. La pedagogia, però, sempre per quell'ampio respiro, e per quella idea di progettualità intrinseca, ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il concetto di *dignità* e quello di *identità*. Proprio la dignità umana, intesa come quella capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo, rispettando e riconoscendo ogni alterità come caratterizzante, ha posto le basi per una nuova rinascita delle politiche sociali di stampo assistenzialistico, ovvero di quella storica idea che da metà Ottocento accompagna l'Europa intera. L'identità, invece, pur seguendo la dignità, in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della persona, abbattendo quel concetto di "supremazia dell'uomo sul suo simile", e aprendo al concetto di "ognuno è identificabile secondo una precisa caratterizzazione", che è la sua precisa identità, e che fa di questo una persona unica e rispettabile, diversa da qualsiasi altra persona e così meritevole di rispetto

e di riconoscimento, in un mondo dove la dignità e la singolarità di ognuno diventano motivo di caratterizzazione e di unione (Chionna, 2007, pp. 22-23).

4. Relazione, responsabilità e cittadinanza: un possibile percorso educativo

La pedagogia, alla luce di quanto analizzato, può – o forse è meglio dire deve – proporre un possibile percorso educativo nuovo, uguale e al tempo stesso diverso dal passato, orientato verso l'evoluzione socioculturale della comunità ma, contestualmente, ancorato ai fondamenti della categoria della responsabilità, al senso di responsabilità e a quell'ampia e dibattuta ipotesi di cittadinanza sociale (Chiosso, 2002). L'educazione, in questo scenario, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali: per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (Donati, 2000). Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quella che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale (Donati, 2006). La pedagogia che si sta delineando dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvengono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni (Elia, 2014b).

Il recupero della singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie; l'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica. Questo perché la pedagogia, in sella alla singolarità, si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona: il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale dell'individuo, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto (Elia, 2016). Di qui l'attualità storico-culturale della singolarità per una pedagogia europea che aspira a legittimarsi come antidogma-

tica e aperta a quell'altrove dove regna il possibile e l'inattuale. L'umanità del ventunesimo secolo, quindi, dovrà decidere se porre sullo stesso piano di analisi la singolarità e l'interiorità, alla ricerca di un possibile percorso educativo moderno per la costruzione di nuovi percorsi di cittadinanza responsabile (Santelli, 2009).

La relazione educativa, perciò, oltre la sola analisi della categoria della responsabilità, diventa centrale nelle conclusioni del presente contributo che mira a sottolineare come la relazione sia strumento di educazione:

> essendo umanamente determinata, la relazione si fa, dunque, strumento privilegiato del fare educazione poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, non troppo breve ma neanche tropo lungo nel quale si identifica la relazione educativa, utile e fondamentale non solo a promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando, ma anche a favorire il coinvolgimento reciproco, a elaborare il conflitto, a riconoscere il limite e a facilitare il processo di cambiamento di cui è protagonista l'altro, in generale, e l'educando, in particolare (Elia, 2017b, pp. 132-133).

Elemento determinante all'interno della relazione educativa, appare, senz'altro, la comunicazione, e, soprattutto, una delle sue particolari forme costituita dal dialogo. Oltre la comunicazione verbale, però, anche l'implicito svolge un ruolo fondamentale e al suo interno l'emozionalità che spesso assume carattere intangibile, eppure determinante nel processo relazionale. L'ascolto empatico, quindi, diventa elemento imprescindibile da offrire a ogni persona, così come ricorda Ricoeur (2005); l'esistenzialismo relazionale, infatti, afferma che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere a ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire.

La scuola-comunità, perciò, quale proposta di questo breve saggio, utile a tracciare nuove linee guida per la costruzione di percorsi educativi orientati a un educare alla cittadinanza sociale in termini attuali. È qui, infatti, che si presta attenzione non solo ai risultati ottenuti, all'efficacia e all'efficienza, ma principalmente alla qualità delle relazioni e pertanto si praticano collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco. La scuola è, pertanto, il contesto formativo nel quale la relazione educativa si presen-

ta in tutta la sua complessità; e non tutte le relazioni che sorgono nel contesto scolastico facilitano la formazione di percorsi educativi orientati alla costruzione di cittadinanza (Elia, 2014a). Questo perché, come ampiamente dibattuto, la base di una relazione che si definisce educativa è costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comunità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza mesa in atto in una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità.

Riferimenti bibliografici

Acone G. (2013). *Di generazione in generazione*. San Cesario di Lecce: Pensa.

Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.

Bauman Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.

Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: il Segnalibro.

Bertolini P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.

Chionna A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.

Chionna A. (2012). Giovani e senso di responsabilità. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.

Chiosso G. (2002). *Elementi di Pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*. Brescia: La Scuola.

Colombo M. (2015). *Dinamiche sociali e educazione in Italia dopo la crisi del Welfare*. In Atti LIII Convegno di Scholè. *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.

Donati P. (2000). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari: Laterza.

Donati P. (2006). Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale. In A. Fadda, A. Merler (eds.), *Politiche sociali e cultura dei servizi.* Milano: FrancoAngeli.

Elia G. (2014a). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.

Elia G. (2014b). Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale. In G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.

Elia G. (2017a). Prefazione. In V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali* (pp. VII-VIII). Bari: Progedit.

Elia G. (2017b). *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione.* In S. Kanizsa, A.M. Mariani (ed.). *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.

Flores d'Arcais G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.

Flores d'Arcais G. (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.

Jonas H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro, Einaudi, Torino).

Marshall T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.

Mounier E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.

Pati L. (2007). *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Ricoeur P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Santelli Beccegato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

IV.2
La conoscenza pedagogica del territorio – tra scuola, cittadinanza e politica – nel racconto di un'esperienza di formazione continua

Lisa Brambilla
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Premessa

Il rarefarsi delle appartenenze collettive e l'esaurimento della funzione assolta dai soggetti intermedi dello Stato che caratterizzano, insieme ad altri fattori, il tempo che ci troviamo ad abitare, tratteggiano il profilo di un frangente storico in cui movimenti populisti e sovranisti stanno contribuendo all'indebolimento dell'assetto democratico del nostro Paese (Salmeri, 2012). All'interno di questo quadro, appaiono a rischio la sopravvivenza di una già fragile partecipazione politica della cittadinanza, attiva e critica, e la possibilità di rendere la stessa oggetto di interventi educativi volti a un suo orientamento, rafforzamento, implementazione. Tra le sirene di una democrazia diretta – che agirebbe libera ma non già liberata – e i richiami mai morti alla tradizione fascista, la coscienza sociale appare oggi del tutto indebolita. Essa fatica a legarsi a un senso civico adeguato (Tramma, 2015, p. 149) ovvero conscio delle complessità collegate alla gestione della "cosa pubblica" – imprescindibilmente connessa a sistematiche azioni di negoziazione e confronto (Mortari, 2008, p. 13) – come pure dell'illiberalità di sue possibili semplificazioni. È con tutto ciò che, quotidianamente, la scuola è costretta a confrontarsi e, insieme a lei, tutti i servizi educativi non formali. Chiamata a declinare e, sempre di più, a difendere le proprie ambizioni connesse alla costruzione e al sostegno di un'alleanza pedagogica (e democratica) tra l'educazione, le famiglie e il territorio, la scuola appare costretta a interrogarsi sull'effettiva praticabilità di simili obiettivi che rischiano, infatti, di apparire svuotati del loro senso. Poco presenti all'interno della stessa preparazione accademica e in servizio (Epstein, 2003, pp. 190-208), tali obiettivi risultano privati di solidi referenti – materiali o simbolici – all'interno dell'odierno spazio pubblico. Queste fatiche sono

state oggetto di approfondimento nel Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"[1] dove, in particolare, hanno trovato un'occasione di analisi nella proposta laboratoriale ispirata ai contenuti e alle pratiche didattiche della Pedagogia sociale[2] che è stata prevista all'interno del percorso formativo. Per certi versi inconsueta (per lo meno entro il panorama della formazione e dell'aggiornamento dedicati alla popolazione insegnante), l'opportunità didattica promossa è stata finalizzata all'attivazione di una riflessione teorico-pratica intorno al rapporto tra scuola e territorio. Sollecitando il contributo dei/delle corsiti/e presenti[3] – invitati/e a condividere, entro le attività proposte, l'esperienza professionale maturata sul campo – il laboratorio ha rappresentato infatti l'occasione di una messa a fuoco delle complessità che oggigiorno interessano e affaticano questo rapporto; costringendo a problematizzare la presunta ovvietà che riguarderebbe quelle nobili finalità che legano a doppio nodo l'educazione e la formazione scolastica allo sviluppo e al sostegno di una cittadinanza democratica: finalità tanto esortative quanto lontane dalla realtà dei territori entro cui, concretamente, le singole scuole si trovano inserite (anche se troppo spesso ad esse estranee) (Brambilla, Oggionni, 2018). Per nulla rappresentativo della totalità della popolazione docente come pure delle pressoché infinite espressioni dei contesti (scolastici e, insieme, territoriali) entro cui essa lavora, il gruppo di professionisti/e dell'educazione coinvolto, ha pur tuttavia costituito e (attivamente) rappresentato un significativo osservatorio, utile per avvicinare le complessità accennate e per offrire interessanti rimandi sulle connessioni (e, più frequentemente, sugli scollamenti) tra le dimensioni della scuola, della cittadinanza e della politica.

1 Il Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" si è tenuto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'A.A. 2017/2018 ed è stato coordinato dalla Prof.ssa Chiara Bove.

2 Il laboratorio di Pedagogia sociale è stato il frutto del lavoro del gruppo di Ricerca pedagogica sui territori dell'Educazione nella Società contemporanea (RES), sotto la direzione scientifica del Prof. Sergio Tramma.

3 Tra le persone iscritte al Master erano presenti: educatori ed educatrici dei servizi all'infanzia, insegnanti di scuola primaria, secondaria (di primo e secondo grado) e di CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti), oltre a dirigenti e vicari. In totale le persone presenti in aula durante il laboratorio erano all'incirca un centinaio.

2. La scuola al centro per la formazione alla cittadinanza democratica: tensioni esortative e limiti

Dalle significazioni sollecitate e raccolte nel corso del laboratorio, è emerso distintamente come la scuola sia non solo descritta ma percepita e vissuta da chi vi lavora come sempre più distante dai contesti in cui si trova a essere collocata. È una scuola tornata a essere praticata infatti come "separata" dai territori e dalla popolazione che le abita accanto, come dai fenomeni che la riguardano, nei confronti dei quali appare culturalmente slegata e, in questo senso, affaticata nel declinare e nell'articolare concretamente il proprio ruolo di promozione di una cittadinanza democratica (Biesta; Lawy, 2006). Nonostante le fatiche espresse, questa investitura – che, come noto, non appartiene intrinsecamente alla scuola ma corrisponde a un compito di cui è ufficialmente investita (Demaio, 2010) – trova il pieno favore degli/delle insegnanti e dirigenti che hanno partecipato al laboratorio. Consapevoli e concordi nel riconoscere all'istituzione scolastica in cui lavorano un ruolo politico per nulla neutrale, ritengono che essa rappresenti ancora, e debba proseguire a rappresentare, una «casamatta della democrazia»[4], un «avamposto di cittadinanza», un «luogo di costruzione di una socialità guidata verso il "bene comune"»; ovvero quel contesto in cui dovrebbe trovare espressione e conferma una dichiarata e intenzionale formazione delle nuove generazioni a una cittadinanza attiva, partecipe e critica. Una scuola che non solo accompagni i/le giovani nel compito che il divenire uomini e donne rappresenta – compito oggi più complesso (Brambilla, 2016) – ma offra loro l'opportunità di inscrivere significativamente le proprie biografie entro il tempo che esse abitano, permettendo di riconoscere l'importanza dello spazio pubblico, di praticarlo, ovvero di prendervi politicamente parte, contribuendo a trasformarlo, invitandoli dunque a non considerarlo il fondale neutro delle proprie storie di vita e di formazione. Ma come trovare il modo di provare davvero a declinare nella contemporaneità questa investitura, dalle finalità così alte e complesse, con modalità che esulino dall'esclusivo livello teorico e che sappiano sopravvivere alla prova della prassi?

4 Questa citazione, come quelle che seguono, riportano con fedeltà le riflessioni emerse nel corso delle attivazioni proposte nell'ambito del laboratorio, registrate attraverso la compilazione da parte di corsisti e corsiste di alcune domande-stimolo loro sottoposte.

3. Ostacoli dentro e fuori la scuola

Sono gli stessi/le stesse insegnanti a esprimere una generale fatica nel riuscire a tradurre in termini applicativi queste tensioni, collocate all'interno di una contemporaneità che non consente più di concepirle come parte di un implicito collettivamente condiviso; dove i costrutti di cittadinanza e di politica hanno perso quel senso di ovvietà e accordo che parevano, per certi versi, avere acquisito e consolidato, rendendo necessario un ritorno all'esplorazione dei nuovi o differenti significati che hanno assunto oggi. Tutto ciò accettando la possibilità e il rischio non già di dover ridare solo senso, contenuti e vita a pratiche sociali ora desuete o svuotate del loro significato ma, più coraggiosamente, di ammettere che tali pratiche siano, in alcuni casi, vive e vegete e si vadano riempiendo di contenuti di chiara marca antidemocratica, razzista, fascista. Quella provata e testimoniata è dunque una fatica che la cifra che caratterizza la nostra contemporaneità permette di rendere comprensibile; contemporaneità in cui (da tempo) sono assenti quelle grandi narrazioni che fornivano chiare e definite interpretazioni del mondo in grado di influenzare e orientare le vite di uomini e donne. Una società in cui globalizzazione e deterritorializzazione hanno contribuito allo sgretolamento delle appartenenze collettive, alla frammentazione dei corsi di vita, al ripiegamento nel privato (Magatti, de Benedittis, 2006); dove a ciascuno/a sono demandati l'onere e la responsabilità di rintracciare orientamenti e nessi tra le pratiche educative diffuse vissute o subite. L'attuale clima culturale ha educato i soggetti – orfani di prospettive inclusive e partecipative (Tramma, 2015) – a considerarsi "naturalmente" soli davanti a problemi d'ordine sociale e strutturale e a percepire l'altro come un potenziale avversario, un rivale che compete per l'accesso a risorse sempre più scarse, se non proprio a un nemico (Bauman, 2016). Qui redivivi riferimenti culturali e politici si candidano a offrire "nuovi" quadri di riferimento, contenuti, didattiche entro cui lo stesso costrutto di cittadinanza assume altrettanto nuove e problematiche declinazioni. Tutto ciò invita a domandarci, pedagogicamente, che cosa oggi concretamente, materialmente, formi il buon cittadino/la buona cittadina? Verso quale genere di partecipazione sociale e a quale senso civico orienti tale formazione?

Alle criticità che la scuola osserva affollarsi immediatamente oltre la propria soglia, si aggiungono quelle che sono contemporaneamente maturate al suo interno. La progressiva lacerazione di un sistema (formalmente) condiviso e sufficientemente solido di valori che ha intaccato il senso stesso

di cittadinanza e ha contribuito a una generale perdita di fiducia nelle istituzioni pubbliche non si riscontrano infatti solo in fenomeni come la crisi dei partiti tradizionali, e in quel vuoto tra politica e democrazia in cui – complici la solitudine e l'insicurezza degli individui – si stanno inserendo pericolose derive autoritarie. Questa crisi pare infatti intaccare e travolgere la stessa scuola pubblica. Sono ancora le voci degli/delle insegnanti a rammentare quanto, al netto delle lamentazioni fisiologiche, agli occhi di una parte significativa della popolazione studentesca e delle famiglie, la scuola (pubblica) non sia più percepita come «una garanzia per il futuro» ma, per chi la vive, «obbligo da lasciarsi presto alle spalle» e, per tanto, non più «di moda», sostituita da stili di vita e culture diffuse che ne celebrano l'inutilità o, peggio, l'insignificanza (Baldacci, 2014, p. 17). È una scuola che ha visto «indebolito il suo prestigio» e che, anche in virtù di ciò, fatica nel compito di trasmettere con credibilità, accanto e oltre i contenuti curricolari che pertengono il suo mandato istruttivo, ideali di cittadinanza e appartenenza collettiva. Questa fatica emerge con grande chiarezza specie quando a tali finalità è chiesto di tradursi nella concretezza della costruzione di significative alleanze tra la scuola e le famiglie, i genitori, i territori, ovvero laddove la soglia fra il dentro e il fuori si troverebbe ad essere discussa, praticata, trasformata (Moscati, Nigris, Tramma, 2008). È in questi frangenti che gli slittamenti nelle significazioni dei costrutti di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità si rendono più evidenti e brucianti. La scuola non semplicemente vive con criticità il compito di trasmettere contenuti che paiono assenti nel più ampio spazio pubblico. Essa mostra tutta la sua fatica nel contrastare quell'educazione che – informalmente e diffusamente – veicola contenuti del tutto differenti e in aperta contraddizione a quelli in cui la scuola ha deciso di riconoscersi e che, all'interno di un regime di concorrenza educativa, rischia di vederla perdente, incapace di tradurre questi stessi contenuti in prassi.

4. Il territorio quale risorsa inesplorata

In connessione con l'analisi pedagogica pregressa, il laboratorio ha permesso di osservare quanto gli/le insegnanti – essi stessi cittadini e cittadine – non siano al riparo delle ricadute formative di questa educazione sociale. Alcuni possibili suoi segnali sono rintracciabili nell'immagine di scuola che è stata restituita nel corso delle attività promosse: una scuola slegata dal ter-

ritorio, ovvero caratterizzata da un legame formale e ufficiale con esso assai debole e, a volte, del tutto assente. Quel territorio infatti che dovrebbe permettere al discorso generale sul rapporto tra educazione e società di diventare il rapporto particolare tra educazione e territorio (Orefice, 2001, p. 203), in molte delle riflessioni raccolte, è apparso come – letteralmente – non conosciuto. Non è conosciuta la città, il quartiere o il paese dove ha sede la scuola in cui si insegna; non se ne conosce il profilo economico, sociale e anagrafico; se ne ignora la storia, le sue eventuali trasformazioni. Poco si sa dei servizi educativi, sociali e culturali presenti che, di fatto, restituiscono quanto il territorio sia peraltro scarsamente praticato. Le attivazioni proposte all'interno del laboratorio hanno rimandato l'immagine di una scuola per certi versi adusa a delegare ad altre agenzie educative alcuni temi e problemi che la percorrono, mutuando da queste letture, analisi e modalità di gestione dei problemi, dei bisogni e delle domande educative. Secondo l'interpretazione di alcuni degli/delle insegnanti presenti, ciò comporterebbe per la scuola stessa il trovarsi a "subire" in qualche misura gli interventi che le giungono proposti dall'esterno; interventi che sovente coinvolgono solo formalmente la scuola senza riuscire, tuttavia, ad attraversarla lasciandovi (positivamente) un segno, una traccia. Il rapporto col territorio è stato restituito pertanto come «astratto», «burocratizzato». I processi che conducono alla definizione di progetti educativi, che hanno tra i loro obiettivi o strumenti l'implementazione del legame tra scuola e territorio, sono spesso vissuti come «calati dall'alto», fatti di «routine» e «tecnicismi» evocanti l'assenza di una progettualità reale, concreta e dunque viva e cangiante. La stessa progettazione educativa (laddove chiamata a coinvolgere esplicitamente il territorio o sue parti e componenti), peraltro, non sembra essere parte del bagaglio di conoscenze e competenze del corpo insegnante: del progettare si ignorano fasi, modalità, vincoli, opportunità (soprattutto quelle che pertengono il territorio), esiti, possibilità di rivalutazione in itinere. Significativa, in questo senso, la restituzione di una scarsa consuetudine alla «collegialità» tra chi progetta (prevalentemente presidi e vicari, cui si aggiunge solo una piccola parte degli/delle insegnanti) e i/le singoli/e insegnanti chiamati/e ad animare il progetto, fra azioni, interventi, valutazioni; tra chi considera (i primi) scontata la progettazione educativa territoriale e chi invece (i secondi) riferisce di non conoscerla e di non essere solito praticarla. Sulla traduzione pratica delle opportunità di raccordo e rapporto tra scuola e territorio gravano ulteriori impedimenti che alcuni/e insegnanti considerano collegati all'intrinseca (e sempre in au-

mento) complessità di quest'ultimo. I contesti territoriali su cui si affacciano le scuole, e di cui il corpo studentesco si fa messaggero, sono infatti attraversati da fenomeni sociali di enorme portata, di non facile comprensione e di ancor più difficile gestione. Così letta, tale complessità comprensibilmente spaventa, generando paure che sospingono – nelle opinioni raccolte – alla chiusura autoreferenziale. Per quanto in crisi, la scuola sembra in questo senso offrire un (poco edificante) rifugio, quasi una membrana che in qualche misura isola (o tenta di isolare) da quanto non si ritiene possibile fronteggiare: dall'avanzata di un'educazione informale e diffusa che, nella realtà, ha già varcato la soglia senza bussare. È la reazione che, con molto spirito critico e onestà intellettuale, gli/le insegnanti hanno rintracciato in quell'argomentare diffuso tra gli addetti ai lavori che premette quanto siano già molti e bastevoli i problemi interni alla scuola per andare a sommarne altri. Insieme allo spettro della cronica mancanza di risorse, di tempo e di fondi, questa posizione conferma la presenza di un approccio al territorio che lo considera solo una fatica aggiuntiva; approccio che non riesce a trovare il modo di trasformarsi e consolidarsi in una postura e in un atteggiamento pedagogico in grado di tornare a vederne opportunità e risorse quanto, in primis, una *conditio sine qua non* per un agire educativo che non si ponga fuori dal tempo, dal reale e dalla sua inemendabilità, che sia in grado di scorgere – come sintetizzato da un insegnante – «il [e la, N.d.R.] giovane oltre l'alunno», la società oltre la scuola.

Conclusioni

Quanto raccolto dai commenti e dalle riflessioni emerse durante il laboratorio, invita alla riflessione intorno al rapporto – non scontato – tra scuola, politica e cittadinanza. Un rapporto che non può che trovare nel territorio la sua declinazione pratica, le sue opportunità come pure le sue sfide, le sue fatiche e che, per questo, non può essere dato per scontato. «Qui, nel rapporto vitale con la pratica della deliberazione politica, e nel suo effetto sul territorio, l'ambiente, le istituzioni, la realtà sociale, si colloca un contesto educativo ricco di significato e denso di potenzialità» (Tarozzi, 2008, p. 138).

Pur essendone parte e, anzi, una sua fondamentale componente, la scuola non si rivolge tuttavia "naturalmente" al territorio (Cardinali, Migliorini, 2013, p. 76). Come ha significativamente messo in evidenza il laboratorio, non è detto che la scuola o, meglio, le singole scuole vogliano,

intendano o considerino importante collegarsi ad esso e, nel caso, siano peraltro in grado di cimentarsi in questo non semplice raccordo/rapporto. Le riflessioni emerse, e i nodi che hanno permesso di mettere a fuoco, invitano a un impegno pedagogico che non si limiti a mettere a disposizione metodi e tecniche, ma sia capace di contribuire alla formazione di una postura che sappia educativamente ridefinire il rapporto fra scuola, cittadinanza e politica attraverso il territorio. Questo impegno dovrebbe sollecitare le scuole e gli/le insegnanti: a guardare con spirito critico alle premesse progettuali intorno al tipo di cittadinanza e di cittadino/cittadina che si intendono promuovere (o che sono chiamati a promuovere), a partire da quella che loro stessi/e incarnano e implicitamente veicolano; ad acquisire competenze nel riconoscere quelle espressioni di cittadinanza fragile che saranno chiamati a implementare e sostenere; e quelle problematiche (xenofobe, reazionarie, intolleranti, fasciste) con le quali dovranno, sempre più frequentemente, scontrarsi. Il compito che pare profilarsi appare allo stesso tempo tanto complesso quanto irrinunciabile. Porta dentro di sé i rischi di una tensione solo esortativa, che condanna all'inconsistenza degli interventi e alla frustrazione di chi li auspica o attende, che ignora paure e timori reali (e comprensibili) di chi opera nella scuola, spingendo a chiusure difensive. Sebbene ridimensioni obiettivi e attese, la messa a fuoco di queste problematicità e criticità è forse tuttavia il solo punto di partenza per tentare di fornire elementi volti a sostenere in modo concreto gli/le insegnanti nella costruzione di un rapporto con il territorio finalizzata alla realizzazione di un'educazione alla cittadinanza. Tali elementi dovrebbero consentire di accompagnare e sostenere lo sviluppo di una conoscenza pedagogica del territorio, acquisibile mediante uno sforzo che non può essere solo teorico ma che necessita di tradursi in una prassi, che aiuti non già ad insegnare democrazia e cittadinanza ma ne consentano di farne concretamente e sistematicamente esperienza praticandola.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia.* Milano: FrancoAngeli.

Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte.* Roma: Laterza.

Biesta G.J.J., Lawy R.S. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, *36*(1): 63-79.

Brambilla L (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere.* Pisa: ETS.

Brambilla L., Oggionni F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *10*(15-16): 322-335.

Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze.* Roma: Carocci.

Demaio M. C. (2010). *Formazione e società complessa. Il ruolo della scuola.* Roma: Carocci.

Epstein J.L. (2003). No Contest: why Preservice and Inservice Education are Needed for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. In S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (eds.), *School, Family, and Community Parnership in a World of Differences and Changes.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Magatti M., de Benedittis M. (2006). *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia.* Milano: Feltrinelli.

Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata.* Milano: Bruno Mondadori.

Moscati R., Nigris E., Tramma S. (2008). *Dentro e fuori la scuola.* Milano: Bruno Mondadori.

Orefice P. (2001). Società ed educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila. In V. Sarracino, M. Striano (eds.), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine.* Pisa: ETS.

Salmeri S. (2012). *Democrazia, educazione e populismo.* Leonforte (En): Euno.

Tarozzi M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata.* Milano: Bruno Mondadori.

Tramma S. (2019). *L'educazione sociale.* Roma-Bari: Laterza.

Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi.* Roma: Carocci.

IV.3
Paideia/politeia: la genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica

Elsa M. Bruni
Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Note introduttive

Il concetto di cittadinanza indica tradizionalmente la condizione di appartenenza di un soggetto all'interno di uno Stato nazionale, esplicita una condizione giuridica sotto la forma del riconoscimento di diritti e doveri che distingue il cittadino dallo straniero. La storia culturale di questo concetto è lunga, riflette nella sua costituzione e anche nei suoi sviluppi temporali il radicamento ad alcuni principi politici e culturali della civiltà occidentale.

Innanzitutto il tratto distintivo del possesso della *politèia* ha rimarcato nella tradizione greco- romano-borghese un chiaro significato pubblico, indicando il ruolo del cittadino nella realizzazione e nel mantenimento della sicurezza della cosa pubblica. L'uomo come essere politico sintetizza in questa lettura le regole dominanti del connubio assai stretto fra il cittadino e la sua *civitas* e, pur nelle variazioni delle realtà sociali, come tale ha costituito il soggetto e l'oggetto di una riflessione costante, anche principale, del mondo antico fino ai giorni nostri.

Sulla centralità e sulla complessità della formazione del *polites*, del cittadino, dell'uomo della *polis*, era ben consapevole Aristotele che al tema dedicò molte pagine e tutta la sua vita; in linea generale è corretto sottolineare che l'elaborazione culturale in Europa ha sin dalle sue origini prestato un'attenzione che, da qualsiasi ambito di riflessione la si voglia leggere, sta costantemente a richiamare il connubio fra la dimensione politica e la dimensione educativo-formativa dell'individuo. E in questa logica cittadinanza ed educazione, in teoria e nella pratica, hanno viaggiato di pari passo fino a trovare in Rousseau e nella Rivoluzione francese una esplicitazione formale di una circolarità evidente: sono i cittadini a fare la città!

Nello spirito della Rivoluzione francese la volontà generale come bene comune è in relazione con l'esercizio costante dell'individuo a vivere nei va-

lori comuni, fino al punto di riconoscerli come suoi personali e come di tutti in egual misura. In generale, il legame tra riflessione politica e riflessione pedagogica si consolida come tratto specifico della storia culturale occidentale e come matrice di una storia gravitante intorno alla necessità di pensare e organizzare una forma politica, una visione antropologica, un ordine sociale, un modello educativo.

Non a caso termini ineludibili del pensiero educativo, nella sua maturazione storico-culturale, sono quelli di ambiente, fisico e antropico, nella direzione in special modo di comprendere, per valorizzarlo, il rapporto tra l'uomo e il suo ambiente. E non potrebbe essere diversamente: la pedagogia, in quanto scienza del processo di formazione dell'uomo, non può non occuparsi del contesto e dei contesti nei quali tale processo ha luogo e si sviluppa. Inoltre, ogni riflessione e ogni costruzione del concetto di educazione implicano sempre una riflessione e una costruzione di una idea di educazione storicamente perseguibile. Il che si traduce nella consapevolezza che il processo di educazione e di formazione umana non può non tener conto e dell'ambiente in cui si intende perseguirlo e dei soggetti che di quell'ambiente fanno parte: concetti come ambiente, natura, territorio, ecologia, cittadinanza, appartengono al linguaggio e alla pratica dell'educazione come necessari e ineludibili temi di riflessione pedagogica e didattica.

L'ambiente, nel suo significato più ampio di «tutto ciò che connota la dimensione spazio-temporale dell'esperienza umana» (Bruni, 2012a, p. 61)[1], diventa "problema" educativo e didattico in virtù del suo essere la dimensione in cui si gioca la connessione uomo-cultura-natura da cui dipendono il futuro delle nuove generazioni e la promozione di una autentica pratica di cittadinanza. Ed è l'ambiente a connotarsi così come terreno pedagogico di sperimentazione formativa e come terreno di possibilità di emancipazione dell'uomo teso alla responsabile realizzazione e pratica di una democrazia della conoscenza. In *Democrazia e educazione*, ad esempio, Dewey pone il progresso sociale in diretta dipendenza dall'educazione e vede nell'educazione il dovere primario della società (Dewey, 1963, pp. 116 e segg.). Ad una pedagogia della prassi, fitta di preoccupazioni politiche sia

1 La letteratura scientifica sul tema è vastissima. Oltre ai classici Dewey (1958) e Clausse (19826), alle riflessioni di Febvre (1980) e di Telmon (1983) si rimanda ai più recenti studi di E. Bardulla (1998) e di Elena Marescotti (2000).

per l'uomo che per la società, si rifà nei primi decenni del secolo scorso Antonio Gramsci che, nella convinzione che «tutti gli uomini sono intellettuali ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali», denuncia la frattura fra l'offerta dell'istruzione e il mondo reale. Da qui prendono corpo parallelamente un'attenzione nuova al fenomeno formativo e una riflessione sulla crisi della secolare relazione fra educazione e politica. Sono ancora attuali le parole di Piero Bertolini ed è ancora vivo il suo richiamo alla sfida dell'educazione (e della pedagogia) e della politica, coinvolte entrambe in un lavoro di responsabilità nel garantire uguaglianza di opportunità di fronte alla formazione (Bertolini, 2003). Questa evidente condizione di crisi delle due sfere, di una crisi dalle radici antecedenti al Novecento che si manifesta con la distanza e il disaccordo fra l'interesse del singolo e l'interesse della e per la comunità, frena la realizzazione di un progetto esistenziale, formativo e politico che è fondamentale per il miglioramento dell'esistente.

Da queste brevi premesse si sostanziano all'interno della riflessione educativa percorsi di approfondimento che riguardano un'analisi critica sul processo di formazione umana, il rapporto che tale processo innesca con la dimensione politica e sul ripensamento della relazione educazione-politica per una nuova idea di cittadinanza.

1. La *paideia* e i suoi modelli

Per quanto riguarda il primo percorso, l'attenzione va al modello di *paideia*, soprattutto nel suo postulato razionale e deterministico, che prende forma compiuta con i sofisti e i sistemi filosofici di V secolo a. C. per attraversare linearmente la storia fino alla nuova centralità costruita intorno alla *Bildung* tra Settecento e Ottocento. È nell'ultimo secolo che il canone educativo dominante per ragioni differenti, che vanno dalla presa d'atto della crisi della soggettività moderna al declino delle categorie scientifiche e sociali classiche e tradizionali fino all'emergenza di paradigmi culturali inediti, si fa oggetto di un'operazione decostruttiva tesa a rilanciare le coordinate che innervano il dispositivo della formazione della persona. Da qui la pedagogia, in quanto scienza della formazione dell'uomo, si è disposta su un fronte decostruzionista, attuando uno spostamento di prospettiva sia teorico che prassico nell'interrogarsi sui temi/problemi individuali e sociali dell'educare, del formare, dell'istruire (Mariani, 2008). Si è assistito a una

messa a punto e a una reinterpretazione degli espliciti e degli impliciti propri del discorso sul pedagogico, coerentemente con l'immagine più articolata e complessa della soggettività umana che fonda le radici della sua struttura non più unicamente nel *logos* puro, ma anche e in modo particolare in dimensioni altre quali il *pathos*, l'esperienza interiore, l'irrazionale, il vissuto. Ed è in questo lavoro di ripensamento che proprio la relazione tra l'uomo, la sua formazione e il suo essere e sentirsi *cives* ha mostrato e mostra forti segni di crisi. Per un verso la ricerca oggi ha giustificato con cognizione scientifica le ragioni profonde di una formazione necessaria a ciascuno come alimentazione continua della persona nella sue molteplici e costitutive dimensioni che acquistano autenticazione nella relazione e dunque nel riconoscimento di sé e dell'altro; per un altro verso risulta evidente nella realtà socio-culturale la difficoltà di una affermazione di sé e di relazione in quella che Bauman ha definito «pluralità di voci» (2015[6], p. 201)[2], che Morin declina in termini di «coscienza dell'incertezza» della e nella «società del rischio» (2015, pp. 31-35)[3] e che Bonetta, cogliendo la limitatezza di interpretazioni legate ancora a concezioni deterministiche della storia umana e culturale, riferisce a quell'«errore pedagogico» dovuto alla misconoscenza della formatività che si esprime nella dimensione inconscia e quantistica della realtà umana (2017, p. 87-121)[4].

2 L'Autore evidenzia la necessità che è compito e difficoltà della "traduzione" che «non è passatempo riservato a una cerchia ristretta di specialisti, ma il filo di trama inserito nell'ordito della vita quotidiana, l'opera che tutti noi svolgiamo ogni giorno e in ogni istante del giorno. Siamo tutti traduttori: *la traduzione è la caratteristica comune a tutte le forme di vita*, perché è parte integrante del modo di essere-nel-mondo della "società dell'informazione"».

3 «L'incertezza sul futuro dell'umanità giunge principalmente dal corso incontrollato e impensato dei processi tecnici, scientifici, economici, legato com'è agli accecamenti prodotti dal nostro tipo di conoscenza parcellizzata e compartimentale. […] Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza. Bisognerebbe insegnare dei principi di strategia, che permettano di affrontare l'alea, l'inatteso e l'incerto e di modificare il loro sviluppo, grazie a informazioni acquisite strada facendo. Non si elimina l'incertezza, si negozia con essa».

4 «Essa [la pedagogia] opera in un campo molto ristretto rispetto al reale universo educativo. Pertanto, gli esiti educativi risultano limitati e negativi e tali sarebbero comunque anche se le teorie e le prassi pedagogiche venissero ottimizzate, perché esse stesse, anche al meglio del loro rendimento, non riuscirebbero a coprire per insufficienza epistemologica l'intera dimensione educativa dell'uomo contemporaneo. […] La nostra primaria convinzione è che la pedagogia sia ancora innervata e si muova secondo una

A ciò si aggiunga il corso degli sviluppi politico-culturali che negli ultimi tempi riflettono i rischi di una *reductio ad unum* della complessità che accentua quell'atteggiamento eurocentrico o eurocentrista facilmente constatabile nel modo in cui l'Occidente si è rapportato spesso al nuovo assetto policulturale che è andato assumendo[5]. Sotto il profilo educativo il pericolo di letture razionalistiche dei processi formativi è stato ben palesato attraverso il lavoro di riconsiderazione epistemologico e metodologico della realtà umana ed educativa, soprattutto nella prospettiva di svelarne la complessità attraverso il recupero nel discorso educativo delle categorie della differenza, della trasformazione, della pluralità, dell'intercultura, della neocittadinanza (Bruni, 2008, 2011, 2016).

Muovendo necessariamente dalla culla dell'antichità classica e ancor prima dalla *paideia* omerica, è infatti possibile ricostruire tappe, modelli, categorie e paradigmi, continuità e compimenti della idea pedagogica di formazione umana. E in chiave prospettica, questa analisi di teoresi critica, filosofico-educativa e filologica nel contempo, potenzia la pedagogia che può riappropriarsi di quanto fatto tacere dall'impero di letture nomotetiche e conformative della vicenda formativa dell'uomo (Cambi, Ulivieri, 1994, pp. 3-30). Proprio da quel laboratorio classico e da recenti piste della ricerca pedagogica (Gennari, 2017), che ha preso a rileggere il periodo e le fonti preclassiche della grecità, è stato possibile distinguere soprattutto nei fondamenti culturali ed etici due percorsi ben differenti rintracciabili alle origini dello spirito educativo occidentale, già nelle pagine dell'*epos* omerico (Bruni, 2012b). Ed è infatti nei due poemi omerici che si rende possibile avviare una riflessione sui paradigmi ispiratori e regolatori della formazione dell'uomo così come è stata nella storia successiva. Vi è il modello impersonato dalla figura di Achille che di fatto si è innestato nella storia ed ha avuto

epistemologia e una metodologia scientifica fondate sulle categorie del macroscopico e del visibile. In altre parole, si fonda sui principi della scienza classica, dell'empirismo razionale, quella di Galilei, Cartesio, Keplero: sulla realtà oggettivamente percepita, sul principio di causa-effetto, della località e della spazialità misurabile, dell'intenzionalità, della linearità del tempo, della continuità, del determinismo» (p. 91).

5 Il timore di una *reductio ad unum* della tradizione antica dell'Occidente, ad esempio, è stato ben sollevato da Salvatore Settis in riferimento alle modalità di ripensare la fitta trama della formazione identitaria delle persone nella realtà politica e culturale come quella odierna che vive i problemi del rapporto con l'Altro, dei diritti di cittadinanza e dello *jus sanguinis*, degli atteggiamenti pregiudiziali e stereotipati, delle possibili opzioni di accoglienza e di rapporti di convivenza. Cfr. Settis, 2004.

fortuna in virtù della sua piena corrispondenza alla vocazione propria della grecità, e successivamente della cultura occidentale, a pensare e costruire un'idea di uomo in armonia con la visione ordinata della società e della politica, con l'idea stessa di *polis* e di *politeia*, logica e razionale (Bruni, 2013a). Vi è parimenti il modello impersonato dalla figura di Odisseo, un modello di formazione per alcuni versi privo della purezza e dell'armonia della logica greca, più animato di carica umana e non direttamente identificabile con l'idea di ordine e di armonia universale, sicuramente più vicino allo statuto antropologico del postmoderno (Bruni, 2013b). Recuperare questo filone che ha camminato in periferia, che vede Odisseo come capo-fila accompagnato da altri illustri esempi, è compito necessario della ricerca pedagogica attuale, se mira a una ricomprensione analitica della complessità educativa in vista fra l'altro della sua medesima validazione scientifica. Ed è in queste origini culturali la matrice dei temi, e delle possibili decodificazioni, che l'attualità ripropone in termini inediti, come accade per le questioni suscitate dalla cittadinanza planetaria e che si attestano oggi nella direzione di assunzione di responsabilità in primo luogo educative.

Se nel modello paideutico e umano dell'eroe iliadico si riscontrano le tracce di certe costanti formative caratterizzanti i cardini dell'elaborazione pedagogica occidentale fino al Novecento compiuto, nel profilo eroico di Odisseo saltano alcune corrispondenze secolari sia nei principi regolatori della condotta umana sia nella interpretazione lineare dell'educare e del formare come inculturazione e riproduzione di un ordine socio-culturale e politico costituito. Odisseo, infatti, non rappresenta il soggetto-tipo di una società-tipo; è impegnato personalmente in un cammino di divenire sociale e di prendere forma individuale; è un uomo che cambia, per il quale vale la ricerca e la scoperta del nuovo, il *fieri* e non il previsto; è l'eroe che pare infrangere, seppur insistendo nel sistema aristocratico arcaico, il paradigma dell'eroe combattente, dell'eroe che è tale solo nel campo di battaglia, è l'uomo che completa lo schematismo dell'eroismo di Achille con tratti che oltrepassano l'uso delle armi e della razionalità e ci conducono nel mondo delle capacità umane e accennano alla possibilità dell'uomo di autodeterminarsi.

Nella *shame culture*, in cui generalmente la formazione degli uomini è completa in forza dell'osservanza di modelli positivi di comportamento, Odisseo pare discostarsi dall'*exemplum* del tempo e introduce un rinnovamento nell'universo delle virtù e della loro traduzione nella comunità sociale (Taylor, 1985; Adkins, 1987). Soffermandoci sul tema della riflessione, è possibile vedere come il formarsi dell'uomo Odisseo, per molti versi drammatico e vicino alla problematicità del percorso formativo dell'uomo

contemporaneo, si dipana attorno alla questione della conoscenza profonda e progressiva di sé in parallelo alla conoscenza e alla relazione con l'altro da sé. In altre parole, questo modello umano compie un viaggio, grazie al quale sperimenta ed esercita virtù e potenzialità, cambiamento e maturazione, dando prova di una inquietudine propria di una individualità creativa, dove la linfa è la conoscenza di sé che non è destinata ad esaurirsi, neppure con la fine del peregrinare e con la riunione agli affetti familiari. Nel viaggio odissiaco, che è fiabesco e che è specchio di una esplorazione interiore del personaggio e del poeta, è possibile rintracciare una concezione più vitalistica dell'esperienza e dell'azione umana. Ed è in questa visione che risulta possibile anche rintracciare concezione meno rigida dell'idea di identità e di *politeia*.

Odisseo, ad esempio, pur esprimendo la coscienza di appartenenza a una precisa civiltà, è curioso e aperto a conoscere le specificità culturali espresse da altri popoli e vive su di sé la condizione di straniero, di ospite e in alcune circostanze di nemico. Sotto il profilo della *politeia*, nell'*Odissea* si presenta una idea più temperata delle vecchie *poleis* (Lévêque, 2002), un valore più intimistico della *patria* che coinvolge la dimensione più personale della formazione umana. Basti pensare al nuovo sistema di virtù incarnato da Odisseo rispetto al precedente omerico; basti pensare ancora al rapporto con le figure femminili e all'emancipazione dal determinismo religioso; basti pensare all'affermazione di una, pur minima, volontarietà soggettiva e ad una responsabilità morale personale.

2. Educar(si), pensar(si), viver(si)

Le note introduttive hanno messo in luce l'intreccio, costante e storicamente necessario, fra la questione paideutica, come riflessione e come azione, con il tema della *politeia*. Nel suo significato di cittadinanza, la *politeia* è per un verso progetto e per un altro verso utopia, storicamente connotata da ambivalenze semantiche e da spiegazioni multiformi in base al contesto sociale e politico cui è stata applicata.

Indirettamente si può evincere che nel discorso pedagogico, più che dalla definizione del senso, il tema della cittadinanza è stato contrassegnato da un fascio di aspetti che hanno riguardato e riguardano le azioni e, riferendosi alla qualità di vita dell'uomo, interessano i processi di identità personale e l'esercizio della stessa come appartenenza dell'individuo a una comunità, prima di tutto politica ma anche giuridica e sociale. Seguendo tale im-

postazione, parlare di cittadinanza richiede un'analisi che coinvolga le categorie di persona, di cittadino, nonché il predicato del vivere insieme e del vivere bene (εὖ ζῆν). Reclama allo stesso modo il coinvolgimento della pedagogia per determinare quel passaggio fondamentale, nelle e per le "società policulturali" (Bauman, 2015[6], pp. 198-201), da una idea di cittadinanza come appartenenza e sottomissione a determinate regole sociali, propria del paradigma educativo e politico moderno, ad una concezione e a una pratica di cittadinanza più centrata sulla persona e sui suoi diritti: infatti, «la condizione di cittadino trasforma gli "individui" in "comunità" nel senso che lo fa diventare persona politica, colui che partecipa alle decisioni che interessano la comunità e che, come tale, viene riconosciuto dalla società stessa; l'importanza del "politico" come spazio di azione consente quindi la trasformazione dell'individuo in cittadino» (Gandolfi , 2002, p. 106).

Essendo una costruzione che evolve nel contesto e parallelamente alle trasformazioni e alle rivendicazioni sociali, la cittadinanza è a maggior ragione terreno pedagogico, in quanto costituisce una delle identità della persona e dal momento che presuppone il possesso e l'esercizio di determinate competenze (Kymlicka, 1999). E lo è, poiché rifiuta *tout court* il tecnicismo di soluzioni e pratiche di *training*, implicando al contrario la maturazione di competenze trasversali, di *soft skills*, che non si qualificano semplicemente come saperi o come contenuti, ma come apertura mentale, come capacità di pensare e di riflettere senza automatismi, come capacità di agire autonomamente, come capacità di trasferire conoscenze acquisite in vista di comportamenti adeguati a contesti variegati e multiculturali, come attitudine alla ricerca di stili e atteggiamenti nuovi e mai identici (Bruni, 2016). Una rinnovata «filosofia del pensiero» (Gennari, 2007)!

Si stabilisce, dunque, una corrispondenza tra la realizzazione della cittadinanza, la promozione di un pensiero plurale e la formazione di personalità democratiche capaci di armonizzare e negoziare fra i propri contesti culturali, il proprio mondo simbolico, i propri codici linguistici e gli universi valoriali di altre culture[6].

6 Se sotto il profilo culturale e socio-politico è sempre più marcata la necessità, che è soprattutto responsabilità, di mediare fra le forme estreme del localismo e del globalismo per evitare le distorsioni e i rischi di irrigidimenti su posizioni troppo centrate intorno alla dimensione locale o troppo focalizzate sulle istanze universali, dal punto di vista delle conseguenze formative il medesimo ampliamento della cittadinanza potrebbe recare in sé i rischi sia dell'universalismo sia del relativismo, una fluidità eccessiva identitaria e la chiusura potenziale in forme omologanti o di chiusura nazionalistica.

Le riflessioni di Edgard Morin, gli studi di Martha Nussbaum, la lezione di Amartya Sen e una fiorente letteratura internazionale insistono con una lente di analisi interdisciplinare sulla necessità di "cambiare" l'educazione a partire dalla reinterpretazione di quell'impianto normativo della scienza della formazione, la pedagogia, e dall'epistemologia che la sostiene e che ha caratterizzato, spesso condizionando e riducendo, in teoria e nella pratica i processi di conoscenza e di formazione dell'uomo (Bonetta, 2017). Educare il pensare ed educare l'agire ad essere critici e autonomi, responsabili e aperti all'altro, sono i pilastri di una intenzionalità educativa tesa alla costruzione di concreti luoghi di lettura della realtà sociale, spazi di servizio dei giovani, espressione della cittadinanza attiva, momento di costruzione e di responsabilità grazie a cui i giovani possano sperimentare la propria fragilità e quella altrui, praticandola e trasformandola in risorsa per la progettazione del futuro. Se la principale caratterizzazione dei giovani, e delle persone in generale, oggi può essere rintracciata nella difficoltà di scegliere autonomamente e liberamente la propria formazione esistenziale, di esprimere cioè la condizione più propria di ogni essere umano, che è quella di «assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere» (Mortari, 2008, p. XII), allora l'esercizio del pensare, che rifiuta di affidarsi a *cliché* e di dipendere da visioni e risposte formulate da altri per noi, costituisce l'orizzonte cognitivo ed esistenziale di cui nessun essere umano può e dovrebbe fare a meno per vivere autenticamente, per essere nel confronto dialettico con l'altro costruttore di un ricco gioco di interferenze e articolazioni, di reti e pluralità, che caratterizzano la condizione post-moderna e sono a fondamento di una concreta realizzazione di una *civitas* consapevole, di una democrazia fondata sulla solidarietà e sulla corresponsabilità (Chiosso, 2004, pp. 19-28).

Riferimenti bibliografici

Adkins A.W.H. (1976). *Moral Values and Political Behaviour in Ancient Greece: From Homer to the End of the Fifth Century*. New York: W. W. Norton & Company (trad.it. *La morale dei Greci da Omero ad Aristotele*, Laterza, Roma-Bari, 1987).

Bardulla E. (1998). *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*. Roma: Anicia.

Bauman Z. (1999). *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press Ltd. (trad. it. *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano. 2015[6]).

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
Bruni E.M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Bruni E.M. (2011). Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico. In A. Mariani (ed.), *25 saggi di pedagogia* (pp. 139-155). Milano: FrancoAngeli.
Bruni E.M. (2012a). *Intersezioni pedagogiche*. Pisa: ETS.
Bruni E.M. (2012b). *Achille o dell'educazione razionale*. Venezia: Marsilio.
Bruni E.M. (2013a). La paideia omerica: le origini del paradigma formativo europeo. *Education Sciences & Society, 2*: 151-161.
Bruni E.M. (2013b). La società educante: una rilettura pedagogica dell'Odissea. *Studi sulla formazione, 2*: 25-37.
Bruni E.M. (2016). Interculture as a cognitive style. *Educational Reflective Practices, 1*: 7-20.
Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Chiosso G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi, R. Sani (eds.). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 19-28). Milano: Vita & Pensiero.
Clausse A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions Du Scarabée (trad.it. *Teoria dello studio dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1982[6]).
Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1963).
Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: H. Holt (trad.it. *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1958).
Febvre L. (1980). *La Terra e l'evoluzione umana. Introduzione geografica alla storia*. Torino: Einaudi.
Gandolfi S. (2002). *Educazione e conflitti sociali*. Brescia: La Scuola.
Gennari M. (2007). *Filosofia del pensiero*. Genova: il Melangolo.
Gennari M. (2017). *Dalla paideia classica alla Bildung divina*. Milano: Bompiani.
Kymlicka W. (1999). *La cittadinanza multiculturale*. Bologna: il Mulino.
P. Lévêque (1964). *L'aventure grecque*. Paris: Armand Colin (trad. it. *La civiltà greca*, Einaudi, Torino, 2002).
Marescotti E. (2000). *Ambiente e pedagogia. Dimensione ambientale, natura, ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*. Parma: Ricerche pedagogiche.
Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Actes Sud/Play Bac (trad.it. *Insegnare a vivere.*

Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina, Milano, 2015).
Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
Settis S. (2004). *Futuro del 'classico'*. Torino: Einaudi.
Taylor G. (1985). *Pride, Shame, and Guilt: Emotions of Self-Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
Telmon V. (ed.) (1983). *La cognizione dell'ambiente*. Bologna: Cappelli.

IV.3
Ragioniamo di giustizia. Il punto di vista delle scuole primarie pugliesi

Gabriella Calvano
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Educare alla giustizia: tra necessità e gap formativi

Nella storia recente del nostro Paese si è parlato tanto di giustizia ma poco si è fatto per essa. La giustizia, in quanto uno dei presupposti imprescindibili per la costruzione di un futuro attento ai diritti di tutti e per la definizione di un nuovo modello di sviluppo sostenibile rispettoso delle persone e del pianeta, rappresenta oggi un tema di interesse indubbiamente globale, come sottolineato nell'Agenda 2030 (UN, 2015), ma anche della scuola (MIUR, 2018).

È quello della giustizia un tema su cui anche la pedagogia non può, allora, non interrogarsi: disinteressarsene alimenterebbe il protrarsi delle ingiustizie, degli individualismi, dei nazionalismi che la società già vive e, per certi versi, subisce.

Il concetto di giustizia è culturalmente definito: assume significati differenti nel tempo e nello spazio. Si tratta di significati che si legano spesso al contesto sociale di appartenenza ma anche all'esperienza e ai più personali sentimenti. Il concetto di giustizia "è uno dei valori che incorporiamo nel quadro del più ampio processo di socializzazione e che diventa criterio delle nostre scelte e delle stesse aspettative che nutriamo nei confronti del contesto sociale e normativo più ampio, come anche verso singoli soggetti" (Carrera, 2017, p. 42). È in particolare l'esperienza diretta o indiretta di violazione della giustizia che ricopre un ruolo fondamentale nella vita degli studenti di scuola primaria coinvolti nello studio empirico di seguito riportato. Sono queste esperienze che costituiscono il tessuto su cui e con cui i bambini elaborano il loro mondo cognitivo, affettivo e morale.

La costruzione del senso di giustizia non può prescindere dallo sviluppo di quelle che la Nussbaum chiama "libertà funzionali", ossia capacità umane personali (2001, p. 113), che la scuola aiuta a sviluppare. Il problema

della giustizia è, dunque, "una questione anche educativa. Dobbiamo investire nella scuola, nelle istituzioni e più in generale nella società"[1]. Investire nella scuola e nella formazione fa sì che queste possano divenire *great equalizer* (Dewey, 1916, p. 98), ovvero agenti di uguaglianza e giustizia. Affinché ciò si verifichi serve ripensare il modo in cui si educano oggi i più giovani, sostenendo l'importanza di una formazione al senso critico, alla capacità di analisi delle informazioni e delle conoscenze con le quali si entra in contatto, nonché a guardare al mondo e a quanto lo caratterizza con occhi e mente allenati ad assumere prospettive sempre nuove (Nussbaum, 2012). Educare alla giustizia è prima di tutto educare alla responsabilità rispetto al futuro, alle persone, al diverso, al debole, al pianeta. È educare a costruire uno sviluppo autentico, capace di promuovere e tutelare i diritti fondamentali di ciascuna persona, a ritenerli diritti inviolabili, a comprendere i bisogni fondamentali di ciascuno, soprattutto di chi spesso non ha neppure la possibilità di esprimerli (Calvano, 2017). Educare alla giustizia non può essere sinonimo esclusivo di educazione alla legalità, ma approfondisce dimensioni della vita umana e planetaria che trovano nella giustizia il loro significato più profondo: l'educazione alla sostenibilità, alla pace, ai diritti umani, alla convivenza civile. Per questo è importante sapere cosa accade nel mondo, per questo è fondamentale insegnare a guardare in maniera critica l'attualità, per questo i docenti non possono non informarsi quotidianamente. "Vivere nella consapevolezza delle dinamiche che contrassegnano il nostro tempo, dei problemi aperti in termini a volte profondamente drammatici è la premessa per cercare di comprendere, fin da bambini, quali possano essere gli impegni da assumere in modo da concorrere a soluzioni giuste nell'ambito dei propri spazi esistenziali" (Santelli, 2017a, p. 122), rafforzando la nostra umanità.

Quanto e come la scuola agisce e/o può agire perché la giustizia diventi parte integrante del bagaglio culturale degli studenti?

La ricerca empirica descritta nelle pagine che seguono, volta a comprendere come gli studenti delle scuole primarie percepiscono la giustizia, evidenzia come talvolta la scuola non sia luogo in cui si parla di o si pratica la giustizia. Essa ha col tempo perso la sua funzione di contesto deputato al

1 Gherardo Colombo: "L'educazione alla giustizia comincia dalla scuola", Corriere della Sera, 15 giugno 2014, in http://milano.corriere.it/notizie/cronaca/14_giugno_-15/gherardo-colombo-l-educazione-giustizia-comincia-scuola-25fdd862-f48b-11e3-8a74-87b3e3738f4b.shtml. Ultima consultazione 19 aprile 2019.

dialogo e alla formazione relativa ai temi della politica e della giustizia, anche a causa di docenti sempre più demotivati e sempre meno inclini a riconoscersi come agenti di cambiamento.

2. I bambini e la giustizia: un'indagine empirica tra le scuole pugliesi

2.1 *Note metodologiche*

La ricerca sulla percezione della giustizia, condotta, nell'ambito di un più ampio lavoro promosso dall'Associazione RESS di Bari, tra gli alunni di un campione di scuole primarie pugliesi, è di tipo quali/quantitativo. Attraverso un questionario con domande a risposta multipla, con scale di valori e a risposta aperta si è voluto:

- Riflettere sulla percezione dei concetti di legge e di giustizia tra gli alunni della classe quinta di un campione di scuole primarie di Puglia;
- Comprendere le principali fonti di informazione sui temi e le questioni della giustizia cui fanno riferimento gli alunni appartenenti al campione.
- Indagare una esperienza di ingiustizia ritenuta significativa dagli alunni;
- Interrogare gli alunni circa la possibilità di impegnarsi, in futuro, in qualità di professionisti della giustizia.

Il questionario, anonimo, ha inteso raccogliere, oltre a dati anagrafici essenziali (età, sesso e scuola frequentata), informazioni relative ai significati di legge e giustizia, alla percezione del livello di giustizia in Italia e alle fonti attraverso cui le informazioni circa la giustizia sono acquisite. Una seconda parte del questionario, a maggiore impronta autovalutativa, ha inteso rilevare informazioni circa una possibile ingiustizia subita, anche attraverso il racconto di un episodio personale, nonché la possibilità di volersi impegnare in futuro nell'ambito delle professioni della giustizia.

L'analisi, di tipo monovariato, ha considerato una sola variabile per volta, studiando la distribuzione dei dati fra le modalità di ciascuna variabile, rilevando e calcolando i valori propri di tale distribuzione.

Nel voler individuare un campione casuale stratificato che fosse sufficientemente rappresentativo della fascia d'età considerata (9-11 anni), sono state selezionate, tramite campionamento casuale, 43 Istituzioni Scolastiche (Istituti Comprensivi e Circoli Didattici) nell'ambito dell'intero territorio regionale, distribuite come in figura 1.

Fig. 1 – Distribuzione Istituzioni scolastiche per Provincia

La risposta degli Istituti contattati non è stata immediata, anzi: dopo la ricezione della e-mail PEC, le Scuole sono state sollecitate telefonicamente più e più volte a dare conferma di adesione o meno alla ricerca. Il ritardo nella risposta ha conseguentemente comportato un rallentamento nei tempi della ricerca stessa poiché la raccolta dei dati (che si immaginava potesse durare tre mesi) ha necessitato di ben sette mesi. Un ulteriore fattore di rallentamento della ricerca è coinciso col fatto che la maggior parte degli Istituti Scolastici ha preferito utilizzare i moduli in cartaceo per la compilazione del questionario, piuttosto che dare ai propri alunni la possibilità di compilare il *form online* costruito con l'applicazione Drive di Google. Sono stati compilati 573 questionari in cartaceo, successivamente spediti da alcune delle Scuole alla scrivente, la quale ha provveduto a trasferirli poi su supporto elettronico trascrivendoli.

Nonostante gli sforzi e i ripetuti contatti e/o tentativi di contatto, il campione reale si discosta da quello teorico: gli Istituti ad aver risposto alla richiesta di partecipazione sono stati sedici[2], per un totale di 739 alunni

2 Distribuzione per Provincia delle Scuole che hanno aderito alla proposta di ricerca: Foggia una Scuola (Istituto Comprensivo "Manzoni-Radice'" di Lucera), Barletta-Andria-Trani due Scuole (Istituto Comprensivo "Jannuzzi – Di Donna" di Andria; Istituto Comprensivo "Pietrocola Mazzini" di Minervino Murge), Bari otto Scuole (Istituto Comprensivo "Mazzini – Modugno" di Bari; XXVII Circolo Didattico "Duca D'Aosta" di Palese; Istituto Comprensivo "San Giovanni Bosco" di Molfetta; Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII" di Triggiano; XIV Circolo "Re David" di Bari; XXIII Circolo Didattico Japigia; Istituto Comprensivo "Garibaldi" di Bari), Brindisi due Scuole (Istituto Comprensivo di Latiano; Istituto Comprensivo di Cisternino), Taranto una Scuola (Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII" di Sava), Lecce due Scuole (Polo 2 di Casarano; Istituto Comprensivo "Alighieri – Diaz" di Lecce).

compilanti il questionario e dunque costituenti il campione, di cui il 49.12% femmine e il 50.88% maschi.

I dati emersi dalla codifica delle risposte sono stati distribuiti all'interno delle seguenti categorie interpretative: significati, fonti d'informazione, percezione, esperienze, valutazione, responsabilizzazione.

2.2 *Legge e giustizia: significati e questioni*

Gli studenti che hanno avuto modo di rispondere alla domanda relativa alla loro idea di *legge* hanno posto in risalto soprattutto che per loro essa coincide con "una o più regole da rispettare": delle risposte, al netto di quelle non date, pervenute alla scrivente il 56.63% può essere ricondotto a tale categoria. In particolare, i bambini sono dell'idea che la legge è un insieme di regole "obbligatorie" che vanno rispettate da tutti, in ogni contesto di vita, anche se sembrano o sono ingiuste. Tali regole sono "uguali per tutti", anche per i "politici". Per questi ultimi, in particolare, le leggi sono non una promessa da fare, ma "un impegno da mantenere". Le leggi consentono ai cittadini di migliorare se stessi, la propria città, la propria nazione, il mondo e l'ambiente: servono a "garantire una vita migliore", anche perché consentono a ciascuno di "darsi un limite". Più volte torna il termine "bene comune": la legge è, infatti, percepita come una regola per poter garantire questo bene comune, per poter consentire ai cittadini di "stare bene insieme ed essere felici", perché la legge "garantisce l'ordine in una società" e ci protegge, in quanto "vieta le prepotenze".

La parola "rispetto" torna lo stesso frequentemente nelle risposte: il 15.42% del campione riconduce la legge a un generico "qualcosa da rispettare", mentre il 10.52% parla di legge in termini di "rispettare persone, animali, ambiente.

Poco più del 7.50% del campione ha parlato di legge come di "ciò che serve a garantire uguaglianza, giustizia, equilibrio". La legge garantisce uguaglianza nel momento in cui è "presa a favore di tutti e non di una sola persona perché altrimenti sarebbe ingiusta"; la legge garantisce giustizia se tutela "i miei diritti e quelli degli altri […] senza fare distinzioni". Il 3.89% fa coincidere la legge con "un diritto a cui corrisponde un dovere"; il 2.59% dichiara che la legge è una "imposizione" del Governo, dello Stato. Inoltre, il 2.02% riconduce la legge alla "giustizia" e l'1.29% dà risposte non immediatamente riconducibili alle categorie precedentemente riportate, ma

comunque indice o di una particolare sensibilità a ciò che la legge rappresenta o di un disinteresse evidente nei suoi confronti: nel primo caso la legge è definita "il principio che stabilisce a tutti cosa è concesso di fare e ciò che non è concesso", "un grande libro del sapere che decide cosa è giusto e cosa è sbagliato"; nel secondo caso la legge è vista come "una cosa che riguarda i grandi".

Il 6.09% del campione totale considerato non risponde a questa domanda.

Emerge, dalla lettura dei dati come la legge sia soprattutto una regola che va rispettata per vivere bene e garantire uguaglianza, giustizia, opportunità per tutti. È indicativo come siano poche unità campionarie a correlare la legge alla punizione.

In merito al concetto di *giustizia*, il 22.26% delle risposte al netto di quelle non date riconduce la giustizia al "rispettare: persone, animali, pianeta, regole": tale rispetto è "rivolto verso se stessi", oltre che verso gli altri esseri viventi o verso le regole e la legge. La giustizia, se rispettata, fa in modo che non ci siano "guerre, ma uguaglianza tra poveri e ricchi, piccoli e grandi…".

La giustizia è, poi, "punire chi non rispetta le regole e le leggi": lo ha affermato il 17.83% degli studenti. È punire "chi ha compiuto un atto illegale" (anche chi "non paga le tasse") perché "la colpa non deve ricadere sulle persone innocenti", che invece dovrebbero essere protette.

Segue la percentuale (17.38%) di coloro i quali ritengono che la giustizia sia "far bene e giustamente ogni cosa/combattere le ingiustizie" perché la giustizia è "un'azione compiuta verso il bene"; è assumere comportamenti giusti (ad esempio "far bene il proprio lavoro" o "dire la verità su qualcosa che si è fatto o visto") e fare le scelte giuste, "che rispettano la legge".

L'idea di giustizia in quanto "diritto" accomuna il 9.15% degli studenti che hanno risposto a questa domanda.

La giustizia è quasi per il 7.62% sinonimo di "produrre, applicare, far rispettare una legge". Tali "regole dello Stato" servono a "far vivere meglio il popolo", applicandole "ugualmente per tutti".

"Un valore" (pace, onestà, lealtà, verità) è la definizione che di giustizia dà il 7.47% degli studenti rispondenti a questa domanda: essa è "la virtù di chi giudica e tratta con uguaglianza gli altri", ma anche "la virtù per la quale si giudica rettamente e si dà a ciascuno ciò che gli è dovuto".

Della stessa percentuale (4.42%) sono le risposte di coloro i quali ritengono la giustizia equiparabile alla "uguaglianza", il principio, o a "ciò che ga-

rantisce uguaglianza", è avere "gli stessi diritti e gli stessi doveri". Giustizia è allora "dare le stesse opportunità a tutti: per esempio in una scuola non è giusto che metà della classe partecipa ai progetti e l'altra metà a niente", ma anche "trattare tutti nello stesso modo anche quelli di colore o quelli che non parlano la nostra lingua" e garantire che "chi è innocente si deve poter difendere e non essere considerato subito colpevole e andare in carcere".

Giustizia è per alcuni (il 2.90%) "ciò che ci protegge", perché "permette alle persone più deboli di essere tutelate e alle persone cattive e malvagie di non fare i prepotenti con il prossimo", ma anche di "difendere le persone che non hanno colpe"; per altri (il 2.29%) "vendicarsi"; per altri ancora "giudicare con equità" (1.98% del campione), "un bene di tutti e per tutti" (1.22% del campione). Poco più dell'1% del campione considera la giustizia "una cosa che spaventa" perché è vista come "un obbligo che ci danno i politici".

L'11.23% del campione non risponde.

Il rispetto e il rispettare leggi, regole, persone, ambiente sono, dunque, delle categorie cognitive che evidentemente ritornano immediatamente alla mente degli studenti compilanti il questionario nel momento in ci si parla di legge e di giustizia: l'una e l'altra sono in tal caso strumento e opportunità di libertà per tutti e per ciascuno, a prescindere dall'estrazione culturale e dal Paese di provenienza. È ricorrente, nella ricostruzione dei significati di legge e giustizia, anche il termine uguaglianza, di qualcosa che sia a vantaggio di tutti, che garantisca a ciascuno di sentirsi uguale agli altri perché ci sono diritti e doveri che ci accomunano in quanto parte di una data società, ma anche di una comunità "allargata" quale quella terrestre. Interessante, infine, notare come sia bassa la percentuale di chi considera legge e giustizia in termini negativi, perché un obbligo di chi governa e fa le leggi o una imposizione dello Stato.

2.3 *Chi parla di giustizia? Le fonti di informazione*

Le fonti delle informazioni da cui poi poter far scaturire riflessioni attorno al tema della giustizia sono molteplici, come testimoniano le risposte alla domanda: "Da chi senti, in genere, parlare di giustizia?".

A rispondere sono stati in 640 (il 13.40% del campione non risponde), la maggior parte dei quali (il 26.66% del campione) ha indicato "più fonti d'informazione": i genitori, i nonni, la famiglia più in generale (soprattutto, dicono alcuni, "la domenica quando stiamo insieme per il pranzo"), ma anche la "scuola con le maestre e i compagni", il telegiornale "quando par-

lano i politici e i parlamentari e gli altri personaggi che stanno con loro" o "quando i giornalisti raccontano cosa succede in Italia e nel mondo", la rete *web* quando "è capitato di fare delle ricerche per la scuola", le persone comuni "che dicono che nella giustizia ci credono molto, ma oggi come oggi la gente dice che a loro non interessa, ecco perché c'è la crisi in Italia".

Il 21.38% del campione afferma di aver conosciuto ciò che sa sulla giustizia dai "media", giornali e telegiornali, ma anche in trasmissioni televisive specifiche: "Forum" o "Torto o Ragione, dove cercano di risolvere i casi sulla giustizia".

Percentuali inferiori si registrano per fonti d'informazione quali:

- "la famiglia"(18.81%),
- "i politici" (6.90%),
- "le persone comuni" (5.41%),
- "i giudici" e "la scuola" (entrambe 2.98%),
- "le forze dell'ordine" (1.49%).

È, a parere di chi scrive, alquanto significativo il fatto che siano davvero in pochi gli studenti che pongono la scuola tra le fonti di informazione circa le questioni della giustizia.

Comprendere le cause di questa 'mancanza' della Scuola è un percorso sicuramente complesso, ma probabilmente necessario anche per poter individuare se tale mancanza sia dovuta solo a una questione di 'tempi' convenzionalmente stretti della scuola (i programmi sono sempre troppi lunghi rispetto al tempo a disposizione), ad una mancanza di interesse nei dirigenti e docenti per i temi della legge e della giustizia (educare alla legge e alla giustizia spesso sono erroneamente considerati al pari della educazione alla legalità cui spesso le scuole si dedicano), ad un deficit nella formazione dei docenti a questi temi.

2.4 *Giustizia esperita, giustizia negata: racconti di vita*

Nella prospettiva di diffondere un questionario che avesse funzioni esplorative in merito agli argomenti e agli obiettivi della ricerca, ma anche riflessive ed autovalutative, è stato chiesto agli studenti se avessero mai subìto, in maniera diretta o indiretta, una ingiustizia.

Ha risposto positivamente il 39.11% del campione, negativamente il 59.11%.

Alla successiva richiesta di raccontare, se lo si volesse, l'ingiustizia subita, il 32.21% del totale degli studenti decide di farlo, esplicitando alcuni episodi che ho poi avuto modo di ricondurre a delle "categorie" di ingiustizia, ovvero:

- "Essere incolpato ingiustamente" (31.09% del campione al netto delle risposte non date) soprattutto per una marachella fatta da altri o per non essere riuscito a portare a termine un'attività di gruppo.
- "Comportamento scorretto di altri con conseguenze sulla propria persona o su familiari/conoscenti" (25.21%). Nel caso di questa categoria gli esempi sono differenti: c'è chi racconta un furto in casa o un furto di auto subito da un membro della propria famiglia o chi racconta di un comportamento poco rispettoso tenuto da alcuni adulti nei confronti dell'ambiente o chi racconta conflitti familiari.
- "Prepotenza subita" (15.13%): gli studenti raccontano in particolare alcuni episodi di bullismo più o meno accentuato vissuto nel contesto scolastico, ma anche familiare e del tempo libero.
- "Essere preso in giro" (10.50%).
- "Ingiusta punizione" (8.82%). Nel caso di questa categoria, gli studenti sono soliti far riferimento a delle punizioni avute a casa, magari per qualcosa fatta dai propri fratelli o sorelle, oppure parlano delle «punizioni collettive: quelle che la maestra da quando qualche compagno fa qualcosa e vengono puniti tutti».
- "Non essere trattati con equità/diritto negato" (5.47%). Gli esempi portati dagli studenti per questa categoria di ingiustizia sono davvero molti, tra questi indubbiamente compaiono esemplificazioni di non equità sia nel gruppo di pari "perché ero più piccolo", sia a scuola: c'è chi racconta che "la maestra ha un parente nella classe e a lei e ai suoi amici fa fare tutto. La mia maestra solo a certi bambini fa leggere, fa fare gli esercizi. Interroga sempre loro". Sempre in questa categoria sono stati raccolti esempi di diritti negati: ad altri bambini (perché "in altre parti del mondo non si può andare a scuola e noi in Europa siamo fortunatissimi a poterlo fare perché lì i bambini muoiono per andare a scuola"); alla propria famiglia ("Mia madre viene dalla Nigeria. Quando ero piccola e mio padre era morto, ha chiesto a qualche parrocchia il cibo ma non l'ha avuto, però ai poveri dell'Italia hanno dato il cibo").
- "Sentirsi trascurato" (3.78%): rientrano in questa categoria espressioni che rimandano alla solitudine.

2.5 *Per una valutazione del livello di giustizia in Italia in vista di un (possibile) impegno futuro*

Che idea hanno gli studenti delle quinte classi di scuola primaria pugliesi del livello di giustizia in Italia?

Abbiamo provato a chiedere la loro opinione attraverso una domanda a risposta chiusa ed è emerso come:

- il 51.28% degli gli studenti di scuola primaria costituenti il campione crede che il livello di giustizia in Italia sia "Alto";
- il 25.45% asserisce che sia "Basso";
- il 7.89% riconosce come "Molto alto" il livello di giustizia in Italia;
- il 6.49% pensa che il livello di giustizia in Italia sia "Molto basso".

L'8.80% del campione non risponde.

Gli studenti delle classi quinte di scuola primaria implicate nella ricerca credono di potersi impegnare in prima persona per la giustizia? Si immaginano, da adulti, impegnati in una delle professioni della giustizia?

Alla domanda a risposta multipla ha risposto il 44.25% del campione e le risposte risultano essere così distribuite:

- il 23.00% del campione totale, riferisce di voler "entrare a far parte delle forze dell'ordine";
- l'11.50% sceglie l'opzione "avvocato";
- il 6.09% vorrebbero fare il "giudice";
- il 3.66% afferma che il "politico" potrebbe essere una possibile professione per il proprio futuro.

3. Alcune conclusioni (seppur provvisorie…)

La ricerca empirica condotta ha posto in risalto come le scuole primarie pugliesi manifestino una certa difficoltà non solo a immaginare e a porre in essere dei percorsi specifici di educazione alla giustizia ma anche a discutere di giustizia a partire dai temi dell'attualità, laddove il significato di giustizia è anche e soprattutto quello di giustizia sociale (significato, tra l'altro, cui gli alunni fanno maggior riferimento nel momento in cui si trovano a descrivere la loro idea di giustizia).

L'educazione alla giustizia rappresenta oggi uno degli aspetti a lui il mondo della scuola e la ricerca pedagogica non possono non guardare: l'educazione alla giustizia "sollecita itinerari di ricerca che consentono di arricchire il proprio modo di fare scuola e di trasformare positivamente le situazioni, offrire soluzioni ai problemi e aprirsi a ulteriori riflessioni e progettazioni" (Santelli, 2017b, p. 185). Parlare di e promuovere la giustizia sono sempre più interventi necessari se vogliamo garantire dei percorsi formativi in grado di ripartire e porre al centro la persona, la sua unicità, e di scommettere su una nuova etica e un nuovo umanesimo (Nussbaum, 2007).

Educare alla giustizia è "l'aspirazione degli uomini, e soprattutto di quelli a cui le vicissitudini delle sorti umane assegnano una condizione di debolezza. Non sappiamo se ad essi spetta il Regno dei Cieli. Sappiamo che dobbiamo agire, almeno in pedagogia e in educazione, come se fosse possibile realizzarlo" (Acone, 2017, p. 288).

Riferimenti bibliografici

Acone G. (2017). Senso della giustizia in tempo di crisi. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato, *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 269-278). Roma: Aracne.

Calvano G. (2017). Educare alla giustizia in famiglia. Tra responsabilità genitoriale e rete istituzionale. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato, *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 129-138). Roma: Aracne.

Carrera L. (2017). Le rappresentazioni sociali della giustizia. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato, *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 43-52). Roma: Aracne.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2.

Nussbaum M. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.

Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: il Mulino.

Nussbaum M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.

Santelli L. (2017a). Educare alla giustizia tra conoscenza e responsabilizzazione.

In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato, *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 113-128). Roma: Aracne.

Santelli L. (2017b). Premessa. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato, *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi*(pp. 183-186). Roma: Aracne.

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. In https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.

IV.5
A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale

Gina Chianese
Università degli Studi di Trieste

«L'educazione ci permette di capire in profondità
che quello che ci accomuna è l'essere cittadini della comunità globale
e che le nostre sfide sono interconnesse»
Ban Ki-moon

Introduzione

Gli attuali fenomeni migratori, la globalizzazione – con le sue inevitabili conseguenze legate all'economia e alle tecnologie che con la possibilità di infinite connessioni impongono una visione più ampia della comunità locale d'appartenenza – e l'indebolimento dei legami sociali ci ridanno un'immagine di un mondo sempre più frammentato, in cui le disuguaglianze sono divenute sempre più marcate ed in cui l'altro-alter si configura sempre più spesso come "invasore", "barbaro", portatore di differenze dalle quali difendersi. La diretta conseguenza di queste condizioni si traduce spesso in una postura di chiusura entro i confini dei concetti di identità, appartenenza e stato-nazione intesi come entità fisse e cristallizzate nel tempo.

Certamente, in questo contesto, parlare di cittadinanza – o meglio di educazione alla cittadinanza – può sembrare un esercizio rischioso o comunque complicato anche in ragione dei diversi livelli e piani di interpretazione che il concetto richiama: politico, giuridico, sociale, etico e morale.

A questo scenario di chiusura e irrigidimento fanno da contraltare, da un punto di vista educativo e pedagogico, i concetti di società inclusiva, di sviluppo sostenibile e di educazione alla cittadinanza.

La rilevanza della tematica è avvertita anche a livello politico-strategico; infatti l'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile 2030 delle Nazioni Unite, che ha individuato 17 obiettivi globali (SDGs – Sustainable Development Goals) che i Paesi membri si sono impegnati a perseguire nei prossimi anni, ha incluso al punto 4.7 – all'interno del macro-obiettivo n. 4 "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" – un chiaro ed esplicito riferimento all'educazione alla cittadinanza:

> By 2030, ensure all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (Unesco, 2015a, p. 21).

Il processo sopra descritto di acquisizione e sviluppo di conoscenze e competenze presuppone un'ottica inclusiva e partecipativa attraverso una crescita personale e sociale nel rispetto delle diversità di ciascuno (Levinson, 2012; Kymlicka, Norman, 2000).

Inoltre, il contesto di vita multi e pluri-culturale nel quale viviamo presuppone da parte della scuola e degli enti ed organizzazioni a vocazione educativa di lavorare – oltre che su conoscenze e competenze – anche su comportamenti ed atteggiamenti concreti, valori tesi a sostenere le attuali sfide di una cittadinanza agita concretamente a partire da piccoli gesti quotidiani, oltre che attraverso quelli più pienamente sociali e di comunità.

La complessità delle situazioni e delle condizioni illustrate richiedono l'adozione di modelli teorici di lettura ed interpretazione capaci di dar conto dei differenti apporti.

1. La cittadinanza: un concetto in trasformazione

Per brevità di esposizione ci si limiterà a proporre quella che viene considerata la prima definizione sistematizzata del concetto di cittadinanza ed altre due teorizzazioni che, invece, intendono fornire una lettura "plurale" del concetto.

Volendo tentare un breve riflessione del termine cittadinanza e della sua evoluzione, risulta fondamentale partire dalla definizione di Marshall proposta nel saggio "Citizenship and Social Class and Other Essays" come «uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una comunità. Tutti quelli che posseggono questo status sono uguali rispetto ai diritti e ai doveri ad esso relativi» (Marshall, 1950, pp. 28-29).

Quello sviluppato da Marshall è un concetto ampio di cittadinanza che comprende non soltanto diritti civili e politici, ma anche diritti sociali affermatisi in tre periodi storici ben definiti: 1. Diritti civili (XVIII sec); 2. Diritti politici (XIX sec); 3. Diritti sociali (XX sec):

> L'elemento civile è composto dai diritti necessari alla libertà individuale: libertà personali, di parola, di pensiero e di fede, il diritto di possedere cose in proprietà e di stipulare contratti validi, e il diritto a ottenere giustizia […]. Per elemento politico intendo il diritto a partecipare all'esercizio del potere politico, come membro di un organo investito di autorità politica o come elettore dei componenti di un tale organo […]. Per elemento sociale intendo tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economici fino al diritto a partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società (Marshall, 1963, 9).

La teorizzazione di Gagnon e Pagè (1999) ci offre, invece, una lettura "incrociata", non lineare o sequenziale del concetto di cittadinanza declinandola su due assi: uno verticale, relativo all' "Identità" ai cui poli si trovano i macro-concetti di identità nazionale e di appartenenze sociali, culturali e sovranazionali; uno orizzontale relativo all' "Uguaglianza" ai cui poli troviamo il regime effettivo dei diritti e della partecipazione politica e civile. In questo modello, i singoli elementi vanno letti ed interpretati come in stretto legame fra loro.

Si tratta, quindi, di analizzare e di leggere la cittadinanza come una serie di livelli interdipendenti e di proporre un'educazione alla cittadinanza come un progetto che sappia conciliare identità e uguaglianza, identità e apertura al pluralismo.

Infine Cogan e Derricott (1998), al termine di una vasta ricerca sul tema "Citizenship for the 21st Century", evidenziando la necessità di un approccio ampio, hanno proposto un modello di cittadinanza multidi-

mensionale costruito intorno ad una serie di obiettivi educativi. Nello specifico:

– approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
– assunzione di responsabilità;
– comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
– pensiero critico;
– disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
– cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
– sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
– partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

I due autori indicano la definizione di un progetto educativo volto a sviluppare tali obiettivi secondo un modello che si sviluppa secondo tre livelli: personale, al fine di apportare dei cambiamenti nei comportamenti; sociale, per sostenere un impegno maggiore nella vita pubblica; spaziale, per sviluppare l'interdipendenza; temporale, inteso come abilità di formulare prospettive e progetti per il futuro.

2. Cittadinanza e/è partecipazione

Il concetto di partecipazione sembra emergere, fra gli altri, quale elemento chiave per una lettura e reinterpretazione del termine cittadinanza al fine di progettare e proporre nuove piste per un'educazione alla cittadinanza.

A tal proposito ci sembra opportuno citare Cesar Birzea, direttore dell'Istituto di Scienze dell'Educazione all'Università di Bucarest, che nel 2002 nell'ambito del corso sulla "Cittadinanza europea" organizzato dal Partenariato tra la Commissione Europea ed il Consiglio d'Europa, ha dichiarato:

> La cittadinanza è l'appartenenza alla Città, intesa come comunità locale, e la partecipazione attiva alla società da parte di tutti gli individui che vi risiedono e che hanno diritti e responsabilità e la capacità di influenzare ed adottare le politiche. Per questo motivo la cittadinanza deve essere più che uno status politico e giuridico: rappresenta un ruolo sociale (Birzea, 2002).

Il concetto di partecipazione richiama, oggi più che mai, l'interrogativo-chiave: perché le persone non partecipano?

Secondo il modello del volontariato civico di Verba, Schlozman e Brady (1995) le motivazioni possono essere ricondotte a tre macro-aree:

1. perché "non possono";
2. perché "non vogliono";
3. perché "nessuno glielo chiede".

Secondo la motivazione del "non possono", la partecipazione risulta legata al possesso (o meno) di una serie di risorse strategiche (tempo, denaro, competenze,…); la seconda afferisce all'ambito della motivazione a partecipare; la terza area, "perché nessuno glielo chiede", costituisce a nostro avviso l'ambito più interessante ai fini del discorso in quanto implicitamente sottolinea che per impegnarsi attivamente, per partecipare, occorre essere inseriti in *networks* di reclutamento attraverso cui vengono sollecitate, mediate ed attivate le richieste di partecipazione e sviluppate competenze di partecipazione.

I "reticoli civici", il tessuto associativo (scuole, associazioni, chiese, partiti,…) costituiscono, dunque, la variabile cruciale del processo partecipativo in quanto sono dei luoghi privilegiati dove poter sviluppare in contesto competenze civiche. In tal senso, la partecipazione si configura come scuola di democrazia, cioè come occasione di socializzazione, apprendimento ed esercizio dei valori e dei comportamenti, partecipazione democratica attiva.

Ancora, la partecipazione attraverso questi contesti privilegiati diviene un'esperienza globale, capace di coinvolgere e sollecitare le varie dimensione dell'essere-persona sia ad un livello individuale che di comunità. Ci ricorda, infatti, Wenger:

> La partecipazione consiste nell'esperienza sociale di vivere nel mondo in termini di appartenenza a comunità sociali e di coinvolgimento in progetti sociali. La partecipazione in questo senso è sia personale che sociale. È un processo complesso che combina il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge la nostra persona intera, includendo, corpo, mente, emozioni e relazioni sociali (Wenger, 1998, pp. 55-56).

3. Verso un'educazione alla cittadinanza globale

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, le Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC; COM(2018) 24 final) vengono definite quale "orizzonte di riferimento verso cui tendere" e fra di esse troviamo le "competenze in materia di cittadinanza" definite come:

> La […] capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. […]. La competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. […] Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale. Abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause. È essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea.
> Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la 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. Presuppone anche la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche.
> Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo

> decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali (COM(2018) 24 final, p. 55-56).

Ciò sottolinea che le scuole svolgono un ruolo chiave nel promuovere le competenze di cittadinanza e nel sostenere le nuove generazioni nel contribuire a realizzare una società inclusiva e democratica (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010; Amnå, Ekström, Kerr, Stattin, 2009).

Questo approccio basato sulle competenze sottende la necessità di sperimentare la partecipazione politica concreta e l'impegno civico a scuola attraverso metodologie didattiche attive che consentano la discussione intenzionale, la cooperazione nei processi decisionali, la sperimentazione in contesto.

In questo modo le giovani generazioni possono conoscere più a fondo i concetti, i principi e i valori di democrazia, di partecipazione e di solidarietà e sperimentarli in un contesto reale.

Diverse ricerche evidenziano l'importanza che riveste una cultura scolastica partecipativa sottolineando come il prendere parte ad esperienze di cittadinanza attiva a scuola costituisce un fattore che influenza direttamente l'impegno e la partecipazione futura (Eurydice, 2012). Assumere un ruolo attivo nei processi decisionali scolastici incide, altresì, sulla motivazione degli studenti ad agire come cittadini attivi sia all'interno che all'esterno della scuola (Hess, 2009; Feldman et alii, 2007).

Certamente, così come confermato da diversi studi e ricerche, il concetto di cittadinanza sul quale fondare un progetto di educazione alla cittadinanza deve aprirsi ad una dimensione globale declinandosi, così come indicato dall'Unesco, come un percorso di apprendimento che si snoda per tutta la vita e che porta le persone ad impegnarsi per innescare il cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano le loro esistenze (Unesco, 2014).

Da questa definizione emergono due concetti fondamentali: l'educazione alla cittadinanza non si pone come "insegnamento" ma come un percor-

so che si sviluppa per l'intera vita, in una prospettiva lifelong, e come progetto formativo capace di generare delle ricadute positive nella vita propria e in quella della comunità più ampia.

Oltre a definire compiutamente il concetto di "cittadinanza globale", l'Unesco (2015b) ha anche specificato i tre domini di apprendimento sui quale fondare un'educazione alla cittadinanza globale: cognitivo, socio-emotivo e comportamentale (figura 1). Nello specifico:

Dimensioni/domini dell'apprendimento	**Risultati dell'apprendimento**
Cognitivo	**Cognitivo**
Acquisire conoscenza, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli	I discenti imparano a conoscere e a comprendere le questioni locali, nazionali e globale e le relazioni e l'interdipendenza fra i diversi paesi e i diversi popoli. I discenti sviluppano competenze di pensiero critico e analisi
Socio Emotivo	**Socio Emotivo**
Sviluppare un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità	I discenti sperimentano un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividono responsabilità e valori basati sui diritti umani I discenti sviluppano atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e l'alterità
Comportamentali	**Comportamentali**
Agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico	I discenti agiscono in maniera responsabile ed efficace a livello locale, nazionale e globale per un mondo più pacifico e sostenibile I discenti sviluppano motivazione e volontà di intraprendere le azioni necessarie

Fig. 1 Educazione alla cittadinanza globale

La tabella, differenziata per "dimensioni/domini dell'apprendimento" e "risultati dell'apprendimento", sottolinea che un'educazione alla cittadinanza globale si configura come trasformativa a livello cognitivo – rispetto alle conoscenze e ai concetti secondo diversi livelli e dimensioni (locale, nazionale, globale) e allo sviluppo di pensiero e analisi critica; socio emotivo – coltivando un senso di appartenenza, condivisione di valori basati sui diritti umani, empatia e solidarietà oltre che sul rispetto per ogni forma di differenza; comportamentale – agendo in modo responsabile per favorire il concretizzarsi di un mondo più pacifico e sostenibile.

A livello nazionale, il 28 febbraio 2018 è stato approvato dal Consiglio

Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo il documento di strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) emerso da un lavoro comune sostenuto da ministeri, enti locali, università e organizzazioni della società civile.

Anche in questa sede è stata ribadita la centralità che l'ambito scolastico riveste per un'educazione alla cittadinanza globale efficace. In particolare, sono state indicate quali priorità da perseguire:

- inserire specifiche competenze di cittadinanza globale nei curriculi scolastici;
- la centralità della formazione dei docenti;
- la realizzazione di percorsi didattici con un'impostazione interdisciplinare ed esperienziale per favorire negli studenti non solo un apprendimento cognitivo ma anche emotivo.

Tali priorità affermano l'importanza sia di ampliare quanto già inserito a livello curricolare con le competenze chiave, aprendo ad una dimensione globale, sia di formare in modo appropriato i docenti affinché possano proporre in modo consapevole e strutturato esperienze dirette e autentiche, interdisciplinari ed esperienziali.

Il documento si chiude con sei raccomandazioni per rendere efficace l'azione educativa:

- coinvolgere più soggetti del territorio;
- essere articolata in forme interdisciplinari;
- avere un approccio sistemico che leghi gli aspetti sociali, culturali, economici, tecnologici, ambientali, politici;
- consentire un approfondimento critico delle norme sociali e dei valori morali;
- ricercare una relazione di scambio con soggetti di altri territori e culture;
- andare oltre il carattere episodico e progettuale, incardinandosi in modo strutturato nel sistema educativo.

Queste raccomandazioni conclusive evidenziano la necessità di un progetto di educazione alla cittadinanza globale inteso come progetto condiviso dai diversi attori ed enti a livello territoriale e dalla comunità, un pro-

getto aperto e dialogato che, a partire dalla sua definizione, si fondi sui concetti di rispetto per l'altro, valorizzazione delle differenze quali ricchezze, negoziazione di significati, apertura e dialogo.

Riferimenti bibliografici

Amnå E., Ekström M., Kerr M., Stattin H. (2009). Political socialization and human agency: The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111 (1), 27-40.

Cogan J.J., Derricott R. (Eds.) (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.

Commission of the Communities (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. 2006/962/EC.

European Commission (2018). *Commission staff working document. Accompanying the document. Proposal for a council recommendation on Key Competences for Life Long Learning*. Brussels. COM(2018) 24 final.

Eurydice (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feldman L., Pasek J., Romer D., Jamieson K.H. (2007). Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program. *American Journal of Education*, 114: 75-100.

Gagnon F., Pagé M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume I: Cadre conceptuel et analyse. Montreal: Ministère du Patrimoine canadien.

Hess D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.

Kymlicka W., Norman W. (Eds.) (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.

Levinson M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge: Harvard University Press.

Marshall T.H. (1963). *Sociology at Crossroad*. London: Heinemann.

Marshall T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. New York: Cambridge University Press.

Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

Sherrod L.R., Torney-Purta J., Constance F.A. (Eds.) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New York: Wileys.

Unesco (2015a). *Trasforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Paris: Unesco Publishing.

Unesco. (2015b). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: Unesco Publishing.
Unesco (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: Unesco Publishing.
Verba S., Schlozman K., Brady H. (1995). *Voice and Equality. Civic Volunteerism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

IV.6
L'origine agonale della democrazia: suggestioni per una pedagogia della cittadinanza nella scuola

Emanuele Isidori
Università di Roma "Foro Italico"

1. Sport, *agon* e democrazia

I greci sono stati gli inventori non solo sport ma anche della politica, che per loro era proprio la suprema arte di prendersi cura delle cose della città (*polis*). Se guardiamo alla storia dello sport olimpico nel mondo antico, ad esempio, possiamo concludere che lo sport era principalmente per i greci una questione di "cittadinanza", perché solo uomini liberi, infatti, che avevano dimostrato la loro appartenenza a una città e la pura origine greca, potevano partecipare ai sacri Giochi Olimpici. La partecipazione allo sport, inoltre, era una questione di "ideologia" in quanto dimostrazione del "valore" (*arete*) e della "potenza" (*dynamis*) personali dinanzi ai membri della propria comunità. Infine, esso era una questione di "forza" (*kratia*) intesa come capacità di svolgere ruoli di *leadership* dimostrando di essere ottimi atleti e, di conseguenza, ottimi cittadini.

Gli antichi eroi omerici si mettevano in cerchio quando dovevano parlare: si guardavano in faccia, disposti circolarmente, quando si chiamavano reciprocamente per una gara di coraggio (e di atletica), o quando dovevano spartirsi ricompense, discutere, competere, parlare, valutare e giudicare, decidere, agire, progettare, sviluppare strategie, essere capi. Nel cerchio dell'assemblea, nell'*agon*, tutti erano uguali; guardandosi faccia a faccia, essi si riconoscevano come esseri umani, senza paura l'uno dell'altro. Essi erano *homoioi*: vale adire, tutti uguali. Essi parlavano la stessa lingua, si comprendevano e si riconoscevano a vicenda, come in un dialogo reciproco, in cui non vi era qualcuno che prevaleva in assoluto sull'altro ma ciascuno, seguendo una turnazione, partecipava all'assemblea nella quale tutti – nessuno escluso – avevano la possibilità di mettersi in mostra e di rivelare il proprio valore e la propria virtù come "primi tra pari".

Questo era in origine l'*agon*. Sappiamo che la filosofia ha un'origine agonale perché è, in primo luogo, discussione, confronto, dialogo, persuasione che comporta la condivisione di un discorso e della sua *ratio*. L'*agon* è il gruppo di persone che si radunano per ascoltare un discorso (la difesa di qualcuno di fronte a un giudice, ad esempio) o vedere una gara-competizione (atletica) organizzata con regole condivise e pubblicamente accettate.

A ben vedere, la filosofia e la democrazia, la massima espressione del pensiero politico e della scienza sociale dei greci, sembrano entrambe avere un collegamento visivo con il cerchio, con l'*agon* (e con le Olimpiadi). Il collegamento tra sport, politica, e democrazia è espresso chiaramente nel concetto di *agon*, che rappresenta il senso stesso dello sport olimpico. Non dobbiamo dimenticare che le Olimpiadi sono iniziate ufficialmente nel 776 a.C.; La filosofia è nata in Grecia nel VI-V secolo, mentre la democrazia si è sviluppata ad Atene nel V secolo (Miller, 2000).

Per questo motivo, possiamo dire che lo sport è più antico sia della filosofia che della democrazia, e che dallo sport sono derivati concetti fondamentali che ritroviamo sia nella filosofia sia nella democrazia. L'archeologo statunitense Stephen Miller sostiene che alcuni dei principi dello sport antico – dello sport olimpico ispirato soprattutto agli *agones olimpiakoi* – hanno influenzato concetti fondamentali presenti nella democrazia. Miller ha individuato nella filosofia atletica e nel principio dell'uguaglianza dell'atleta davanti alle regole, il principio dell'*isonomia*, ritenuto fondamentale per lo sviluppo del concetto di democrazia presso i greci (Miller, 2004). Lo studioso statunitense, inoltre, ha individuato nella cultura agonistica greca un altro principio che si ritrova anche nel lessico della democrazia greca antica (e poi di quella moderna): vale a dire, l'*isegoria*, cioè la parità di accesso alle competizioni e quindi il diritto a partecipare, purché certamente si fosse cittadini greci. Naturalmente, questo concetto non era perfetto (le donne, gli schiavi e gli stranieri non potevano partecipare). Lo sport antico era come la democrazia del mondo di oggi: un modello che non è perfetto perché è in continuo sviluppo e adattamento, in continua evoluzione, e richiede un costante impegno e responsabilità personale e comunitaria per la sua attuazione.

Inoltre, aggiungiamo che nell'agonismo greco è possibile individuare un terzo principio presente anche nel lessico della democrazia: l'*isokratia*: vale a dire, avere lo stesso diritto a partecipare sia alle competizioni che alla vita pubblica della *polis*, avere le stesse possibilità di vincere, di agire e dimostrare di essere il migliore e il proprio valore. L'*isokratia* dava la possibilità a tutti gli atleti, in quanto cittadini, di vincere le gare, meritare il premio e avere il "potere".

La competizione sportiva – l'*agon* – era retta presso i greci dal principio fondamentale dell'uguaglianza atletica, che sanciva, di fatto, l'uguaglianza di ogni atleta davanti alle regole e che decretava uguali opportunità per ciascun contendente di arrivare alla vittoria finale. Questo era il principio fondamentale – lo ribadiamo – dell'agonismo greco. Riconoscere l'altro come uguale dinanzi alle regole della competizione azzerava, infatti, tutte le differenze, di ceto o ricchezza, tra gli atleti che, nei loro corpi nudi, testimoniavano la comune appartenenza alla specie umana. Le uniche differenze erano quelle rappresentate dalla preparazione atletica individuale, dall'intelligenza o dalla forza che si possedeva e che la competizione avrebbe messo in luce. Il dio avrebbe sicuramente premiato il migliore ed il più meritevole per l'impegno, lo zelo e la dedizione profusa nella gara e nell'onorare la divinità. Se vi erano differenze, esse emergevano dunque nelle gare e riguardavano soltanto il merito e non altro.

Il concetto di *agon* è alla radice delle influenze dello sport sul concetto di filosofia e democrazia. Il modello filosofico-educativo dell'agonismo greco esprimeva dunque il valore della libertà, della tolleranza, dell'equità e della democrazia. A ben guardare, infatti, ogni atleta, nel momento della decisione era libero di scegliere se accettare o meno le regole che l'atletismo in generale o la competizione specifica per la quale aveva intenzione di gareggiare, richiedeva. La sua partecipazione iniziava con una libera scelta; la sua decisione era espressione di un atto di libertà, che però lo vincolava sin da subito ad un obbligo: il rispetto e l'osservanza delle regole del gioco e della gara (quello che oggi chiameremmo il *fair play*, con l'accettazione delle eventuali sanzioni in caso di violazione) e del principio fondamentale dell'uguaglianza del proprio "avversario", anch'egli in tutto uguale dinanzi a lui ed alle regole della competizione, considerate universali perché accettate da tutti.

Queste riflessioni fanno capire come lo sport sintetizzi il meccanismo di costruzione della democrazia e della pace: nasce con una "possibilità" (di accettare le regole), prosegue con un "obbligo" (di comportarsi osservando il principio del loro rispetto) che ha come conseguenza la "possibilità" di esprimersi (la possibilità stessa di gareggiare) e di conseguire il risultato (arrivare alla tanto agognata vittoria oppure vivere l'esperienza della sconfitta).

La filosofia della *paideia* olimpica fa capire come, ad esempio, la pace sia il punto di partenza della democrazia: tutti possono partecipare e vincere (o perdere). Ma perché ciò accada è necessario creare le condizioni in

cui il principio di uguaglianza davanti alle regole (le leggi) che sancisce la pari opportunità per tutti i partecipanti, possa manifestarsi ed essere accettato da tutti.

2. Democrazia o agonocrazia?

La cultura agonale dell'epoca omerica, matrice dello sport e della *paideia* democratica occidentale, evidenzia come l'*agon* fosse di fatto un dispositivo visivo-spaziale e corporeo finalizzato alla partecipazione (Angeli Bernardini, 2016). L'*agon* come dispositivo circolare che predisponeva (e presupponeva) l'uguaglianza e funzionava attraverso un movimento *es meson* (vale a dire di rapporti tra pari che si "focalizzavano" su qualcosa che si trovava di fatto nel "mezzo") aveva lo scopo di portare alla condivisione sia il *logos* (un eventuale discorso) che gli *xyneia*, i "beni comuni" – come ad esempio il bottino che doveva essere spartito tra i principi guerrieri – in opposizione agli *ktemata*, i beni individuali, che non trovavano posto nell'*agon* (Detienne, 2008). Vale a dire quei beni che, dopo essere stati spartiti equamente, venivano portati fuori dallo spazio circolare e riassegnati al possesso individuale. L'uguaglianza tra i guerrieri, il loro diritto ad essere considerati *homoioi*, non era solo perseguita attraverso la nascita ma veniva raggiunta anche con tecniche educative del corpo e della parola. Le tecniche del corpo erano rappresentate dall'esercizio fisico e militare preludio sia all'*arete* etico-estetica sia alle attività belliche. Le tecniche della parola erano invece prodotte dall'esercizio nella comunicazione orale, dall'arte della retorica, che troviamo già declinata come "scienza della persuasione" e della quale i Greci conobbero l'utilità sin dai primordi della loro civiltà.

Per i Greci il concetto di *agon* con i quali essi identificavano la competizione sportiva ed il patrimonio educativo e culturale che da essa derivava, esprimeva un modello pedagogico nel quale venivano messi in evidenza i valori della dignità, della libertà, dell'amicizia, dell'equità e della democrazia (Isidori, López Frías, Ramos Echazarreta, 2015).

Già gli antichi greci non riducevano lo sport a una mera pratica tecnico-corporea ma attribuivano a questa attività fisica che trovava la sua massima espressione nell'*agon* una dimensione corporeo-spirituale. Essa infatti permetteva all'uomo di evadere dalla dimensione animale e di elevarsi verso il divino, soprattutto quando questa pratica si trasformava a tutti gli effetti in una pratica democratica che poneva tutti i partecipanti sullo stesso piano

(Caillois, 2000). Lo sport era, di fatto, la tecnica che rendeva i corpi dei cittadini tutti uguali e predisponeva alla fruizione dell'*agon* (López Frías, Isidori, 2018).

Gli antichi vedevano nello sport e nella sua forma agonale una forma di educazione permanente che realizzava una sintesi perfetta tra etica ed estetica (Frasca, 2001) e che mirava alla formazione della *persona umana*, che per gli antichi, si identificava – pur coi limiti storici della loro cultura e società – con ogni soggetto umano riconosciuto come tale, portatore di diritti e doveri, cittadino, agente capace di azioni regolate sulla base del sistema di valori stabilito e riconosciuto dalla sua comunità di appartenenza e finalizzate al miglioramento ed al vantaggio di quest'ultima (Musti,1997).

Di fatto lo sport era, per gli antichi, una tecnica educativa alla quale sovrintendeva una specifica pedagogia che intendeva raggiungere – con una metodologia alla quale contribuiva anche la prassi agonale – una sintesi etico-estetica di virtù e valori ricavati da una creazione pedagogica. Questa creazione pedagogica era rappresentata dagli *agones* (le Olimpiadi, ad esempio), vale a dire eventi legati ai riti del divino, della festa, della politica, della trasmissione dei valori e delle conoscenze tra le diverse generazioni che infondevano linfa sociale e culturale alla società greca.

L'*agon*, di fatto, rappresentava la forma perfetta di partecipazione che si esplicitava in quella che possiamo definire una "agonocrazia" (governo e amministrazione dell'*agon*) dove i singoli non contavano *in primis* come individui ma come "gruppo". Questa "forma" permetteva anche la perfetta *methexis*: vale a dire, una perfetta partecipazione intesa come partecipazione *a* e *di* qualcosa (Gobry, 2004). La perfetta *methexis*, infatti, si esplicitava in una *partecipazione all'agon*, portando il proprio contributo, e in una *partecipazione dell'agon*, ricevendo la propria parte spettante.

Alla base della democrazia vi è, dunque, il concetto di *agon*, che nell'agonocrazia degli antichi trovava la sua massima realizzazione e perfezionamento grazie anche alla presenza della perfetta *methexis*. Confrontando il concetto di democrazia con quello di agonocrazia, ci si può rendere conto come, di fatto, la "democrazia" sia sempre una forma di governo imperfetta il cui problema maggiore è rappresentato proprio dall'attuazione delle forme "partecipative" nelle quali essa si presenta (Canfora, 2008). La democrazia sembra per il più delle volte proporsi come una sorta di "brutta copia" dell'*agon*.

La democrazia, infatti, è una forma di governo sempre imperfetta perché essa non riesce mai, in sostanza, a sopperire alle mancanze generate dai

problemi che la caratterizzano e la rendono di fatto incompleta e incompiuta per i cittadini. Questi problemi sono, ad esempio: la mancanza di preparazione culturale nei votanti; le disuguaglianze di origine e di provenienza sociale; la rappresentanza di grandi masse che persegue scopi ed è mossa da interessi diversi; le difficoltà di scelta nell'eleggere i propri rappresentanti; inesperienza dei votanti; rischio di manipolazione da parte di persuasori; illusorietà nei cambiamenti che ci si attende e che vengono promessi, ecc.

3. Suggestioni per una pedagogia della democrazia e della cittadinanza nella scuola

Per comprendere queste ambiguità e meccanismi, ad esempio, gli insegnanti a scuola potrebbero sviluppare adeguate tecniche critico-riflessive per la decostruzione della democrazia in specifici laboratori partendo dalla sua origine agonale e sportiva, progettando specifici percorsi storico-ermeneutici per la sua comprensione "sospendendo" (attraverso l'*epoche*) qualsiasi giudizio su di essa e facendo confronti tra la democrazia e lo sport. Si potrebbe evidenziare, ad esempio, come lo sport venga visto oggi come un mezzo per il completamento della democrazia europea e venga di fatto utilizzato per conseguire gli obiettivi dell'integrazione, dell'uguaglianza, della solidarietà e della lotta alle esclusioni sociali in qualsiasi forma esse si presentino (razziali, etniche, economiche, di genere, ecc.). Lo sport è un mezzo attraverso il quale gli esseri umani esprimono la loro umanità; esso rappresenta una pratica di libertà che i sistemi politici devono promuovere, sviluppare e proteggere come bene comune e condiviso (Schürmann, 2012).

Data la sua natura "agonale", lo sport è sempre una pratica che si lega indissolubilmente sia alla pace che alla democrazia. Questi due concetti, nuclei di possibili ulteriori valori educativi dello sport, esprimono l'idea che lo sport possiede, per la sua natura storica e culturale, la possibilità della risoluzione pacifica dei conflitti. Lo sport esprime, del resto, il valore di una umanità riconciliata che impedisce all'aggressività interna della specie di trasformarsi in violenza ed in distruzione per la società umana.

L'insegnante potrebbe mettere in evidenza che storicamente lo sport è più antico sia della filosofia sia della democrazia. Esso rappresenta il germe stesso sia della filosofia che della democrazia, in quanto esprime un sistema

nel quale tutti i partecipanti sono uguali, hanno la stessa possibilità di partecipare e di esprimersi "dialogicamente" godendo dello stesso diritto ad essere giudicati equamente secondo uno stesso sistema di valutazione e per mezzo di un giudizio imparziale.

Inoltre, sempre prendendo spunto dal concetto di *agon*, l'insegnante potrebbe mettere in evidenza come la democrazia sia da sempre uno dei valori propri della pedagogia e dell'educazione olimpica. Lo sport olimpico ha sempre avuto collegamenti con i riti dell'accoglienza, dell'ospitalità, della pace, della comunicazione tra persone diverse e stranieri. Lo scambio degli *xenia* (doni) tra stranieri delle varie *poleis* durante i Giochi Olimpici è la prova che conferma tutto ciò. Lo sport olimpico e le Olimpiadi hanno avuto, sin dall'antichità, non solo un profondo significato etico, ma anche sociale e politico. Lo sport ha sempre avuto un significato che si riferisce a un'attività collegata con la *polis*, il suo governo e la vita quotidiana dei suoi cittadini.

Un percorso storico sul concetto di democrazia potrebbe essere svolto, inoltre, approfondendo il tema della *Repubblica Sportiva* di Pierre de Coubertin. Nel pensiero di De Coubertin, infatti, lo sport rappresenta il modello sociale ed etico perfetto di repubblica; vale a dire un modello perfetto di democrazia. In questo modello non ci sono privilegi o ingiustizie. Le vittorie si ottengono con l'impegno e il talento e sono limitate nel tempo. Esse sono transeunti, proprio come le corone vegetali dei premi distribuiti alle Olimpiadi e negli altri Giochi del Circuito (i Giochi Istmici, Pitici e Nemei). Secondo de Coubertin, in questo modello di democrazia vige la formula: «nuovi premi, nuove vittorie e nuovi vincitori» e se si vuole mantenere la propria posizione, bisogna impegnarsi per essere il migliore e vincere, perché niente appartiene a qualcuno per privilegio.

Il Barone francese era convinto che lo sport fosse una manifestazione perfetta della democrazia, un sistema veramente giusto non solo perché si basa sull'equità – concetto che è superiore alla giustizia stando a quanto afferma Aristotele nella sua *Etica Nicomachea* – nella distribuzione di premi e ricompense, ma anche perché è retto da un sistema che garantisce il diritto all'*unicuique suum* secondo il principio di attribuzione a ogni persona di ruoli e funzioni sulla base del valore personale pubblicamente dimostrato e accettato: valore che si esprime attraverso la manifestazione di competenze personali e i risultati prodotti individualmente.

Il concetto che «niente appartiene per privilegio» espressa dallo sport come sistema sociale e politico, rende di fatto lo sport in sé stesso un sim-

bolo della società "aperta" e rimanda all'utopia di una società perfetta nella quale tutti sono davvero uguali. Per De Coubertin, chi ha vinto una competizione sportiva è onesto e merita il diritto a guidare la *res pubblica* (Müller, 2000). Per il Barone, infatti, lo sport, con il suo sistema etico di regole, norme e valori controllati era un laboratorio di democrazia attivo, pratico e concreto, un modello perfetto dei valori della democrazia "aristocratica" dei "migliori" non per nascita ma per aver dimostrato la loro *arete* individuale nell'*agon*.

Conclusioni

Il non funzionamento della democrazia come dispositivo dipende dalla mancanza di adeguate tecniche che solo la scuola, in quanto laboratorio di riflessione sulla democrazia stessa e sulla cittadinanza, può contribuire a predisporre e a mettere in atto in maniera efficace. Lo sport può essere il punto di partenza per la ristrutturazione totale della nostra società. Lo sport sembra essere davvero, nella nostra società, l'ultimo baluardo della democrazia.

Si potrebbe obiettare che spesso lo sport è segnato nella nostra società da corruzione e forme di ingiustizia, iniquità, intolleranza, violenza, discriminazione e negazione all'accesso alla partecipazione anche molto evidenti. A questa obiezione si può rispondere evidenziando come lo sport come sistema è sempre lo specchio ed un subsistema della società: se la società sarà corrotta, iniqua e ingiusta, anche lo sport sarà tale. Ma lo sport è – in quanto sistema – la negazione dei disvalori che abbiamo menzionato nelle righe precedenti. Quando questi disvalori sono presenti in esso, lo sport cessa di essere "sport" e si trasforma in qualcosa d'altro: una pratica violenta, antidemocratica, corrotta, alienante e mercificata, ecc.

Non bisogna mai dimenticare che lo sport comporta sempre un subsistema sociale eticamente controllato, basato su un sistema di premi e ricompense nel quale chi vince ha vinto perché è stato il migliore ed ha rispettato le regole, come sancito dall'apparato di controllo e supervisione di cui lo sport si è dotato nel corso del tempo e che aspira alla perfezione. Lo sport, pertanto, in quanto sistema concettuale regolato e continuamente monitorato e supervisionato può essere uno strumento per mettere davvero in pratica la democrazia della quale contiene in sé i semi della democrazia stessa e dei suoi valori etici e sociali fondamentali (Isidori, 2017).

In conclusione, possiamo affermare che lo sport è uno strumento politico che può creare uno spazio di partecipazione, di libertà, di festa e di riconoscimento di un'appartenenza comune. Si tratta dei quattro principi che sono alla base della democrazia e che dovrebbero ispirare la politica intesa come scienza del retto vivere sociale. Lo sport è, insomma, una straordinaria palestra di etica e di democrazia per le donne e gli uomini della contemporaneità, da cui essi possono partire per discutere e cercare di risolvere i problemi politici della società nella quale vivono pensandola realmente come una piccola *agora* planetaria.

Riferimenti bibliografici

Angeli Bernardini P. (2016). *Il soldato e l'atleta*. Bologna: Il Mulino.

Caillois R. (2000). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1958).

Canfora L. (2008). *La democrazia: storia di un'ideologia*. Bari: Laterza

Detienne M. (2008). *I maestri di verità nella Grecia arcaica*. Bari: Laterza

Frasca R. (2001). Il modello agonistico nell'antica Grecia. In A. Semeraro (Ed.), *L'educazione dell'uomo completo* (pp. 13-28). Firenze: La Nuova Italia.

Gobry I. (2004). Methexis. In I. Gobri (Ed.), *Vocabolario Greco della filosofia* (pp. 137-138). Milano: B. Mondadori.

Isidori E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Isidori E., López Frías F.J., Ramos Echazarreta R. (2015). Agón or Certamen? A Philosophical Analysis of the Greek-Roman Agonistic Paidéia and Its Influence on the Conception of Contemporary Sports. *International Journal of Social Science and Humanities Research, 3*(3): 101-105.

López Frías F.J., Isidori E. (2018). El origen deportivo de la democracia: Una aproximación filosófica, *Movimento, 24* (2): 495-508.

Miller S.G. (2000). Naked democracy. In P. Flensted-Jensen, T.H. Nielsen *et alii* (Eds.), *Polis and politics: Studies in ancient Greek history* (pp. 277-296). Copenhagen: Museum Tusculanum.

Müller N. (2000). *Pierre de Coubertin 1863-1937. Olympism: Selected Writings*. Lausanne: International Olympic Committee.

Musti D. (1997). *Demokratia. Storia di un'idea*. Bari: Laterza.

Schürmann V. (2012). Sports and Human Rights. *Journal of the Philosophy of Sport and Physical Education, 34*(2): 143-150.

IV.7
L'educativo scolastico tra politica e derive ordoliberaliste

Maria Grazia Lombardi
Università degli Studi di Salerno

1. Liberalismo e liberismo: aspetti, problemi e intersezioni pedagogiche

La riflessione pedagogica intorno al discorso sul rapporto tra scuola e politica sarà affrontata, nelle pagine che seguono, attraverso una ricostruzione delle dinamiche tra liberalismo e liberismo e ideologie neoliberiste ed ordoliberali.

Il primo elemento utile alla nostra riflessione riguarda l'utilizzo dei termini *liberalismo* e *liberismo* che, solo nella lingua italiana, esprime una differenziazione che non è terminologica ma semantico-concettuale; una differenziazione che è certamente l'esito del dibattito filosofico politico che ha animato l' Italia tra gli anni Venti e gli anni Quaranta del Novecento con Benedetto Croce e Luigi Einaudi.

Per quel che riguarda il *liberalismo,* così come fanno notare Bobbio, Matteucci e Pasquino (2014), la definizione di liberalismo può essere interpretata attraverso specifiche chiavi di lettura che ne delineano aspetti e approcci differenti: da quello storico a quello filosofico, epocale fino a quello strutturale.

Dal punto di vista storico il liberalismo si presenta fortemente interconnesso al concetto di democrazia delineando così una sorta di criterio che contraddistingue la democrazia liberale da quella "plebiscitaria, populistica, totalitaria" (Bobbio, 2014, p. 513). In questa direzione la definizione pone l'accento sul liberalismo come fenomeno storico che delinea le sue caratteristiche a seconda del contesto e dell'epoca in cui si struttura.

Dal punto di vista filosofico, invece, un rinvio necessario va a John Locke, che con riferimento al giusnaturalismo, sostiene la tesi dei diritti inalienabili di ciascun individuo che preesistono allo Stato. Lo Stato, infatti, nasce per tutelare le libertà dei cittadini e si pone come Stato di diritto nel quale il contratto sociale garantisce e tutela i diritti umani ed il potere po-

litico è limitato dalla legge e ad essa stessa sottoposto. In questo senso, dunque, i diritti fondamentali dei cittadini devono essere garantiti.

Altre due linee interpretative riguardano il liberalismo epocale e strutturale il cui assetto sociale ha caratterizzato due epoche storiche: la cultura politica tra le due guerre per il liberalismo epocale, quella del dopoguerra per il liberalismo strutturale.

Mentre il liberalismo epocale pone la sua attenzione intorno alle categorie interpretative capaci di rappresentare un'età storica, il liberalismo strutturale si orienta intorno alle strutture che rappresentano una società, siano esse istituzionali, come lo Stato, o sociali, come il mercato e/o l'opinione pubblica.

In definitiva, al di là degli aspetti specifici di ciascuna chiave di lettura, "la concezione liberale è essenzialmente competitiva, in quanto volta a mettere gli individui nella condizione massimale di autorealizzazione perché da questo deriva un bene per tutta la società" (Bobbio et al, 2014, p. 525).

Con il termine *liberismo,* invece, si fa riferimento ad una dottrina favorevole alla libertà economica che, da Adam Smith in poi, teorizza il disimpegno dello Stato dall'economia. Nella lingua italiana, dunque, il liberalismo è una costruzione ideologica che nel tempo ha delineato l'esistenza di diritti fondamentali e inviolabili dell'uomo; il liberismo, invece, nella sua accezione politico-economica diviene una ideologia volta a sostenere e promuovere il sistema capitalistico.

Ma veniamo ora al dibattito tra liberismo e liberalismo che ha animato il panorama culturale tra il 1928 ed il 1950 tra Luigi Einaudi e Benedetto Croce.

Nel 1927 presso gli Atti della Accademia di Scienze morali e politiche della società reale di Napoli compare uno scritto di Benedetto Croce dal titolo "Liberalismo e Liberismo" nel quale emerge la concezione storico-immanente. Liberalismo e Liberismo, per Croce, opponendosi alle concezioni medievali che avevano imposto ideali e meccanismi economici, rappresentano nella ricerca della verità la necessità del confronto, della analisi e della ricerca. Tuttavia gli eventi storico-sociali, ed in particolare i paradigmi socio-politico dell'individualismo evoluzionista e utilitarista, inducono Croce a mettere in luce quanto, nella ricerca del profitto, l' *homo oeconomicus* abbia tralasciato la dimensione morale. Ecco, dunque, la visione crociana che oppone all'economico liberismo l'etico liberalismo, nel quale il principio di libertà non è più rappresentato dalla dimensione materiale

quanto piuttosto dalla vita spirituale e morale. (Croce, Einaudi, 1988). Chiaramente non vi è una negazione del liberismo ma la convinzione che il liberalismo ponendosi come principio assoluto non può essere assoggettato alla dimensione economica perché "la libertà come moralità non può avere altra base che se stessa, e morale non sarebbe se fosse legata a un dato economico, che in questo caso sarebbe materiale, e per questa via si tornerebbe al deplorato materialismo storico" (Croce, Einaudi, 1988, p.12).

Alla base del pensiero di Benedetto Croce ritroviamo quindi la visione etica dello Stato e la libertà come principio morale; si tratta cioè di quel liberalismo etico capace di guardare, non tanto all'economia come motore di crescita sociale, quanto piuttosto alla persona umana ed allo sviluppo della vita civile.

Il dibattito tra Benedetto Croce e Luigi Einaudi si snoda sul legame esistente tra liberalismo e liberismo poiché se entrambi attribuiscono maggiori potenzialità al liberalismo, per Einaudi le due ideologie sono strettamente interconnesse al punto che non può esistere un sistema politico-liberale che non sia sorretto da un'economia liberista. È per Einaudi in questa interconnessione che è possibile garantire agli individui il principio di libertà economica e il diritto di proprietà privata (Croce, Einaudi, 1988).

2. Scuola, educazione, formazione e società

L'analisi del rapporto tra scuola, politica e società può essere interpretata attraverso una riflessione intorno al neoliberalismo del secondo Novecento che, a partire dal Convegno di Parigi del 1938 di Lippman, delinea i caratteri delle ideologie neoliberaliste e ordoliberali.

> Il programma che ho delineato smentisce l'opinione che il liberalismo sia quella sterile apologetica, che esso divenne durante il periodo della sua soggezione al dogma del *laissez faire* e all'incomprensione e ali errori degli economisti classici. Io credo invece di aver dimostrato con questo programma che il liberalismo non è la teorizzazione pura e semplice dello *status quo,* ma il sistema logico di quel riadattamento di tutto il sistema sociale, richiesto dalla rivoluzione industriale (Lippman, 1945, p. 283).

L'utilizzo dei termini neoliberalismo e ordoliberale fa riferimento a due forme ideologiche accomunate da un principio di rinnovamento del movimento liberale dell'Ottocento e della prima metà del Novecento, ma che delineano – rispetto ai confini tra Stato e mercato – delle specificità.

Un confine che appare tracciato nell'ideologia neoliberista, decostruito nell'ideologia ordoliberalista.

In realtà con il termine ordoliberalismo si intende

> la versione tedesca del neoliberalismo, nata negli anni Trenta a Friburgo in Brisgovia, dall'incontro tra economisti come Walter Eucken (1891-1950) e giuristi come Franz Bohm (1895-1977) e Hans Grossmann-Doerth (1884-1944). Dal 1945 in poi questa corrente di pensiero diventerà egemonica nella Repubblica Federale Tedesca. Il termine ordoliberalismo ha origine dalla forte attenzione di questi teorici per l'ordine, costituzionale e procedurale, inteso come fondamento della società e della stessa economia di mercato (Dardot, Laval, 2013 p. 199).

Così come si evidenzia dagli studi di Dardot e Laval (2013) con l'ordoliberalismo è il principio socio-economico della concorrenza a rappresentare la società; un principio che non coinvolge esclusivamente il mondo delle imprese ma che va a legittimare la concorrenza a norma dell'economia, mettendo in competizione gli Stati i mercati e i lavoratori.

Si assiste così ad un processo sociale nel quale lo Stato partecipa attivamente alla costruzione dell'economia di mercato coinvolgendo tutti i sistemi.

Le ricadute di tale ideologia non coinvolgono esclusivamente i meccanismi di produzione e di consumo ma modificano l'assetto relazionale e umano.

Già nell'analisi dei modelli di Welfare State abbiamo avuto modo di evidenziare (Lombardi, 2019) quanto la deriva ordoliberalista, richiamando l'analisi di Foucault (2005), non si esplicita soltanto attraverso i processi, quali il capitale, l'investimento, la produzione, quanto piuttosto nell'agire umano.

Si modificano, dunque, anche gli equilibri che vanno strutturare il sistema sociale e comunitario nella misura in cui la definizione dell'istituzione statale non è più intesa come *Gemainschaft* (Tonnies, 1887) quanto piuttosto come sistema-impresa. Un sistema-impresa che non orienta il suo

agire al soggetto-persona ma guarda all'individuo consumatore che, rispondendo alle logiche economiche di produzione e consumo, si presenta come competitivo e rendicontabile.

Questo slittamento dal soggetto-persona all'individuo-consumatore sposta il focus pedagogico dalla scuola, quale luogo di formazione, alla scuola come sistema impresa; "in altre parole le scuole (e le Università) sarebbero imprese che agiscono in un mercato la cui posta consiste nelle iscrizioni degli studenti" (Baldacci, 2014, p.55).

La scuola quindi, trascinata in un preciso progetto imprenditivo-competitivo, da luogo della formazione diviene spazio aziendale legato alle logiche della concorrenza e di quello che Baldacci (2014) ha definito *mercato della formazione.*

> La scuola come azienda, però, rappresenta una metafora fuorviante. Per favorire una crescita intellettuale, etico-sociale ed affettiva degli alunni consona ad un Paese civile, l'ambiente educativo deve essere caratterizzato in senso democratico (Baldacci, 2014, pp. 126-127).

Alla pedagogia quindi resta il compito, difficile ma non impossibile, di ridefinire i confini di quello che abbiamo definito educativo scolastico (Lombardi, 2015).

L'educativo scolastico nella sua specificità epistemologica che, come scrive Massimo Baldacci (2014), chiama in causa una marcata componente epistemica: educativo indica la qualità che devono possedere le azioni inerenti al processo educazionale.

In questa direzione *l'educativo scolastico tra politica e derive ordoliberaliste* impone alla ricerca pedagogica una riflessione che coinvolga certamente la dimensione epistemologica ed ermeneutica della relazione educativa nelle sue diverse e specifiche declinazioni, ma anche e soprattutto una riflessione di tipo istituzionale-politico della funzione scuola nella consapevolezza che alla logica della scuola come impresa va sostituita e legittimata la logica della scuola come comunità democratica educante.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M.(2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Baldacci M.(2014). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia. Milano: FrancoAngeli.

Bobbio N., Mattucci N., Pasquino G. (2014). *Dizionario di politica*. Torino: UTET.

Croce B. (1963). *Scritti sui discorsi politici*. Bari: Laterza.

Croce B. , Einaudi L. (1988). *Liberismo e liberalismo*. Milano: Ricciardi.

Dardot P., Laval C.(2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista.* Roma: DeriveApprodi.

Lombardi M.G (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Foucault M.(2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France 1978-1979.* Milano: Feltrinelli.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia

Mannese E. (2017). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi* 1-2016: 214-225.

Sirignano F.M. (2019). *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi.* Napoli: Liguori.

Tönnies F.(1887). *Gemeznschaft und Gesellschaft.* Leipzig: Reislad.

IV.8
La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva responsabilità educativa

Emiliana Mannese
Università degli Studi di Salerno

1. Educazione, cultura, memoria, radici

Il presente lavoro muove da una immagine simbolo che ci farà analizzare, nelle pagine che seguono, la scuola ed i sistemi di istruzione oggi come una vera e propria emergenza politico-sociale.

Figura 1. Istituto Comprensivo Avellino

L'immagine rappresenta lo stato in cui versa una scuola, un istituto comprensivo, ubicato in pieno centro ad Avellino città. Una scuola come tante abbandonata sul territorio italiano. Una metafora della Stimmung contemporanea, politica e quindi culturale.

Una scuola che ha rappresentato per quel territorio il luogo in cui intere generazioni hanno costruito il loro futuro. Una scuola che, come mostra l'immagine, evidentemente, ancora rappresenta per quel territorio il punto

da cui ripartire per ri-costruire una idea di scuola, una immagine della cultura e il volto istituzionale della comunità che rappresenta.

"Ridateci la nostra scuola: un secolo di cultura, memoria, radici. Dal 2012: indifferenza, degrado, abbandono" è il messaggio che quella comunità rinvia al mondo istituzionale e che non investe solo la politica ma anche chi, come noi, vive e rappresenta l'istituzione educativa.

Sono molteplici le riflessioni e gli scenari che questa immagine evoca: indifferenza, degrado, abbandono. Cosa fa la pedagogia contemporanea per combattere tutto questo? A quali categorie ciascuno di noi – educatore, formatore, pedagogista – nel proprio quotidiano si richiama?

È chiaro che un problema politico, sociale ritrova nei luoghi istituzionali preposti la leva culturale da cui ripartire ed è altrettanto chiaro che il mondo dell'istruzione, oggi, richiede alla pedagogia ed alla comunità scientifica tutta un'altra narrazione. La narrazione che qui proponiamo si collega alla pedagogia come scienza di confine tra politica e responsabilità educativa.

In una disamina sulla scuola nella prospettiva della persona Macchietti e D'Aniello (2015) scrivono "sempre più insistentemente e legittimamente si domanda alla scuola (a tutta la scuola) di essere "scuola di cultura", di coltivare la disponibilità ad apprendere dei suoi alunni, riconoscendo a ciascuno di essi il diritto di conoscere, di interiorizzare le conoscenze e di conquistare e di arricchire il patrimonio culturale che l'umanità ha prodotto nel corso dei secoli" (Macchietti, D'Aniello, 2015, p. 65). Una scuola di cultura è forse il senso che racchiude l'immagine? È la richiesta che la comunità rinvia a ciascuno di noi?

È dunque a partire dall'immagine e dagli interrogativi che essa genera che proveremo a proporre una ipotesi tutta pedagogica che ritrova nella scuola, nell'università e nelle agenzie educative la responsabilità, la giustizia ed il merito i pilastri fondativi della "Scuola di cultura".

2. Per una scuola di cultura e merito

L'ipotesi di una "Scuola di Cultura" evocata da Macchietti e D'Aniello (2015) ci consente di riflettere sul significato di questo termine inteso come "sistema di vita" e "modello culturale".

Bisognerebbe parlare anche di scuola "di valori", cioè di un'istituzione capace di promuovere la conquista di ciò che vale per l'uomo e che gli con-

sente di essere tale, "e quindi di conquistare le virtù. Facendo leva su questa cultura è possibile arricchire le potenzialità educative della scuola alla quale si chiede di essere storicamente puntuale e di far tesoro di una solida filosofia dell'educazione e dei contributi offerti dalle scienze psicologiche, didattiche e sociali e di fondare la sua azione su un'antropologia pedagogica attenta al valore di ogni alunno ed al suo diritto di coltivare il proprio potenziale educativo" (Macchietti, D'Aniello, 2015, p. 68).

Nell'analisi del rapporto tra scuola e teorie pedagogiche A.M. Mariani (2006) analizza le trasformazioni che hanno investito la scuola, a partire dalla fine dell'Ottocento, individuando nel legame scuola e società, cultura e persona la cifra interpretativa dei modelli educativi.

Le teorie pedagogiche che hanno analizzato il rapporto tra scuola e società – da Emile Durkheime, John Dewey a Talcott Parsons, solo per citarne alcuni – hanno affrontato il problema del consenso in "contesti sociali tendenzialmente ad alto tasso di differenziazione; la scuola sarebbe servita allo scopo di assicurare la riproduzione dell'ordine sociale esistente o auspicato (…) Ciò facendo si è preclusa la comprensione di fenomeni altrettanto vitali quali le trasformazioni, le innovazioni, la soggettività, gli squilibri ed i conflitti" (Mariani, 2006, p. 64).

Le riflessioni di Giovanni Gentile, Sergio Hessen e della scuola di pensiero che in questa direzione si oppone al modello funzionalista hanno, invece, attribuito alla scuola una funzione educativo-culturale muovendo dalla convinzione che "la scuola non dovesse essere subalterna alle esigenze sociali ed economiche ma dovesse conservare la caratteristica di luogo disinteressato di formazione della cultura generale" (Chiosso, 2001).

La visione personalista che ritrova in alcuni dei suoi classici interpreti Mounier, Maritain, Stefanini,, ha poi posto l'attenzione sulla centralità del soggetto-persona negando la neutralità dei processi educativi che in qualunque misura ed in qualunque direzione veicolano valori e prospettive di senso.

In questa breve analisi emerge, pur nella diversità dei modelli e delle prospettive, un elemento comune: la scuola di cultura attraverso l'educazione, che è anche testimonianza ed esempio (Bertagna, 2011) veicola valori e prospettive ritrovando nella responsabilità, nella giustizia e nel merito i suoi pilastri fondativi.

Chiaramente il tema del merito e dell'esempio non può non toccare anche noi come Accademia. Siamo certi che l'università e tutto ciò che orbita intorno ad essa lavori sul concetto di merito, di "fatica" e di "esempio"?

Di questo non sono assolutamente certa. Troppe sono le distonie ed i percorsi che ci indicano che il merito e l'esempio siano, a volte, episodi isolati. Ma dall'esterno questo si percepisce fortemente ed il pericolo culturale è quello, per alcuni, di non essere credibili.

Riferimenti bibliografici

Bertagna G., Xodo C. (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Chiosso G. (2001). Teorie della scuola. In AA.VV., *Scienze dell'educazione e formazione degli insegnanti.* Torino: UTET.

Macchietti S.S., D'Aniello F. (2015). P*arole e questioni dell'educazione.* Fano: ARAS.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2017). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi, 1:* 214-225.

Mariani A.M. (2016). *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*. Torino: Società Editrice Internazionale.

IV.9
Cittadinanza ed educazione ai doveri. Un percorso laboratoriale di realizzazione della Carta dei Doveri a scuola

Stefania Massaro
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Educare alla cittadinanza attraverso la dialettica diritti/doveri

Nell'ambito del progetto "Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto"[1] (Agrati, Massaro, Vinci, 2017; Massaro, Agrati, Vinci, 2018) parallelemente ad un percorso di ricerca-formazione collaborativa realizzato con i docenti con l'obiettivo di creare un contesto di esplicitazione e trasformazione delle pratiche agite in relazione al tema del bene comune, è stato elaborato un WP quale percorso laboratoriale in cui gli studenti di alcune scuole sono stati coinvolti nella redazione della "Carta dei Doveri". Nell'ambito di un percorso di ricerca centrato quindi sul tema del bene comune quale oggetto di riflessione educativa e obiettivo di intervento etico-sociale e valoriale (Elia, 2014) inquadrato anche nel più ampio contesto di un'educazione al dovere, è stato pertanto realizzato il modulo "La Polis dei doveri", conclusosi con un lavoro di formalizzazione di regole condivise nella Carta dei Doveri, con l'obiettivo di promuovere un itinerario formativo sul tema del rispetto delle regole e della mediazione dei rapporti interpersonali quali aspetti realizzativi di una educazione al senso del dovere non disgiunta dal riferimento ad una cultura del dialogo e della cooperazione a scuola.

Il richiamo al senso delle regole nell'ambito del progetto su indicato è stato inteso a creare negli studenti esperienze di costituzione di un nucleo fondativo del senso del limite, senza il quale il territorio psicologico dei soggetti tende a sconfinare secondo una tendenza impositiva e appropriativa su terreni psicologici e materiali altrui. È il costituirsi del senso del limite che può portare alla concretizzazione di quella che possiamo definire

1 Realizzato dal gruppo di ricerca DidaSco (coord. prof.ssa L. Perla) in collaborazione con una rete di cinque Istituti Comprensivi del Comune di Bari.

"territorialità" psicologica che favorisce il dispiegarsi di processi riflessivi e l'esercitarsi del senso della libertà della persona. La centralità che il tema dei diritti ha conquistato oggi nei luoghi dell'educazione alla cittadinanza non deve difatti appannare l'importanza di limiti e soggezioni, quali situazioni sfavorevoli correlate alle libertà soggettive definite dai diritti, in quanto solo la condizione di vivere esperienze concrete relative ad entrambe le posizioni può costituire il focus di un'educazione ad un'autentica cittadinanza in cui lo studente venga messo nella condizione di comprendere la valenza di reciprocità tra diritti e doveri (Massaro, 2010).

Il modulo pertanto è stato articolato sul doppio binario Costituzione – Polis greca. In primis la Costituzione è stata richiamata per il legame normativo che tradizionalmente unisce Scuola e Costituzione, e quale fondamento di un'educazione alla dialettica diritti/doveri: a partire da una visione costruttiva del diritto come grammatica sociale finalizzata a dare alle varie forme di relazione sociale un fondamento riferito non alla naturalistica legge del più forte, l'applicazione di diritti, se da una parte specifica libertà soggettive, dall'altra determina anche dei doveri di cui lo studente deve maturare consapevolezza.

In una scuola che trova nella complessità la sua categoria interpretativa di riferimento, la Costituzione rappresenta inoltre, sottolineava Mari (2017), il documento che permette al sistema di educazione e di istruzione nazionale di orientare ad un pluralismo inteso come capacità di misurarsi con le differenze, nella costruzione di una unità resa tale non *nonostante* le differenze ma *in forza* di queste. Nel rischio attuale di consegnarsi esclusivamente alle differenze e di conseguenza ad un'autoreferenzialità portatrice di una violenza intesa come cancellazione dell'alterità, attraverso tale documento si attualizza un pluralismo inteso come gestione di una molteplicità in cui le diversità sono chiamate a misurarsi l'una con l'altra ed esprimere le proprie differenze nel riconoscimento di ciò che le accomuna. Da tali processi si genera la democrazia perché al suo interno le varietà si sanno rapportare ad un bene comune, cioè che accomuna i diversi e che permette ai diversi di riconoscersi nella condivisione di elementi fondamentali. Se ne ricavano pertanto i fondamenti di un'educazione al rispetto intesa come educazione *nella* e *alla* differenza, nel riconoscimento del valore della persona legato al semplice dato della sua esistenza e quindi della sua dignità.

Il richiamo alla *polis* greca, con cui l'idea di democrazia prospettava nuove aperture socio-politiche consentendo che la maggioranza dei cittadini prendesse parte alle decisioni pubbliche, rappresenta l'esempio di so-

cietà compiuta in grado di assicurare non solo il vivere, ma anche il "vivere bene", nell'età ellenistica: si ritrova difatti un'idea di democrazia che riempie di una particolare carica formativa l'educazione socio-politica degli ateniesi dell'epoca (Massaro, 2013). Il richiamo è all'*agorà,* luogo simbolo della politica come interrelazione di eguali che parlano parole significative e progettano imprese, nella quale a ciascuno era offerta la possibilità di distinguersi.

2. Le attività realizzate dalle scuole: metodologia e finalità

Le scuole coinvolte nella realizzazione del modulo sono state quattro[2]. Esse sono state selezionate in ragione della vasta capacità di rappresentazione sociale che congiuntamente forniscono trattandosi sia di scuole con un'utenza privilegiata che di scuole in quartieri più difficili legati ad una rappresentazione di "minore a rischio", sebbene già pienamente inserite da alcuni anni nella riflessione e nella progettazione sul tema della cittadinanza attiva.

Il modulo in oggetto ha inteso realizzare un percorso laboratoriale (extracurricolare e curricolare[3]) avente ad obiettivo la realizzazione della Carta dei Doveri degli studenti, quale decalogo da rispettare in direzione della tutela del bene comune all'interno della comunità classe e punto di arrivo di un percorso articolato su cinque attività, che ha visto gli studenti muoversi dalla presa di coscienza della complessità storica dell'organizzazione della città-stato greca e dalla condivisione di alcune nozioni fondamentali e specifiche sulla Costituzione per poi ricostruire i significati di alcuni articoli in tema di diritti umani estratti da differenti fonti legislative (tra cui anche la Costituzione stessa), ed effettuare infine un passaggio dalla comprensione dei diritti costituzionali alla presa di coscienza dei relativi doveri mediante l'elaborazione di una mappa concettuale. L'utilizzo delle mappe concettuali, in qualità di mediatori didattici che rappresentano le informa-

2 Ist. Alberotanza, I.C. Bosco Melo, S.M.S Michelangelo e I.C. Don Milani. Le classi coinvolte sono state quindi rispettivamente una di scuola primaria (19 studenti di IV) e tre di scuola secondaria inferiore (8 studenti di una classe II, 23 studenti di una classe I e 18 studenti di una interclasse I), per un numero totale di 68 alunni, lievemente fluttuante nel corso degli incontri.

3 8h + 6h.

zioni testuali facilitando l'individuazione di modalità interpretative da adottare, si lega ad alcune funzioni che esse assolvono a scuola, quali rendere evidenti le informazioni salienti, i concetti chiave o le proposizioni più rilevanti per l'apprendimento degli studenti, suggerire modalità di collegamento del nuovo sapere con quello già posseduto e migliorare la chiarezza comunicativa, supportare l'insegnante a vantaggio dell'intuitività, della sintesi e della chiarezza, soprattutto in compiti e attività connotati da un elevato grado di complessità (Vinci, 2012).

La metodologia prevalente nel modulo è stata quella del *cooperative learning* secondo un'idea di apprendimento cooperativo quale metodologia didattica attiva e partecipativa di maggior efficacia nel panorama della ricerca internazionale per la creazione di contesti di interdipendenza positiva in cui la responsabilità individuale si lega a quella di gruppo, ponendo al centro l'allievo e valorizzando i processi di co-costruzione della conoscenza. Lo spirito collaborativo alla base del modulo è stato realizzato grazie alla suddivisione in gruppi con cui sono state realizzate tutte le attività (solo la carta dei doveri è stata frutto di proposte individuali, tranne che in una classe in cui le proposte potevano pervenire solo previo accordo nei sottogruppi e comunque l'elaborazione è sempre stata frutto di processi di negoziazione collettiva). A partire dall'idea che si renda necessario disambiguare espressioni troppo spesso utilizzate senza collocarle nel giusto rapporto di significato ed esplicitare il senso attribuito a nuclei fondativi forti, i quali implicano sempre opzioni valoriali di fondo che influenzano la lettura dei fenomeni, così come i docenti hanno restituito significati prima personali poi condivisi di bene comune, così gli studenti grazie alle attività di gruppo si sono mossi dal livello individuale al livello condiviso per riflettere congiuntamente sui significati di dovere, diritto, legalità, rispetto, libertà, ecc.

Finalità educative sono state legate alla collaborazione tra pari in vista del raggiungimento di un obiettivo comune e condiviso, all'acquisizione di senso di responsabilità tra pari e con l'insegnante, alla promozione del ragionamento induttivo e deduttivo in vista di forme di apprendimento significativo e critico.

Le attività realizzate sono state:

1 – *La Polis.* Al fine di porre la classe in una situazione di collaborazione legata al perseguimento di un obiettivo comune e condiviso, agli studenti divisi in piccoli gruppi è stata affidata la consegna di leggere e comprendere

tre brevi testi informativi estrapolando alcune informazioni precise e di osservare un testo iconografico per riconoscerne degli elementi chiave. Per le risposte sono consegnate tre tabelle (due in cui scegliere l'informazione esatta ed una in cui sottolineare l'informazione errata) ed uno schema in cui verificare la comprensione del testo con domande aperte. Le risposte sono state corrette in modalità brainstorming, sollecitando gli studenti a motivare ed argomentare ogni risposta e a citare il testo letto. Al termine si è svolto un briefing sui principali concetti discussi.

2 – *La Costituzione.* A partire dalle stesse finalità educative e obiettivi cognitivi previsti per l'attività precedente agli studenti divisi in piccoli gruppi è stato distribuito un testo esplicativo sui diritti e doveri presenti nella costituzione. Al termine di una lettura ad alta voce e alcuni chiarimenti collettivi, gli studenti suddivisi in piccoli gruppi hanno risposto ad alcune domande di verifica della relativa comprensione citando parti specifiche del testo. In modalità brainstorming è stato poi fornito un feedback alle risposte.

3 – *Le Fonti.* Compito di realtà: costruzione di 3 cartelloni realizzati attraverso il *collage* dei significati delle parole-chiave relative a 3 articoli sul tema dei diritti umani. Procedura: dopo aver illustrato al gruppo classe il significato di "fonte", gli studenti sono stati suddivisi in piccoli gruppi incaricati di ricercare alcune parole-chiave presenti nei 3 articoli (relativi a 3 fonti diverse tra cui la Costituzione) consegnati a ciascun gruppo e di ricopiarne i significati. Queste definizioni sono state da ciascun gruppo ritagliate e incollate ognuna attorno al relativo articolo, creando quindi ciascun gruppo 3 cartelloni, ognuno con al centro un articolo circondato da riquadri contenti i significati, nella simulazione di un ipertesto che si apre per chiarire i termini più strettamente giuridici. Con la terza attività si è voluto avvicinare gli studenti alle fonti del diritto e guidarli alla lettura e comprensione di un testo legislativo per riconoscerne i significati ed individuarne le corrispondenze attraverso l'ausilio del dizionario, oltre che acquisire un lessico specifico.

4 – *Dalla Mappa dei Diritti della Costituzione alla Mappa dei Doveri.* A partire dall'idea che fondamento della democrazia sia la reciprocità di diritti e doveri nell'ottica del bene comune per la collettività, agli studenti divisi in piccoli gruppi è stato chiesto di ricostruire una mappa dei doveri a partire dalla lettura e comprensione congiunta di una mappa concettuale dedicata ai diritti della Costituzione. La richiesta agli studenti di effettuare un passaggio dalla mappa dei diritti a quella dei doveri è stata finalizzata ad

avvicinare gli studenti alla successiva elaborazione della carta dei doveri. Data la complessità dei diritti costituzionali la richiesta è stata di effettuare un lavoro anche parziale. Gli studenti sono stati invitati a consultare gli articoli della Costituzione nella secondaria, mentre nella primaria l'insegnante e il ricercatore hanno sollecitato la riflessione sui possibili contenuti degli articoli costituzionali

5 – Realizzazione della Carta dei Doveri degli Studenti. Compito di realtà: ciascun gruppo classe ha elaborato la propria Carta dei Doveri degli Studenti, partendo dalla consapevolezza che i doveri che ciascuno è chiamato ad adempiere costituiscono anche i diritti altrui. Attraverso la scrittura collaborativa di un decalogo dei doveri, gli studenti hanno ricercato, per ogni voce, un'esemplificazione multimediale (il testo di una poesia, una citazione, una canzone, un video) o, in alternativa, la realizzazione del documento in formato cartellone.

Le attività sono state realizzate in classe congiuntamente dal ricercatore e dall'insegnante. Le abilità specifiche richieste all'insegnante dalla progettazione didattica del *cooperative learning* (pensare per obiettivi, gestire le dinamiche dei gruppi, comunicare in modo chiaro) nella fattispecie sono state accompagnate da un'attenzione peculiare dell'insegnante a raccordare le tematiche a quanto realizzato precedentemente con gli studenti e a gestire la disciplina, mentre il ruolo del ricercatore è stato orientato durante le attività alla ricerca di elementi ulteriori di riflessione sul tema dei diritti e doveri nella società democratica e, al termine delle stesse, al coinvolgimento degli studenti con funzione esplicitativa e riflessiva, in qualità di facilitatore.

Le attività del modulo sono state strutturate secondo una logica di consecutività, tuttavia i docenti sono stati lasciati liberi di scegliere se svolgere tutte o in parte.

Tutti gli insegnanti hanno realizzato la Carta dei doveri in quanto obiettivo fortemente atteso del progetto, mentre tre scuole su quattro non sono riuscite a realizzare tutte le attività per una distensione dei tempi concessa alle attività collaborative degli studenti e ai momenti di brainstorming, ritenuti obiettivi prioritari rispetto al completamento del modulo. Alcune attività sono state completate nelle ore curriculari del progetto. In un caso un'attività non è stata ritenuta dal docente conforme al programma seguito dagli studenti e quindi non svolta e la seconda attività sulla Costituzione è stata rimodulata nei termini del brainstorming (con l'ausilio della Lim gli studenti hanno elaborato delle definizioni di costituzione suddivisi in cop-

pie e poi via via in gruppi sempre più allargati sino a giungere ad una definizione condivisa di costituzione, che è stata poi confrontata con la definizione ufficiale. La Costituzione è stata poi ricercata sui siti istituzionali per redigerne un indice con un'indicazione dei diritti o doveri "preferiti" da ciascun studente).

3. Risultanze delle mappe concettuali e delle Carte dei doveri

Le attività analizzate in questa sede sono la mappa dei doveri e le Carte dei Doveri.

Le mappe dei doveri (elaborate in forma di mappa concettuale) sono state analizzate a livello testuale: le parole individuate sono state trascritte fedelmente e si sono calcolate le occorrenze per analizzare poi le rappresentazioni maggiormente rilevanti.

Si riportano i doveri emergenti dall'analisi delle mappe, seguite dall'indicazione, fra parentesi, del numero di occorrenze emerse: votare (9), studiare (7), rispettare altre religioni (5), rispettare il proprio corpo/alimentazione sana (5), libera formazione dei partiti (4), non discriminare donne e fanciulli(4), fare sciopero (almeno 1 volta) (4), rispettare il pensiero/opinioni degli altri (4), non violare il domicilio degli altri (3), dovere alla famiglia (3), lavorare (3), andare a scuola (2), rispettare le donne (2), adeguata retribuzione (2), dovere al mantenimento familiare (2), associazione(2), rispettare gli insegnamenti della maestra (2), rispettare e avere la propria religione (2), rispettare/non violare la libertà degli altri (2).

I doveri con una sola occorrenza: amare ed essere amati (1), rispettare i diritti della famiglia (1), lavorare bene (1), pagare i dipendenti (1), insegnare (1), non fare società illegali (1), avere consapevolezza del voto (1), partecipare alla cittadinanza (1), mantenere e assistere (1), avere una casa (1), tutelare i deboli e i più piccoli(1), proteggere i figli (1), rispettare le riunioni degli altri (1), rispettare la circolazione sul territorio degli altri (1), rispettare le associazione degli altri, dovere di essere in salute (1), dovere di curarsi (1), dovere di farsi curare (1), non discriminare (1).

Dall'analisi del lavoro degli studenti si evince una predominanza di occorrenze legate al dovere di votare e di studiare perché, nel primo caso, legato ad una comprensione immediata del dovere corrispondente al diritto, e nel secondo per un coinvolgimento personale degli studenti, sentitisi chiamati in causa dalla parola "studio". Si evince una difficoltà nel passag-

gio dal concetto di diritto all'elaborazione del corrispondente dovere dovuto ad un'evidente complessità degli articoli costituzionali ed anche ad un'attenzione dello studente abituata a concentrarsi sulle possibilità del sé più che sui relativi obblighi, per cui alcuni doveri risultano imprecisi nella loro formulazione o in realtà costituiscono dei diritti in quanto la parola diritto è stata semplicemente cambiato nella parola dovere, oppure in due casi le schede riproducono la mappa dei diritti senza l'indicazione dei doveri, o ancora i doveri elaborati riguardano lo Stato, ma non lo studente chiamato in causa (ad es. lo Stato garantisce i mezzi necessari a ogni cittadino inabile al lavoro). Emergono con forza doveri quali il rispetto delle religioni altrui, il rispetto del proprio corpo ed un'alimentazione sana, il non discriminare donne e fanciulli, il rispettare il pensiero e le opinioni degli altri e il rispettare/non violare la libertà degli altri, legati all'irrompere della consapevolezza della necessità di dover reimpostare il rapporto con gli altri insieme a quello con se stessi in direzione di un'apertura alla dimensione comunitaria: doveri che a volte non rispettano pienamente il diritto costituzionale da cui scaturiscano, secondo un'interpretazione dello studente, ma ne testimoniano nuove aperture ad una cittadinanza che sta imparando ad essere impegnata e responsabile. Stessa apertura si ravvisa in doveri caratterizzati da una sola occorrenza e a volte forzati rispetto al diritto da cui muovono (ad es. rispettare le riunioni degli altri, o dovere di essere in salute), ma indicativi di un'attenzione a misurarsi con l'idea di un obbligo e non solo con l'idea di libertà.

Dall'analisi delle Carte dei Doveri emerge con evidenza il tema del rispetto alla base delle riflessioni degli alunni chiamati a darsi regole di convivenza a scuola. Rispetto declinato nelle forme di rispetto per l'ambiente (e nello specifico degli ambienti della scuola, 3 occorrenze), rispetto per gli altri (o degli amici, 2 occorrenze), rispetto delle regole (1), rispetto per la maestra (1) e rispetto degli adulti in generale (1). Ne risulta pertanto un'idea di responsabilità come coscienza che chiede dei comportamenti al di là dell'imposizione giuridica quale regola di convivenza civile trasversale nell'universo di riferimento dello studente e fonte di benessere personale legata all'aiutare gli altri. Emerge fortemente anche il tema dell'impegno dello studente, assimilato con due occorrenze al dovere di studiare e in un caso anche al dovere di lavorare, ispirato dall'invito dell'insegnante a calare in classe alcuni dei doveri costituzionali. Stessa logica che ha portato all'individuazione del dovere di riservatezza o privacy (2 occorrenze). La partecipazione è vista dagli studenti come ulteriore elemento da promuovere a

scuola, sia degli studenti (1 occorrenza) che dei genitori (1), partecipazione richiamata anche dal dovere di "esprimere le proprie opinioni" (1). Elementi con 1 occorrenza sono il dover pensare, il dover riflettere sulle conseguenze del proprio agire, il dover ascoltare gli altri, il dover utilizzare il buon senso, il dover rispettare il silenzio, il dover aiutare gli altri, il dovere di aver cura, il dovere di essere educati.

Conclusioni

In una scuola al centro di numerose tipologie di conflittualità, emerge quindi dagli studenti un impegno a costruire il rapporto interpersonale sulla categoria del rispetto e dell'aiuto concreto, ma emerge fortemente anche l'impegno a rivisitare il sé a scuola per orientarlo in una direzione di apertura permanente alla riflessività, all'impegno e alla partecipazione. Emergono in tal senso gli obiettivi del progetto, legati ad un'operatività cognitiva costruttiva degli studenti e rintracciabili in quelle dimensioni chiave che Santerini (2010, pp. 20, 86) evidenzia sottolineando che pensare una dimensione accrescitiva della condizione di cittadinanza significa soprattutto agire su alcune dimensioni quali la riflessività, l'autonomia di giudizio, il pensiero critico, le capacità di decentramento**.** Queste capacità permettono, infatti, di oltrepassare la mera conoscenza dei vari aspetti della realtà o dei contenuti della comunicazione sociale, costituendo, invece, quel patrimonio insostituibile che sostiene il cittadino non solo nella tensione a interagire con la realtà sociale e politica in cui è immerso, ma anche nello sforzo di partecipare al cambiamento costruttivo di aspetti della realtà sociale.

L'impegno per una scuola che funziona non deve essere solo degli studenti, però, ma di tutta la comunità coinvolta, a cominciare dai genitori che devono partecipare alle iniziative scolastiche e non restarne indifferenti o al contrario condannarle. Si evidenzia il bisogno di una scuola sempre più collaborativa, che mette al centro le studentesse e gli studenti in un clima di rinnovata alleanza con le famiglie, così come con quanti sono parte attiva della comunità educante. Ma se il protagonismo attivo delle famiglie e ormai un dato acquisito a livello istituzionale, essendo definitivamente riconosciuto dalle politiche scolastiche ed entrato nell'apparato concettuale della cultura delle scuole, esso va rilanciato nella quotidianeità del fare scuola.

Riferimenti bibliografici

Agrati L.S., Massaro S., Vinci V. (2017). Il bene comune come "sapere da insegnare". La ricerca-formazione Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *7*(2): 600-637.

Elia G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia (Ed.), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili* (pp. 5-34). Bari: Progedit.

Mari G. (2017). Intervento al convegno "Amazing differences. Noi scegliamo la non violenza", 11/12/2017 Università di Bari.

Massaro S. (2010). La scuola oggi e l'esigenzialità di un'educazione al senso del limite. *Quaderni. Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche,* XII (9): 187-199.

Massaro S. (2013). *Metamorfosi della democrazia e educazione. Principi e metodologie.* Milano: Guerini.

Massaro S., Agrati L., Vinci V. (2018). Aver cura del "bene comune" a scuola. Una ricerca-formazione di *citizenship education*. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, VII(1): 167-193.

Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.

Vinci, V. (2012). Scrivere mappe didattiche. In L. Perla (Ed.), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp.120-148). Bari: Progedit.

IV.10
La natura etica e formativa del ruolo dell'insegnante nel tempo della *bare pedagogy*

Domenica Maviglia
Università degli Studi di Messina

È quasi impossibile diventare una persona colta
in un Paese così diffidente nei confronti della mente indipendente
James Baldwin

Le idee sono al giorno d'oggi cadute in discredito e tendiamo
ad essere orgogliosi di ciò di cui, invece, dovremmo vergognarci
Zygmunt Bauman

Premessa

I valori e le politiche dell'economia di mercato del dogma neoliberale continuano a dominare virulentemente anche la visione educativa e la politica scolastica non solo negli Stati Uniti ma anche in Europa promuovendo una "pedagogia d'impresa" che celatamente, da un lato, auspica a distruggere la cultura critica e il senso proprio della democrazia e, dall'altro, scredita fortemente il ruolo degli insegnanti.

L'eredità democratica di considerare la scuola un'istituzione civile importante a servizio del più grande bene sociale e gli insegnanti una preziosa risorsa per sviluppare e/o potenziare negli studenti il senso di responsabilità civica e una cultura critica sembrano oggi subire un attacco senza precedenti. La scuola, come sostiene Massimo Baldacci «si trova oggi di fronte a un bivio: da una parte il mercato, che domina incontrastato con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale e dall'altra parte la democrazia, con il suo progetto d'emancipazione umana […] che diventa un principio secondario e subordinato, praticabile soltanto entro le forme i limiti compatibili con gli imperativi del mercato, svuotandosi di sostanza e riducendosi in forme residuali» (Baldacci, 2019, pp. 9-10).

Questo quadro secondo lo studioso Henry Giroux (2012) implica una forma di *bare pedagogy*, ovvero una "pedagogia vuota" o spoglia che mina l'autonomia e l'autorevolezza dell'insegnante e il processo di insegnamento-apprendimento critico in classe. I dettami di tale razionalità strumentale obbligano, pertanto, gli insegnanti ad attuare procedure didattiche predeterminate e a standardizzare i contenuti, valutando gli studenti attraverso criteri "oggettivi" finalizzati così ad avverare un'istruzione come investimento *for-profit* piuttosto che in un bene pubblico.

Questa forma di "pedagogia vuota" a misura d'impresa che sta prendendo piede nella scuola pubblica ha per un verso indebolito la figura e il ruolo degli insegnanti spogliandoli del loro valore e della loro dignità e dall'altro ha ridotto all'osso le modalità di partecipazione creativa e di esercizio critico degli studenti durante il processo educativo.

1. La "bare pedagogy" della "Pedagogia d'impresa"

Nell'odierno scenario socio-culturale "i presupposti dell'egemonia politico-culturale dell'ideologia neo-liberista" (Baldacci, 2019, p. 174) avanzano e intaccano morbosamente la politica scolastica attuale disegnando così una scuola d'impresa strutturata per indebolire l'autonomia e l'autorità degli insegnanti che promuovono e favoriscono abiti mentali di classificazione sociale e culturale, privando gli studenti di ogni forma vitale di insegnamento e di apprendimento critico e, pertanto, di una conoscenza di valore.

Il massiccio dirottamento alla ricchezza, al potere, e di riflesso a un'istruzione commercializzata bombarda incessantemente i giovani informazione a seguire ed incorporare valori basati sul mercato che minano gli ideali democratici, il valore di responsabilità sociale e di rispetto per il bene pubblico.

Questa forma pervasiva di "pedagogia d'impresa", come sottolinea la filosofa Anne Frémaux (2010), segue la logica del mercato che «da solo non costituisce un progetto sociale» ma rappresenta soltanto «nella sua essenza, lo spazio stesso dell'alienazione che si oppone al più alto progetto emancipatore della scuola e il luogo in cui sono nate le disuguaglianze che persisteranno per tutta l'esistenza sociale». Pertanto, questo modello pedagogico, imitando la logica di mercato che mira allo sfrenato individualismo, all'efficienza, all'eccesso di competizione e alla mercificazione del sapere,

non promuove sicuramente la scuola come laboratorio di valori pubblici, di giustizia e di democrazia per fornire quelle basi che genereranno agenti critici e cittadini impegnati ma, come la definisce Henry Giroux (2012) incentiva "la politica dell'umiliazione" trasformando le scuole in "ancelle" delle imprese. Certamente, questa visione svaluta gli attori del processo educativo ed anche la stessa pedagogia: agli studenti non viene più garantita "un'educazione di qualità" che mantiene forti i valori della cultura e delle relazioni sociali, necessari per conservare viva la democrazia ma rimarca fortemente un allontanamento significativo dall'etica pubblica indebolendo la nozione di responsabilità sociale per esaltare attraverso l'educazione la razionalità strumentale e i valori delle imprese (Screcker 2010) .

L'adesione a questo modello, purtroppo, può rappresentare una seria minaccia alle forme di insegnamento e di apprendimento che sviluppano un pensiero critico, una cittadinanza attivamente partecipata e una spiccata creatività e originalità di pensiero: gli studenti sono, infatti, sempre più sottoposti alle modalità della *bare pedagogy* che li supporta a non pensare criticamente e a non immaginare un mondo al di là della competizione, del profitto e del conformismo. Tutto ciò viene definito dall'avvocato statunitense William Kurt Black (2010) come un ambiente criminogeno che contempla e legittima le *fraud factories* per l'élite, ovvero le *business school*, che non educano affatto alla responsabilità morale e giuridica ma indottrinano celatamente ignoranza politica, intellettuale e sociale riducendo così l'insegnamento a pura e univoca trasmissione di contenuti predeterminati e di un particolare insieme di abilità.

Il ruolo dell'insegnante in questo approccio è simile a quello di «un commesso che offre un sacco pieno di tecniche» (Giroux, 2012, p. 110) servendo agli studenti «verità "trite e ritrite" e ovvie che rafforzano sia il senso comune e ciò che è autoevidente» (Bauman, 2002, p. 361). In questa direzione la funzione dell'insegnante viene, tuttavia, totalmente depoliticizzata dall'insegnante stesso che quasi volontariamente si rappresenta e si fa promotore della «perdita di un senso di impegno pubblico» (Nussbaum, 2000) offrendo nella sua pratica educativa poche speranze di affrontare le oppressive strutture del potere e producendo, allo stesso tempo, «una pericolosa quiete» (Nussbaum, 2000).

Questi sono coloro che il sociologo francese Pierre Bourdieu (1996) chiama «*fast-thinkers*, specialisti nel buttare via il pensiero», intellettuali che non fanno altro che offrire «una cultura *fast-food* predigerita e prepensata» (Bourdieu, 1996, p. 29) che sottovaluta problematiche complesse e sminui-

sce valori fondamentali a tal punto da svuotarli della loro significante valenza. Tali insegnanti sono diventati, per un verso, incapaci di difendere l'istruzione superiore come sfera pubblica vitale e, per l'altro, lacunosi della virtuosa intenzione di sfidare «quell'indotto analfabetismo culturale di massa che condanna all'estinzione il pensiero critico» (Giroux, 2012, p. 161).

Edward Said (1991) sostiene che, per alleviare questa grave minaccia alla promessa della democrazia che sfigura la società contemporanea, è davvero necessario creare quelle condizioni pedagogiche e formative che promuovono consapevolezza critica, pensiero e dialogo: ingredienti necessari per qualsiasi futura democrazia. Secondo Said, infatti, gli insegnanti e in particolar modo gli accademici hanno «la responsabilità di entrare impavidi nella sfera pubblica, prendendo una posizione e generando discussione, rivestendo la funzione di testimoni morali, accrescendo la coscienza politica, palesando i reali meccanismi del potere e della politica, spesso invisibili al pubblico, e ricordando le questioni morali che potrebbero essere nascoste dal clamore e dal frastuono del dibattito pubblico» (Said, 2001, p. 501).

Con l'ascesa di tali insegnanti e accademici "disimpegnati" in una società che rinuncia alla sua capacità di autoanalisi critica si rischia, come sostiene Hannah Arendt (2006), non solo di normalizzare atteggiamenti eticamente scorretti compiuti contro i suoi stessi membri ma anche di diventare elemento propulsore e di divulgazione di condotte antidemocratiche.

2. Le ragioni di una pedagogia del dialogo e del pensiero critico

Come abbiamo visto, il sistema educativo delle scuole pubbliche corre il rischio di essere dominato dal regime della *banking education* della "pedagogia d'impresa" che promuove la *bare pedagogy*, una pedagogia completamente strumentale che mira all'indottrinamento, all'addestramento di tecniche e metodi, all'apprendimento mnemonico e al conformismo. Dunque, una pedagogia per l'appunto "vuota" che si allinea e risponde alla logica dei mercati della massima individualizzazione creando un insieme di condizioni nelle quali gli studenti vengono privati della loro criticità e gli insegnanti vengono subordinati e banalizzati. Come asserisce Giroux, infatti:

> la *bare pedagogy* si riferisce a quelle condizioni pedagogiche e a quei modelli educativi che legalizzano o normalizzano tali pratiche. Il risultato di questa *bare pedagogy* della conformità e della disponibilità

> – svuotate del dialogo critico, della criticità e delle considerazioni etiche – è uno studente che non si sente responsabile nei confronti dell'altro, che avverte la presenza del pensiero critico, della responsabilità sociale e della giustizia come un insopportabile fardello da domare e la pratica autoriflessiva come una minaccia alla propria identità (Giroux, 2012, p. 176).

A questa visione strumentale dell'educazione si oppone (e qui si propone) quella della *Critical Pedagogy*. In un'epoca in cui la spietata cultura di mercato riduce «il sapere ad essere un consumatore esperto di materie prime e una perenne comparsa in una *celebrity culture* senza cervello» (Giroux, 2012, p. 171) che dimentica la rilevanza sociale dell'educazione a favore della misurazione e della quantificazione, ecco che la *Critical Pedagogy*, infatti, viene riconosciuta come il paradigma pedagogico più attuale e valido per le emergenze e le sfide educative dei nostri tempi.

La *Critical Pedagogy*

> fissandosi come un modello sempre più necessario per far vivere alla pedagogia il suo ruolo socio-cultural-politico sempre più centrale, nella società complessa, in trasformazione continua, in inquieto divenire, quali sono le società del nostro presente, attraversate da fenomeni di entropia, di ipercomplessificazione, di problematizzazione radicale, di apertura su frontiere ulteriori, anche audaci, anche utopiche. In questo contesto la pedagogia critica ha ritrovato la propria identità, funzione e centralità. Che sta sempre più mettendo a fuoco e che sta rilanciando come essenziale al suo *identikit* di pedagogia, appunto: di sapere dell'uomo per la liberazione e/o realizzazione dell'uomo stesso, rimesso al centro di tutta l'organizzazione sociale, culturale e politica (Cambi, 2009, pp. 9-10).

Questo modello pedagogico evita di vivere, sia agli studenti che agli insegnanti, una "morte" socio-politico-culturale poiché adotta una pratica che fornisce conoscenza e senso di responsabilità permettendo ad entrambi gli attori del processo educativo di esplorare da sé le possibilità di ciò che significa essere dei cittadini impegnati per una attiva partecipazione al futuro della democrazia.

Pertanto, la necessità di considerare la pubblica istruzione formativa delle istituzioni democratiche e il ruolo degli insegnanti come la più grande risorsa insieme agli studenti, considerati anche loro come la risorsa prima-

ria dell'investimento economico e morale e come simbolo di speranza per un futuro democratico, diviene oggi vitale per fronteggiare tutte queste tendenze antidemocratiche.

La premessa di base è che la pubblica istruzione non deve abbracciare ed esercitare la nozione ristretta e strumentale dell'educazione promuovendo addestramento, conformismo, dequalificazione e una formazione culturale disinteressata ma deve raccogliere tale sfida come risposta etica per rilanciare l'idea di un'educazione che ha come obiettivo quello di lottare, supportare e difendere l'impegno e la responsabilità civile di tutte quelle pratiche pedagogiche che si basano non solo sull'insegnamento-apprendimento critico ma anche e soprattutto sull'incoraggiamento delle future generazioni di adoperarsi come cittadini attivi e responsabili per combattere per quelle condizioni e istituzioni che rendono possibile la democrazia. Pertanto, da ciò si evince che, per educare gli studenti a prendere parte a una democrazia inclusiva, la figura e il ruolo dell'insegnante è fondamentale. Gli insegnanti, infatti, hanno la responsabilità di assumere la *Critical Pedagogy* come riferimento etico per identificare, difendere e promuovere la scuola pubblica come luogo di valori, della democrazia e del bene comune.

Data questa prospettiva, l'insegnante possiede una forte impronta etica e formativa nei riguardi delle future generazioni: ha il dovere di fornire agli studenti qualcosa di diverso dalle abilità professionali che si traduce nell'acquisizione teorica e pratica di quell'insieme di capacità che consentano loro di identificare e combattere i diversi volti della disuguaglianza e dell'ingiustizia che a loro volta contraddicono e sminuiscono i principi di libertà, di uguaglianza, di giustizia e di rispetto per l'altro. Il romanziere e saggista americano Mark Slouka sostiene che "in un'aspirante democrazia come la nostra" i docenti insegnano tutto ciò che «contribuisce allo sviluppo di esseri umani autonomi e che la funzione primaria dell'insegnante è quella di insegnare alle persone non dei compiti ma di partecipare al complesso e infinitamente proficuo lavoro del formare cittadini, uomini e donne capaci di promuovere il meglio e prevenire ciò che è peggio. E solo secondariamente – si potrebbe dire per inciso – di produrre lavoratori» (Slouka, 2009, pp. 33-34).

Ciò significa che fin dall'inizio del processo educativo, insegnare non è soltanto un trasferimento di conoscenze e contenuti ma è invece un insegnamento e apprendimento insieme, un'esperienza che è "estetica ed etica" allo stesso tempo (Freire, 2001). Una natura "etica e formativa" che si viene costituendo socialmente e storicamente non come un "a priori della storia",

ma come una natura *in fieri* che riconosce e valorizza sempre l'altrui presenza. L'etica, in questi termini, diventa inevitabile e la sua possibile trasgressione diviene per Paulo Freire (2001) un disvalore e mai una virtù.

L'approccio della *Critical Pedagogy* invita, dunque, gli insegnanti ad educare a decostruire l'ovvio, impiegando attivamente in classe conoscenze attraverso l'analisi, la problematizzazione, l'argomentazione, il dialogo critico di saggi, di ricerche e lavori in gruppo su progetti, al fine di incoraggiare gli studenti all'auto-riflessione per renderli capaci di leggere e utilizzare criticamente e fruttuosamente temi, problematiche, tempi e contesti eterogenei. Di conseguenza, i punti di vista degli studenti divengono spunto e guida per ampliare e approfondire il sapere, le capacità critiche e quelle conoscitive per essere futuri attori sociali. Maturare e utilizzare adeguatamente questo approccio richiede naturalmente, nell'esercizio e nella difesa della doppia natura (etica ed estetica) della pratica educativa, intraprendere il cammino di una relazione dialogica che si fonda sulla disponibilità al dialogo e si interseca con la capacità di saper ascoltare. Ciò significa che l'insegnante sapendo di avere a che fare non con delle cose ma con delle persone in-formazione, in cambiamento, in crescita, in ri-orientamento, in miglioramento (Freire, 2001), per realizzare un incontro autentico con loro fa decadere la condizione di potersi considerare l'uno oggetto dell'altro attraverso l'esercizio di un insegnamento-apprendimento insieme, che permetta loro di comprendere quale importante "capitale personale" rappresentano e, allo stesso tempo, di acquisire il valore della criticità intesa come capacità di riflettere, analizzare, interpretare, confrontare e reinterpretare, reagendo e mettendosi in azione nel mondo (Freire, 2005). Così facendo l'insegnante promuove il pieno sviluppo della persona sia in termini sociali, culturali che morali: forma persone capaci di autonomia etica, intellettuale e politica.

> Il pensiero critico deve diventare un ingrediente presente nell'apprendimento di tutte le materie, il lievito che garantisce la crescita della mente. A questo proposito Lamberto Borghi (1953), parlava della scuola come di una *comunità di liberi dubitanti*. Crediamo che sia questa la linea a cui occorra ridare forza: concepire la scuola non come una azienda, governata da relazioni gerarchiche, ma come una comunità di liberi dubitanti, dove vige uno spirito di discussione aperta e tollerante, un po' su tutte le questioni.
> Ovviamente, si possono individuare anche alcune strategie formative (ce ne possono essere varie: la discussione di gruppo, la ricerca

> con i ragazzi, la lezione argomentata e aperta al dialogo critico, alla pratica del dare e chiedere ragioni, ed altre ancora), ma ciò che conta è che ognuna di queste strategie trova il proprio senso solo all'interno di un contesto permeato di spirito critico, entro un processo di formazione indiretta. […] E tali strategie, ancora, perdono di senso in una scuola pensata in modo aziendale, in cui regnano relazioni gerarchiche, e dove l'insegnante non è altro che un "subalterno" del dirigente-manager, perché in questo ambiente tende a venire meno una discussione veramente libera e aperta alla critica. La scuola va invece concepita come una comunità democratica, dove a relazioni gerarchiche vanno sostituite relazioni improntate alla libera discussione e alla deliberazione democratica. Una scuola così concepita, infatti, è il solo terreno fertile per coltivare il pensiero critico (Baldacci, 2019, p. 235).

In questa direzione, gli insegnanti sono, quindi, responsabili nell'educare le future generazioni ad una loro profonda e attiva partecipazione per realizzare e vivere un mondo socialmente più equo e più giusto. Come ricorda Stanley Aronowitz (1998), il compito dell'educazione è quello di «incoraggiare all'azione umana, non sul modello di Pigmalione»; e pertanto, gli insegnanti dovrebbero coltivare la pratica della *Critical Pedagogy* per offrire agli studenti un futuro che li conduca alla «comprensione della storia come *possibilità* e non come *determinismo*» (Freire, 1994, p. 91) nel rispetto vivo e pieno della libertà e della giustizia sociale.

> Come il compianto Pierre Bourdieu sostenne, «il potere dell'ordine dominante non è solo economico, ma è anche quello intellettuale – che giace nel regno delle credenze» ed è proprio entro il dominio delle idee che il senso di questa possibilità utopica può essere ristabilito nella vita pubblica. L'insegnamento in questo caso non riguarda solamente il pensiero critico, ma anche l'impegno sociale – un elemento cruciale sia per l'apprendimento sia per la stessa politica. Più precisamente, la democrazia necessita di insegnanti qualificati e di pratiche pedagogiche critiche che forniscano una nuova etica della libertà e una riaffermazione della responsabilità collettiva, intesa come preoccupazione centrale di una cultura e di una società vivace e democratica. Un tale compito, in parte, suggerisce che qualsiasi movimento a favore di un cambiamento sociale ha bisogno di porre l'educazione e i diritti degli studenti e degli insegnanti in prima linea nella battaglia. Gli insegnanti, nella lotta per la democrazia, so-

> no più importanti delle guardie giurate e del sistema giudiziario penale. Gli studenti meritano di più dell'essere addestrati a diventare complici ignoranti e volontari delle imprese della Stato. Gli insegnanti rappresentano una risorsa preziosa e sono oggi uno dei pochi gruppi in grado di istruire gli allievi in modo da renderli capaci di resistere alla follia collettiva che minaccia il nostro Paese. Abbiamo bisogno di prendere sul serio gli insegnanti dando loro l'autonomia, la dignità, le condizioni lavorative, gli stipendi, la libertà, il tempo e il sostegno che meritano. Il recupero, l'allargamento e la tutela dell'insegnamento della scuola come servizio pubblico possono costituire la sfida più importante che gli americani si troveranno ad affrontare nel ventunesimo secolo (Giroux, 2012, p. 34).

Questo cammino rappresenta, tuttavia, l'arma necessaria per partecipare alla vita politica democratica e sapersi destreggiare per la difesa della libertà, della giustizia, della pace, valori oggi fortemente a rischio. Educare al dialogo e al pensiero critico significa, tuttavia, riuscire a ritrovare la volontà e il coraggio di contribuire all'educazione democratica del nostro presente e del nostro futuro, facendo la scelta di adottare in classe l'approccio critico come opportunità per resistere alle pressioni e alle tentazioni di ritirarsi dalle responsabilità collettive. D'altra parte, come sostiene Zygmunt Bauman una società che vuole impegnare i suoi membri al difficile e imperativo compito di avere cura gli uni degli altri e di saper gestire gli affari comuni nel pieno rispetto del benessere collettivo «non ha bisogno né di sudditi disciplinati né di consumatori in cerca di soddisfazione dai servizi forniti socialmente, ma di cittadini talvolta ostinati, ma sempre responsabili» (Bauman, 1995, p. 326). Soltanto questa concreta responsabilità ci consentirà di affrontare le attuali e bollenti sfide che stiamo vivendo.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: A Report og the Banality of Evil* (1963). New York: Penguin.

Aronowitz S. (1998). Introduction. In P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bauman Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality.* Oxford: Blackewell Publishers Ltd.

Bauman Z. (2002). Afterthough: On Writing Sociology. *Cultural studies/critical metodologies*, 2, 3: 361.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia.* Milano: FrancoAngeli.

Baldwin J. (1963). A Talk to Teachers. *Saturday Review*, 21 dicembre 1963. Borghi L. (1953). *L'educazione e i suoi problemi.* Firenze: La Nuova Italia.

Bourdieu P. (1996). *On television.* New York: The New Press.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *Le reproduction. Èléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les Editions de Minuit.

Cambi F. (ed.) (2009). *Pedagogie critiche in Europa*. Roma: Carocci.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura.* Pisa: ETS.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.

Frémaux A. (2010). The Educational Crisis, Symptom and Crucible of societal Crisis. *TruthOut,* 5 aprile 2010.

Giroux H. (2012). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assualt on Teachers, Students, and Pubblic Education.* New York: Peter Lang.

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.

Moyers B. (2010). Interview with William K. Black. *Bill Moyers Journal*, 23 aprile 2010.

Nussbaum M. C. (2000). The Professor of Parody. *The New Republic*, 2 novembre 2000.

Said E. (1991). What is the Role of the Intellectual in Pubblic and Political Life Today? *Social Thought*, febbraio 1991.

Said E. (2001). On Defiance and Taliking Positions. In Id., *Reflection on Exile and Other Essay.* Cambridge: Harvard University Press.

Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale.* Brescia: La Scuola.

Screcker E. (2010). *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assult on Accademic Freedom and the End of the American University*. New York: New York University Press.

Slouka M. (2009). Dehumanized: When Math and Science Rule the School. *Harper's Magazine*, settembre 2009, pp. 32-40.

IV.11
"Dal disagio alla criminalità: quale giudice per i minorenni?" Un progetto giuridico di ricerca azione pedagogica

Angela Muschitiello
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Introduzione

Una vera cultura della legalità minorile può diffondersi ed essere efficace in termini di prevenzione del disagio e della devianza e di promozione del benessere personale e sociale dei minorenni solo se il mondo degli adulti e quello delle istituzioni si mostra realmente disposto a metterli al centro rinunciando a pensare di sapere tutto quello che serve *a loro* e provando invece ad ascoltarli per definire *con loro* valori, sili di vita, obiettivi di maturazione e di sviluppo.

In un'epoca di spaesamento, in cui Galimberti (2008) ci ha invitato a rintracciare nel nichilismo l'ospite inquietante dei giovani, è necessario che soprattutto le istituzioni deputate a tutelarli si impegnino per coinvolgerli ed "interpellarli" (*ibidem*) sin da quando sono piccoli ed in particolare a partire da quella fase della vita – la preadolescenza – in cui cominciano a strutturare la propria identità attraverso le relazioni sociali con i propri pari e con gli adulti.

Questa consapevolezza ha portato il Presidente del Tribunale per i minorenni di Bari, dott. Riccardo Greco, e il Procuratore per i minorenni di Bari, dott. Ferruccio de Salvatore, a stipulare nel 2017 un protocollo di intesa con le principali istituzioni formative e sociali che si occupano di giovani – l'ufficio Scolastico Regionale della Puglia (USR), l'Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia (AIMMF) e l'associazione Libera – nell'ambito del quale è stato realizzato un progetto di durata triennale (2017-2020) – attualmente in corso- dal titolo "*Dal disagio alla criminalità: quale giudice per i minorenni?*". Quale l'idea?

Ad ispirare i proponenti di tale progetto è stata l'esigenza educativa e formativa specifica, avvertita in modo sempre più forte nel TM di Bari, di costruire luoghi, spazi e metodologie in grado di mettere i giudici in connessione con i ragazzi preadolescenti per intercettarne bisogni, difficoltà,

vissuti e per fornirgli strumenti con cui leggere criticamente le proprie condotte e/o quelle dei pari orientandoli verso la costruzione e il rispetto di valori condivisi. Quale il processo?

Per raggiungere un risultato così ambizioso i rappresentanti del TM hanno pensato di portare nelle scuole la voce dei giudici minorili affinchè essi potessero far sentire ai ragazzi la vicinanza del mondo della giustizia. Una vicinanza non solo figurata – legata cioè all'apprendimento cognitivo delle nozioni relative ai prìncipi giuridici e rieducativi che animano il processo minorile civile e penale – ma anche reale – basata cioè sulla costruzione di una relazione umana e personale tra giudici e ragazzi capace di avere una influenza educativa trasformativa su di loro –.

In questa prospettiva il tavolo tecnico di progetto composto dai rappresentanti delle varie istituzioni coinvolte ha costituito vari *team di lavoro* composti da due giudici (un giudice togato o sostituto procuratore e un giudice onorario) e da un rappresentante della associazione Libera, che si sono assunti il compito di recarsi nelle scuole aderenti (diverse anno per anno al fine di coprire quasi tutto l'ambito territoriale di competenza del Tribunale per i Minorenni di Bari – Bari e BAT –) per incontrare alcune classi (nel numero massimo di 3) individuate dai dirigenti in rappresentanza della compagine socio-culturale della intera scuola. La scelta delle scuole da coinvolgere nel progetto è fatta anno per anno dal tavolo tecnico cercando di privilegiare quelle situate in contesti sociali e culturali maggiormente deprivati. Questo nell'intento di intercettare il maggior numero di ragazzi potenzialmente a *rischio di disagio sociale*, espressione con cui ci si riferisce a quei ragazzi difficili (Bertolini, 2003), che vivono in contesti familiari, sociali e culturali incapaci di tutelare il loro diritto di crescere in un contesto adeguato che gli consenta di esperire relazioni buone e nutrienti, garanzia per la costruzione di una personalità armonica e integrata. Quale la metodologia?

La più grande difficoltà riscontrata al momento della progettazione è stata quella di individuare la metodologia con cui impostare tali incontri formativi che, ponendosi obiettivi educativi e formativi così delicati, non potevano essere svolti come lezioni frontali e richiedevano invece il possesso di competenze pedagogiche da parte dei giudici. Ancora una volta (Muschitiello, 2016) è emersa con forza la necessità del mondo della giustizia minorile di doversi confrontare costantemente con quello pedagogico per poter attuare in modo efficace i propri intenti di prevenzione e promozione educativa.

In qualità di giudice onorario presso il TM di Bari e di pedagogista sono stata così chiamata a supportare i componenti del tavolo tecnico di progettazione per proporre metodologie e strumenti educativi in grado di supportare i giudici nello svolgimento delle attività di formazione degli studenti. La metodologia pedagogica che ho proposto e che dal tavolo è stata accettata con il consenso di tutti, è stata quella della *ricerca azione partecipata. Perché questa scelta?*

Perché obiettivi e funzioni della ricerca azione partecipata sono proprio la conoscenza, l'apprendimento e il cambiamento. Obiettivi che attraverso tale progetto si intendevano raggiungere.

Perché tale metodologia, prevedendo il coinvolgimento dei soggetti, mira a sviluppare nei ragazzi la loro capacità di essere attori creativi del loro mondo e del processo di creazione e trasformazione della loro conoscenza. Di qui anche l'idea di realizzare un questionario da somministrare loro all'inizio e alla fine degli incontri formativi, per verificare se tali incontri avessero prodotto gli effetti trasformativi desiderati a livello di acquisizione di consapevolezza sulle tematiche della legalità, di accrescimento delle conoscenze in materia di diritto minorile e di modifica del modo di vedere e leggere le condotte proprie e quelle dei loro pari.

Con i dati del questionario poi si è pensato anche di effettuare una valutazione di impatto formativo ed educativo necessaria a comprendere, a conclusione dei tre anni, se e fino a che punto le attività svolte avessero prodotto una reale diminuzione delle condotte a rischio e delle azioni devianti compiute dai ragazzi e se vi fosse stata un generale aumento della percezione della legalità nelle scuole coinvolte.

Nel presente contributo descrivo quanto realizzato nel corso del primo anno di lavoro

1. Il primo anno del progetto: il "mio giudice"

Nel corso del primo anno di attuazione del progetto (2017/2018) sono stati coinvolti gli studenti frequentanti la terza media e il primo biennio superiore di 27 scuole di Bari e BAT. (quanti studenti?)

Gli incontri realizzati dal *team* di lavoro sono stati realizzati utilizzando la metodologia della *ricerca azione partecipata* basata sul coinvolgimento personale di chi educa (i giudici in questo caso) che si pone nella situazione educativa non come un osservatore distaccato, ma in modo impegnato e

partecipe nel tentativo di comprenderla nella maniera più ampia ed esauriente possibile anche lasciandosi mettere in discussione (Orlando Cian, 1997).

Certo non è stato semplice per i magistrati dopo aver condiviso l'dea del progetto mettere in pratica la metodologia della ricerca azione partecipata (RAP). Aver lavorato con loro al momento della progettazione in maniera interdisciplinare è stato molto importante ed utile perché li ha spinti, poi, una volta condiviso il senso pedagogico dell'intervento, a volersi mettere in gioco (Bertolini, 2003).

A maggio 2018 i team di lavoro composti dai giudici si sono così recati nelle 27 scuole per confrontarsi con i ragazzi e sono riusciti, sia a spiegare loro ciò che intendevano fare, sia ad instaurare una relazione autentica, accogliendone domande, curiosità, perplessità e atteggiamenti anche diffidenti. Una relazione, quindi, pienamente educativa perché basata su un atteggiamento di cura in cui i ragazzi si sono sentiti riconosciuti dal giudice come "alterità etica", espressione che Levinàs (1984) utilizza quando, rifacendosi alla così detta Etica del Volto, punto centrale del suo pensiero pedagogico, coglie:

> l'io come *eccomi* cioè come prima persona che ha delle risorse per rispondere all'appello dell'altro, visto come altro da sé che ha bisogno di aiuto nel suo cammino.

Agli occhi dei ragazzi il giudice minorile è diventato una persona che si "occupa" di loro e si pone nei loro confronti con rispetto e reciprocità, quell' atteggiamento umano basato sul considerare l'altro come "persona" nella sua unicità e valore.

> Una reciprocità che coglie le differenze, che non riconosce risposte sicure e spesso nemmeno sa porsi precise domande, che impone il rovesciamento di tanti conformismi, che non fa progetti precisi che è estranea alla mera spiegazione: essa lascia posto alle logiche aperte, opache ma ugualmente vere dell'esistere di ciascuno, al suo luogo interiore, sa guardare all'incertezza assumendola su di sé anche attraverso il silenzio (Orlando Cian, 1997).

Non sono stati quindi i discorsi, le spiegazioni, le parole usate dai giudici a motivare l'interesse dei ragazzi verso gli argomenti trattati ma il modo in cui tali professionisti si sono relazionati a loro mostrandosi attenti alle

parole, interessati alle istanze portate e accoglienti rispetto ai bisogni.

Quando si sono trovati all'interno della relazione educativa con gli studenti – come testimoni partecipi- infatti, i giudici hanno saputo sollecitarne l'interesse aiutandoli a passare dai contenuti proposti (la descrizione del proprio lavoro e delle proprie funzioni in ambito minorile) alla riflessione pratica su come quanto descritto avrebbe potuto produrre ricadute nella loro esperienza concreta di vita. Dall'interno della relazione educativa hanno potuto anche monitorare il grado di interesse dei ragazzi sui temi proposti, il loro livello di educabilità e le opportunità di cambiamento (Orlando Cian,1997). Questo sempre mantenendo la giusta distanza necessaria ad ogni relazione educativa. Giusta distanza intesa come equilibrio tra una eccessiva lontananza (basata su indifferenza e freddezza) e un eccesso di vicinanza (Iori, 2007) che consente a chi opera con i minori di acquisire l'autorevolezza necessaria a guidarli ed orientarli mantenendo pur sempre un buon livello di empatia e di prossimità.

Proprio per questo in modo provocatorio, i componenti del *team* di lavoro si sono da subito approcciati ai ragazzi definendosi "i vostri giudici", espressione che ha prodotto grande curiosità ma anche tanti dubbi, perplessità, preoccupazioni (sono state anche ammesse alcune condotte penalmente a rischio tenute in prima persona) espresse dai ragazzi senza la paura di essere giudicati dai loro giudici. Alla fine li hanno chiamati "i miei giudici".

Quali i contenuti proposti nel progetto?

Il materiale di lavoro presentato agli studenti è stato preparato da una commissione di giudici onorari e rappresentanti di Libera e ha puntato alla valorizzare della prospettiva rieducativa che caratterizza il diritto minorile in ambito sia civile che penale.

In particolare è stato evidenziato come in ambito civile l'intervento del giudice è *proattivo* perché volto a sviluppare nei ragazzi una nuova visione del mondo attraverso l'acquisizione della consapevolezza del proprio passato (i pregiudizi che subiva stando in famiglia), la comprensione del proprio presente (ragioni, funzioni e tempi della permanenza in comunità) e desiderio di un futuro diverso; *promozionale* perchè volto a supportare il minore e la sua famiglia con interventi sociali, educativi ed anche economici che gli permettano di colmare le proprie lacune e di modificare alcune condotte nella prospettiva di un miglioramento della condizione esistenziale.

È stato dunque spiegato ai ragazzi che nel procedimento civile il giudice

per i minorenni interviene sulle situazioni disagio o disadattamento con il compito preciso di aiutarli a:

- individuare (ove possibile nella fase iniziale) gli elementi che ne sono la causa (condizioni familiari, sociali, ambientali, economiche, culturali e sociali);
- superare gli ostacoli e le difficoltà individuate;
- costruire insieme alternative sociali, culturali, lavorative, psicologiche per lui e per la sua famiglia con l'obiettivo di facilitare (ove possibile) un duraturo superamento delle difficoltà emerse in ambito processuale[1].

Mentre nell'ambito penale il giudice interviene facendo in modo che il *processo* in base ai quattro princìpi educativi che fondano tutta la previsione normativa del codice penale minorile (DPR 448/1998):

1. *Il processo è un'occasione educativa per cui le disposizioni relative al processo minorile devono essere applicate rispettando le esigenze educative* (art. 1. c.1: "l'applicazione delle disposizioni sul processo penale minorile deve avvenire in modo adeguato alla personalità e alle esigenze educative del minorenne"; art 9, c.2: "[…] esigenza di non interrompere i processi educativi in atto quando si decide in ordine alle misure cautelari").

1 Quando questo non è possibile il giudice, nell'interesse superiore del minore e al fine della sua protezione e tutela, può adottare tutti gli interventi necessari a monitorare il comportamento dei genitori che non adempiono in modo adeguato o non adempiono affatto ai loro doveri nei confronti dei figli (l'art. 147 del codice civile fissa tali doveri in quelli di mantenimento, educazione ed istruzione) anche ponendo dei limiti all'esercizio della responsabilità genitoriale, emanando prescrizioni ed attivando l'intervento dei servizi socio-sanitari per sostenere e controllare le condizioni di vita del minore in famiglia (art. 333 del codice civile). Può anche allontanare il minore dalla casa familiare (artt. 330,333 e 336 codice civile) ed affidarlo, temporaneamente, ad altra famiglia o a una comunità educativa o anche a persone singole (artt. 2 e 4 della legge n. 184/83) ovvero disporre l'allontanamento del genitore o convivente che abusa o maltratta il minore. Nei casi più gravi, può dichiarare i genitori decaduti dalla responsabilità sui figli (art. 330 del codice civile) e, quando il minore viene a trovarsi in una situazione di abbandono morale e materiale, dichiararne lo stato di adottabilità e inserirlo definitivamente in un'altra famiglia, disponendo l'interruzione dei rapporti del minore con la famiglia di origine (artt. 8 e ss della legge n. 184/83).

2. *Il processo non deve interrompere i processi educativi in atto.* (art. 19 c.2 : "il giudice, nel disporre le misure cautelari deve tenere conto dell'esigenza di non interrompere i processi educativi in atto. Questa esigenza tende a salvaguardare il diritto del minore all'educazione e alla socializzazione ed esprime l'esigenza che la misura cautelare si inserisca, con il suo contenuto di controllo e di disapprovazione, in un progetto di socializzazione o che comunque non lo ostacoli"; art. 20: "il giudice, sentito l'esercente la potestà dei genitori, può impartire specifiche prescrizioni inerenti l'attività di studio o di lavoro ovvero altre attività utili per la sua educazione").
3. *Il processo è un'occasione per attivare relazioni educative:* a tale fine vengono condotte indagini sulla personalità del minore imputato in modo da coinvolgere tutte le risorse educative disponibili e utili all'interno del suo ambiente di vita e favorirne la risocializzazione.
4. *Il processo deve salvaguardare lo sviluppo emotivo ed educativo del minore dall'effetto di un contatto traumatico con il sistema giudiziario*. Tale principio ha ispirato la previsione di alcuni istituti giuridici quali *l'irrilevanza del fatto, il perdono giudiziale, la messa alla prova* adottabili solo se il minorenne è coinvolto per la prima volta in ambito penale e se mostra di avere consapevolezza del disvalore dell'atto compiuto assumendosene la responsabilità e mostrando di voler riparare il danno arrecato. In particolare, mentre i primi due istituti sono adottabili se il reato commesso è tenue o tale da non prevedere una sanzione comminabile superiore ai due anni, l'ultimo – la messa alla prova – può essere adottato anche per reati più gravi – fino alla rapina o all'omicidio – purchè il minore dimostri di voler cambiare stile di vita e di voler riparare il danno arrecato accettando di svolgere un periodo di prova (che di solito è una attività sociale o di volontariato) che, se portato a termine permetterà al giudice di chiudere il processo con una estinzione del reato).

Nella descrizione proposta dai giudici, quindi l'udienza penale in cui il minore deviante è chiamato a rispondere di un determinato comportamento, costituisce primariamente una occasione educativa attraverso cui comprendere il disvalore dell'atto compito ed avviarsi ad una esistenza diversa.

Di fronte al contenuto così "tutelante" della normativa penale minorile gli studenti sono apparsi stupiti. Quasi che la distanza da loro sempre immaginata tra istituzione TM e mondo reale li avesse fino ad allora esonerati

dal porsi domande rispetto a se stessi, al proprio modo di vivere, di pensare e di reazionarsi.

"Come può il giudice occuparsi del benessere e della crescita dei ragazzi se il suo compito è quello di giudicare?". Questa infatti la domanda più frequente formulata da loro.

Una domanda a cui non è stato sempre semplice rispondere perché è complesso per i ragazzi tenere insieme nella mente il concetto di *sanzione* e quello di (*ri-) educazione* solitamente pensati come distinti e contrapposti a causa della inconciliabilità tra carattere impositivo del primo e carattere di adesione volontaria del secondo.

Ma la scommessa del diritto penale minorile è proprio qui: rendere il processo – quale luogo e spazio in cui il minore imputato vive il timore di subire una sanzione – un momento di crescita in cui portarlo a comprendere che assumersi le proprie responsabilità e impegnarsi ad avere condotte differenti in futuro, può permettergli di cambiare rotta di vita senza essere punito con l'immediato inserimento nel circuito penitenziario.

"Come è possibile far questo?". Hanno chiesto gli studenti.

Facendo in modo che il contatto con la giustizia provochi nel ragazzo deviante una *crisi* [dal lat. crisis, gr. κρίσις "scelta, decisione"], termine pedagogicamente utilizzato per indicare *disorientamento* e *ricominciamento* (Freire, 1971). *Disorientamento* inteso come perdita delle precedenti certezze e dei vecchi punti di riferimento a causa del timore di essere portato in carcere, e *ricominciamento* inteso come desiderio di emanciparsi dalla condizione di o devianza per la quale si trova in TM.

Come afferma Dewey (2006) la *crisi* nasce e si origina da un momento di confusione che costringe il pensiero e l'azione a prendere una pausa per cercare una soluzione. Galimberti (2008) ci ricorda che la *crisi* si riferisce ad un momento della vita caratterizzato dalla rottura dell'equilibrio precedentemente acquisito e dalla necessità di trasformare vecchi schemi di comportamento che si rivelano non più adeguati per far fronte alla situazione presente.

Solo attraverso la crisi, quindi, il ragazzo difficile (Bertolini, 2003) può avviare un processo intenzionale di messa in discussione degli equilibri di vita disfunzionali del passato per progettare un futuro per sé diverso da quello che lo aspettava se non avesse incontrato la giustizia.

Di fronte a queste risposte gli studenti hanno mostrato grande interesse ponendo molte domande sul perché delle scelte giudiziarie, avanzando ipotesi, costruendo alternative anche sul piano del recupero dei valori e dell'af-

fermazione di essi. Tale partecipazione è stato il più grande obiettivo raggiunto nel primo anno di progetto.

Per i ragazzi infatti avere la possibilità di inserirsi con i giudici nella riflessione sul perché delle scelte giudiziarie, di avanzare ipotesi, costruire alternative anche sul piano del recupero dei valori e dell'affermazione di essi ne ha prodotto una crescita in termini sia di *causation* educativa (e cioè metodo) che di *outcome* educativo (obiettivo ed effetto atteso). La *causation* educativa fa riferimento alla capacità che gli adulti e le istituzioni devono avere di saper coinvolgere attivamente i giovani (attraverso l'ascolto autentico) in un processo di apprendimento orientato allo sviluppo personale e all'ampliamento dei propri orizzonti formativi (*lerner – centered approach*). L' *out come* educativo, invece, fa riferimento alla maturazione nei giovani di abilità volte a incidere sull'implementazione di politiche pubbliche che li riguardano e riguarda una partecipazione giovanile che deve potersi esprimere sia nella vita *quotidiana* e cioè in modo diffuso e continuativo in tutti i contesti di vita dei giovani, sia nella vita *sociale*, istituzionale e rappresentativa, dove per *sociale* si intendono le situazioni pubbliche di partecipazione in processi a valenza societaria. Come afferma Mounier (1964) solo mettendo il minore in condizione di esprimere la propria unicità, specificità, singolarità, sia nei rapporti interpersonali a due che nelle relazioni sociali si può promuoverne una reale crescita.

Il primo anno di lavoro del progetto poi ha previsto che dopo l'incontro con il team di giudici i ragazzi svolgessero con gli insegnanti (referenti per la legalità presenti in ogni scuola) dei laboratori in cui produrre materiali vari a loro piacimento (filmati, video, corsi, rappresentazioni teatrali, canzoni, presentazioni, power point) di restituzione rispetto al lavoro svolto con i "loro giudici". Questo materiale è stato presentato in un convegno finale realizzato a maggio 2018 che, coerentemente al che ha caratterizzato tutto l'impianto progettuale, è stato organizzato dal tavolo tecnico delle istituzioni del protocollo mettendo al centro i ragazzi e dando voce solo a loro (nel numero di tre o quattro studenti per ogni scuola).

2. Prime riflessioni pedaggiche

I ragazzi hanno competenze inespresse, domande senza risposte o con risposte spesso non corrispondenti alla realtà, atteggiamenti adeguati o inadeguati spesso inconsapevoli.

I materiali che hanno elaborato con gli insegnati si sono rivelati ampiamente significativi rispetto alla conoscenza e consapevolezza acquisita nei confronti dell'oggetto del progetto. Ma soprattutto le proposte che hanno portato sono state davvero significative in quanto da un lato hanno dato a tutti l'energia giusta per proseguire il lavoro e dall'altro la consapevolezza di avere ancora tanto da fare per guidare ed orientare ragazzi nella costruzione di una cultura di legalità realmente compresa e accettata dai giovani.

I risultati dei questionari somministrati e compilati dagli studenti anche se in questa prima fase di elaborazione si è limitata ad organizzare e sistematizzare i dati in modo da facilitare la lettura e l'analisi di proposte di cambiamento hanno permesso di ampliare i contenuti del materiale proposto nel corso del secondo anno di progetto – attualmente in corso (2018/19) – con contenuti nuovi relativi a tematiche (droghe legali, cyberbullismo, omosessualità) su cui gli studenti hanno espresso maggiore curiosità o errate conoscenze in tema di responsabilità civile o penale. I risultati hanno anche fatto emergere l'importanza di coinvolgere nel secondo anno di lavoro i ragazzi di seconda media e di terza superiore per il grande valore preventivo che ci si è resi conto può avere lavorare anche con le fasce di età degli studenti che frequentano queste classi.

Le scuole che hanno aderito al progetto per questo secondo anno sono 30 (diverse da quelle del primo anno) e gli incontri sono in fase di attuazione. Vi faremo sapere.

Work in progress.

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (2003). *Educazione e Politica.* Milano: Raffaello Cortina.

Bertolini, P. Caronia L., (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La con-versazione nella formazione familiare.* Pisa: ETS.

Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi.* Milano: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1962).

Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.

Dewey J. (2006). *Esperienza e educazione.* Firenze: La Nuova Italia.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani.* Milano: Feltrinelli.
Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
Husserl E. (1996). *Logica formale e trascendentale: saggio di critica della ragione logica*. Bari: Laterza.
Iori V. (2007). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
Levinàs E. (1985). *Humanisme de l'autre homme*. Genova: Il Melangolo (Ed orig. pubblicata 1972).
Levinàs E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book (Ed orig. pubblicata 1947).
Levinas E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma: Città nuova.
Loiodice I. (2000). *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Milan M. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Citta Nuova.
Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
Mounier (1964). *Il personalismo* (1949). Roma: Ave.
Muschitiello A.(2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 2: 161-170.
Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Ricoeur P. (1950). *Philosophie de la volonté. I. Le volontaire et l'involontaire (Philosophie de l'esprit).* Paris: Aubier.
Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo.* Napoli: Liguori.

IV.12
Nuovi alfabeti per educare alla cittadinanza attiva nella scuola

Monica Parricchi
Libera Università di Bolzano

1. "Essere con" per crescere nella comunità

Il concetto di cittadinanza si sta sempre più configurando come una posizione in continuo divenire, una categoria nel patrimonio della persona, composita, aperta e articolata nella complessità dialettica tra diritti, doveri e appartenenze. Molti autori si stanno interrogando sulla necessità di ricercare un linguaggio e categorie alternative a quelle che appaiono ormai "saturate" (Zagato, 2011) nelle loro potenzialita interpretative ed espansive. Se nel secondo dopoguerra il linguaggio della cittadinanza ha indicato un modello di appartenenza che ha individuato nella redistribuzione dei diritti la caratteristica della sua organizzazione sociale (Corradini, 2009), nel corso dell'ultimo ventennio il discorso sulla cittadinanza ha operato per obiettivi piu ampi.

La contemporanea nozione di cittadinanza partendo dall'attenzione sui diritti enucleati ed evidenziati dal sociologo Marshall (1950), in particolare i diritti politici, che concernono i rapporti con lo Stato, i diritti civili, che garantiscono le liberta individuali che accomunano i soggetti giuridici e i 'diritti di terza generazione' vale a dire i diritti sociali, che garantiscono la 'piena' appartenenza alla comunita, si è evoluta secondo un'idea di uguaglianza che consenta la partecipazione di tutti i cittadini ad un comune patrimonio, ad una medesima "forma di vita", che trova il fulcro nella partecipazione alla vita della comunita, cosicché il cittadino e colui che e legato ai membri del medesimo gruppo sociale da un comune vincolo identitario (Santerini, 2001).

Contrasti, cambiamenti e trasformazioni, sia di ordine sociale, che culturale ed economico, hanno spinto la riflessione in merito al significato di cittadinanza in un profondo stato di rinnovamento concettuale. Trasformazioni che hanno segnato una nuova evoluzione del concetto e del signi-

ficato profondo del suo esercizio: cittadinanza come condizione di un soggetto in grado di costituirsi in quanto persona attiva e responsabile, tanto del locale che del globale, nonche aperta alle frontiere della pluralita, della globalita, dell'intercultura, della globalizzazione (Santerini, 2010).

La dimensione sociale interpella ogni cittadino affinche partecipi attivamente alla formazione di una societa nella quale l'universalita dei diritti della persona possa prevalere sul principio di cittadinanza civile e politica. Risiede in cio la dicotomia tra la *cittadinanza appartenenza* e la *cittadinanza partecipazione*, che si e, nel corso storia, progressivamente avvicinata (Azzariti, 2011). La prima (la cittadinanza come appartenenza) assume forti connotati identitari, attribuendo lo status di cittadino a chi appartiene ad una collettivita organizzata, entro cui ciascuno si riconosce per tradizione e cultura; i diritti di cittadinanza in questo caso non possono mai essere disgiunti dai doveri che il singolo ha nei confronti del gruppo cui appartiene.

La seconda (la cittadinanza come partecipazione), invece, individua, gia nelle sue declinazioni piu antiche, il proprium del concetto di partecipazione del singolo all'attivita della res publica. All'origine della civilta classica e Aristotele che ricorda come l'essenza della cittadinanza deve essere indicata nella partecipazione alla vita della citta.

La complessita odierna deve fare riflettere circa il percorso che deve seguire l'uomo nel cercare di diventare un 'cittadino attivo', in quanto l'educazione dovrebbe fornire un vero e proprio paradigma per la cittadinanza attiva, dal momento che e fondante la pratica della "*cura sui*" (Cambi, Certini, Nesti, 2010) che va posta al centro dei processi formativi e resa come orientamento costante di tali processi. E tale espressione significa la capacita di leggere se stessi, di darsi un orientamento, di rielaborare l'immagine di se e di renderla sempre aperta rispetto al proprio futuro, per tornare a guardare alla persona, nella sua effettiva condizione di appartenente a una comunita politica cui partecipa e di cui e parte ed espressione. Questa categoria va di conseguenza costantemente reinterpretata, secondo una concezione che richiede di essere contestualizzata: un nucleo di rappresentazioni radicate ma dinamiche, perche la nozione di cittadinanza costituisca sia un esito culturale storicamente definibile, sia una categoria progettuale della vita associata, che e soggetta contemporaneamente a periodiche decodificazioni e interpretazioni (Corradini, 2009).

Il tema della cittadinanza attiva, nell'immediata quotidianita, e sempre più di grande rilevanza in un'ottica pedagogica e sociale: alle tradizioni classiche e partecipative della democrazia, i cui nuclei fondanti si basano sul-

l'importanza del bene comune, sul coinvolgimento nei processi decisionali, sul diritto di ciascuno di esprimersi liberamente (Fielding, 2012), si aggiungono tematiche inerenti questioni legate alla contemporaneità, alle nuove emergenze ambientali e globali.

2. "Essere parte di" per fare la comunità

Il concetto chiave della cittadinanza sociale si rileva essere quindi la partecipazione, base per la costruzione dei nuovi alfabeti della cittadinanza attiva e suo diritto fondamentale.

Dare una definizione precisa del concetto di partecipazione e difficile, poiche la sua portata e la complessita del processo sottostante dipende dal contesto in cui l'atto partecipativo avviene.

L'Unicef (Hart, 1992, p. 5) definisce il concetto di partecipazione come un "processo di assunzione di decisioni inerenti la vita di un individuo e quella della comunità nella quale egli vive" e si caratterizza per:

- non essere un evento concluso, bensì un processo che si esplica nell'assumere su di sé la responsabilità della scelta, farsi carico della propria responsabilità;
- essere un far parte di qualcosa: luogo, gruppo, essere con, per consentire che la storia d'ognuno s'intrecci con quella degli altri;
- avere una finalità intrinseca: è sempre in vista di qualcosa; è sempre un essere con gli altri per prendere parte, abitando con responsabilità.

Partecipare è luogo della non-neutralità, è consapevolezza che l'essere nel mondo è chiamato ad orientarsi eticamente secondo criteri di giustizia ed equità, e un processo assolutamente intenzionale, libero, collettivo e organizzato, che coinvolge, in maniera differente, gli attori sociali implicati. E una relazione che genera relazioni, che hanno la speranza di riuscire a raggiungere quei valori e quegli obiettivi costruiti e condivisi dagli stessi membri della comunita; occasione per l'individuo e per la comunita, di sviluppare competenze che portino a un'influenza diretta sugli eventi in cui la promozione della partecipazione si configura come obiettivo primario per la comunita, impegnandola su un fronte che va dall'individuale al sociale e viceversa.

Esistono infatti vari livelli di partecipazione, in funzione del coinvolgimento: l'investimento emotivo e psicologico nell'intraprendere un'attivita ha dimensioni diverse in funzione del ruolo che ogni individuo assume, del carico di responsabilita che gli viene attribuito, del momento in cui entra a far parte di un gruppo, di un progetto. Piu l'attivita e seguita fin dalla fase progettuale, maggiore e l'investimento di energie, maggiore e l'attaccamento e, in un circolo virtuoso, il livello di partecipazione. Essere parte di qualcosa fin dall'inizio e un requisito fondamentale per aumentare l'impegno sociale e mantenerlo costante nel tempo: nello specifico e importante poter esprimere la propria opinione e intervenire attivamente nelle fasi decisionali, ancor piu se l'oggetto della discussione e di particolare interesse per la persona e quindi e gia emotivamente carico.

Per poter comprendere i livelli di partecipazione ad alcune attivita e l'influenza sulla stessa determinata dall'utilizzo di strumenti a suo supporto, sono stati individuati alcuni temi sensibili per la cittadinanza, emersi dall'interesse diffuso per il luogo in cui si vive, nel fine ultimo di acquisire un buon livello qualitativo di vita, e dalla sentita necessita di mettersi in relazione con chi vive accanto, nella prospettiva di creare reti di collaborazione e solidarieta.

In questo scenario emerge la necessita per la scuola, e per tutte le altre agenzie di riformulare e introdurre dei fondamenti di questa nuova cittadinanza e di promuoverne le pratiche e l'esercizio attivo all'interno dei propri ambienti di vita, della comunità e della società poiché partecipando si impara a partecipare, la partecipazione sviluppa se stessa, assolvendo a una funzione formativa, di cui fruiscono le persone che partecipano per discutere, per affrontare problemi comuni, per confrontare le posizioni reciproche.

Responsabilità dell'educazione è quindi consentire ai soggetti di acquisire le competenze necessarie per poter partecipare in modo attivo, consapevole e critico alle diverse sfere di vita (Mortari, 2008).

La partecipazione attiva è considerata una condizione fondamentale per il consolidamento e per lo sviluppo dei cittadini nelle società.

Educare alla cittadinanza significa progettare un'educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un'elevata capacita di autonomia a quelle che domandano partecipazione consapevole all'esperienza sociale, a quelle, infine, che postulano l'esigenza della condivisione con altri singoli e gruppi (Avila, Borghi, Mattozzi, 2009).

Per spiegare i processi di sviluppo economico, sociale e politico viene utilizzato Il concetto di capitale sociale, che legge la struttura delle relazioni fra persone come risorsa utile all'azione degli individui che vi partecipano. Tale costrutto definisce il patrimonio di relazioni di cui il soggetto dispone per il raggiungimento dei propri fini (De Piccoli, 2007). Esso facilita le azioni degli attori all'interno delle strutture sociali, costituisce cioè una risorsa per l'azione, che rende possibile il conseguimento di fini.

3. Nuovi alfabeti per antiche parole

L'educazione alla cittadinanza e legata alla natura della societa in cui si vive e si riferisce ai valori e alle norme che identificano una comunita, sia essa politica, etnica, religiosa, culturale e il senso si appartenenza a questa comunita si sviluppa in base alle esperienze condivise di partecipazione politica che si instaurano tra cittadini, stato e realta locali. Al centro di questo obiettivo si sviluppa un modello di civilta conoscitiva e di saperi condivisi (Ulivieri, 2015).

La scuola, comunità educativa e luogo per la formazione sia dell'uomo che del cittadino, deve porsi il problema di come insegnare ai ragazzi a vivere l'era della globalizzazione senza subirla, attivando i processi che inducano alla partecipazione come modus vivendi.

Nella società contemporanea purtroppo si assiste sempre più frequentemente a situazioni di scarso interesse e bassa partecipazione, sia degli adulti che dei giovani, a contesti sociali che richiedano realizzazione e mantenimento di luoghi o interessi comuni, quali ad esempio la vita e l'ambiente scolastico, il lavoro condiviso, gli spazi verdi, urbani o di aggregazione sociale, fino alla partecipazione politica (Tarozzi, 2005). Il tipo di partecipazione a cui tendere e dunque quella "collaborativa/negoziale", dove la popolazione e le organizzazioni si pongano problemi compartecipando e tenendo conto della possibilita di co-costruire percorsi nuovi. Essa prevede un coinvolgimento del cittadino nella definizione sia della domanda sia della risposta: questo implica, proprio in virtu della partecipazione attiva.

Lo sviluppo di situazioni di partecipazione attiva è funzionale anche alla soddisfazione e al senso di benessere che il soggetto costruisce con le sue azioni, confermando l'importanza di un intervento consapevole al fine di promuovere stili di vita sani, migliorando conseguentemente la qualita della vita, favorendo comportamenti responsabili nella prospettiva del futuro

nell'ottica della Sostenibilità, e perseguendo insieme a quello individuale, il bene comune, benessere collettivo (Loiodice, 2017).

L'articolazione di tematiche possibili ripercorre vecchie strade, rileggendole alla luce dei fenomeni contemporanei che stanno cambiando le dinamiche sociali, le culture di riferimento ma anche gli assetti naturali e climatici. Nelle righe successive si accenna solo ad alcuni dei possibili filoni di approfondimento, nello specifico tre macroaree, nella continua costruzione di un alfabeto di cittadinanza contemporaneo.

Ambiente - Sostenibilità

Il termine *ambiente* ha un referente semantico molto ampio, dal latino configura *ciò che circonda*, indica il complesso della realtà in cui l'uomo vive: abitare non solo gli ambienti quotidiani ma anche la natura, significa quindi vivere gli spazi ordinari, dentro e fuori dei muri, come se fossero uno spazio privato, da custodire, curare, abbellire.

L'ambiente, le cose e gli oggetti in esso contenuti hanno un ruolo fondamentale nella formazione degli individui, ne influenzano i comportamenti e strutturano la vita di relazione. Il progresso e le innovazioni degli ultimi decenni hanno contribuito al miglioramento degli stili di vita e del benessere, ma anche causato serie conseguenze sull'ambiente e sulla sua vivibilità. La crisi ecologica assume sempre più il carattere di una questione morale, dalle rilevanti implicazioni sociali, e sollecita la pedagogia in una dialettica tra locale e globale. Il compito fondamentale della riflessione pedagogica è di sostenere la trasformazione di intenti in progetti educativi, prospettare il cambiamento della visione del mondo (Malavasi, 2005).

Educare all'ambiente si declina nella prospettiva della Sostenibilità intesa come "condizione di uno sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri"[1].

La sostenibilità ambientale, sociale ed architettonica tocca molteplici ambiti e settori di vita, in modo trasversale (ad esempio l'energia, la mobilità, la gestione dei rifiuti…) ed entra nel cuore della mission delle scuole che attraverso l'attivazione di percorsi e di comportamenti "ambientalmen-

1 Termine introdotto nel corso della prima conferenza ONU sull'ambiente nel 1972, ma definita nel 1987, con la pubblicazione del rapporto Brundtland.

te virtuosi" (Calvano, 2017, p. 14) possono posare un importante mattone nella formazione dei giovani cittadini.

L'educazione e la formazione giocano un ruolo fondamentale nel processo di transizione verso la sostenibilità; essa può essere possibile solo se il concetto di sostenibilità diventa parte integrante del percorso educativo-istruttivo, dalle scuole dell'infanzia fino all'università. L'educazione ambientale è un'area formativa trasversale che contribuisce all'istituzione di una cittadinanza, consapevole, sia dal punto di vista scientifico-culturale che etico, e attiva nell'esercizio del proprio processo decisionale relativo ai temi della sostenibilità .

Quando si parla di "ambiente", essere "cittadini attivi" significa essere in grado di contribuire alla protezione dell'ambiente, non solo con un comportamento privato, ma anche con interventi in spazi e azioni pubbliche, supportati da azioni etiche e decisioni sostenibili, significa conoscere l'ambiente per rispettarlo, con un nuovo senso di responsabilità.

Benessere – Bene comune

Una ricerca del 2014 (Abadi, Goudini) ha indagato il rapporto tra "abilità di vita" e "felicità". I risultati dello studio hanno mostrato che vi è una relazione significativa tra l'essere in grado di padroneggiare le abilità di vita e la sensazione di benessere e di felicità. Le conclusioni che gli autori hanno raggiunto inducono a pensare che il benessere può essere in qualche modo previsto, costruito attraverso la formazione di "abilità di vita" oltre che da condizioni di sicurezza psicologica nei soggetti. Di conseguenza occorre potenziare l'insegnamento di abilità e competenze utili per affrontare le diverse fasi della vita che possono essere determinanti per costruire il benessere ed aumentare la felicità.

La pedagogia persegue lo studio del benessere come uno degli obiettivi formativi. Si educa affinché i soggetti costruiscano la possibilità di realizzare i progetti di vita che hanno ragione di scegliere e perseguire, grazie alle abilità, le competenze e le capacità acquisite e promosse dai processi educativi formali, informali e non formali che il percorso di vita mette davanti. Obiettivo è, quindi, promuovere lo sviluppo integrale della persona nei diversi contesti di vita (Parricchi, 2015).

La cittadinanza attiva, come strategia per il perseguimento del bene comune si raggiunge attraverso esperienze che consentano di apprendere ad

aver cura di sé, degli altri e dell'ambiente e che promuovano forme di cooperazione e solidarietà; l'educazione quindi deve mirare a sviluppare conoscenze, abilità, valori e attitudini affinché i bambini e i giovani crescendo siano in grado di contribuire a un mondo più giusto e pacifico.

Denaro – Educazione finanziaria

Nel corso degli ultimi anni, molti paesi hanno cominciato a preoccuparsi sempre di più per il livello di consapevolezza dei loro cittadini, in merito ad aspetti economici, intesa come integrazione e completamento dei concetti di financial literacy ed educazione economica. L'educazione alla cittadinanza, declinata anche nella prospettiva economica, è un processo più ampio, globale (Bertagna, 2011), volto a favorire lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze che permettano al cittadino di divenire, all'interno della società, un agente consapevole e rispettoso delle regole del vivere civile, di comprendere il mondo, anche quello economico, che lo circonda e di contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale (Parricchi, 2017). le fasi della vita, caratterizzate da decisioni anche molto diverse nel tempo e dal susseguirsi di decisioni anche finanziarie di cruciale importanza, nella prospettiva di un'educazione integrale coinvolgente l'interezza della vita umana (Bocca, 1993). Nel 2009 l'OCSE avvertiva che "l'educazione finanziaria dovrebbe iniziare a scuola. Le persone dovrebbero cominciare a ricevere un'educazione finanziaria il più presto possibile" in quanto è riconosciuta l'importanza di mirare ai giovani per una crescita consapevole e per l'efficacia di una proposta a scuola, promuovendo riflessioni e percorsi finalizzati anche alla parità di genere, prospettiva che la pedagogia non può non prendere in considerazione.

L'educazione economico-finanziaria è divenuta non solo un aspetto importante della formazione dei cittadini, ma è ormai globalmente riconosciuta come un importante elemento di stabilità e di sviluppo. Inoltre permette di considerare la dimensione del futuro quale cornice temporale controllabile, seppure non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica acquisita fin dalla più giovane età. Obiettivo è "far acquisire al soggetto abilità che gli consentano di perseguire gli obiettivi di vita propria e della sua famiglia definiti sull'intero ciclo di vita ed in funzione delle sue priorità" (Megale, 2010).

L'obiettivo educativo della nuova epoca diventa quello di contribuire alla formazione di una societa civile con una diffusa capacita di iniziativa educativa. La formazione appare quindi come un dovere della societa nell'apprendere ad apprendere, per acquisire le conoscenze di base spendibili nel corso della vita nei vari contesti. Occorre far maturare la partecipazione attiva e responsabile, nella risoluzione dei problemi e delle relazioni, favorendo cosi per l'oggi e per il futuro lo sviluppo di un nuovo sapere fondamentale, pertinente, necessario, un'etica del genere umano, ambientale, sia locale che globale, in cui l'uomo quotidianamente si riconosca nella sua individualita, nella sua comunita e nella sua societa (Balduzzi, 2012).

Una pedagogia della cittadinanza deve operare quindi attraverso la definizione di orizzonti di senso della prospettiva educativa, che orientino l'agire pedagogico, creando i presupposti per educare al riconoscimento dell'altro, guardando alla vita di ognuno, al suo wellbeing come a un valore unico da preservare, tutelare e sviluppare (Corsi, Ulivieri, 2013).

In chiusura…per riaprire il dibattito si condivide la news della stampa per cui nelle ore di consegna del presente saggio è uscita la notizia che dal prossimo settembre (2019) l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" potrebbe cambiare in modo significativo: la materia sarà trasversale su tutto il programma e insegnata per 33 ore nel corso dell'anno scolastico, con un voto in pagella. Avrà un docente dedicato, abilitato all'insegnamento delle materie giuridiche ed economiche che coordinerà la disciplina. Viene così abrogato l'articolo 1 del decreto legge Gelmini del settembre 2008, che aveva istituito "Cittadinanza e Costituzione" da attivarsi nell'ambito dell'area disciplinare storico-sociale. Il testo prevede 12 articoli che trattano tematiche di educazione alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva e protezione dell'ambiente seguendo l'orizzonte dato dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Inoltre educazione stradale, cittadinanza digitale ma anche studio delle regioni e "lo studio della storia della bandiera e dell'Inno nazionale".

La questione sembra un po' di vichiana memoria, corsi e ricorsi storici alternano terminologie e modalità di articolazione delle tematiche. Il problema resta sempre la prassi e la reale educazione attuata nelle scuole per sviluppare le competenze di vita nei giovani cittadini.

Riferimenti bibliografici

Abadi V., Goudini F. (2014). Investigation of Relationship between "Life Skills and Psychological Security" and "Happiness". *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40 (4), 1: 14-20.

Amstein S.R. (1979) Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of The American Institute of Planners.*

Avila R. M., Borghi B., Mattozzi I. (eds.). (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patron.

Azzariti G. (2011). La cittadinanza. Appartenenza, partecipazione, diritti delle persone. *Diritto Pubblico*, *2.*

Balduzzi E. (2012). *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.

Bertagna G. (2011). Cittadinanza e trasformazioni sociali. In M. Corsi, *Educare alla democrazia ed alla cittadinanza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bocca G. (1993). *Educazione permanente*. Milano: Vita e pensiero.

Cadei L., Deluigi R., Pourtois J. (2016). *Fare per, fare con, fare insieme.* Parma: Junior.

Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile*. Roma: Aracne.

Corradini L. (2009). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.

Corsi M., Ulivieri S. (2013). La pedagogia del Well-Being. *Pedagogia oggi*, *1.*

Fielding M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educacion,* 359: 45-65.

Galiero M. (ed.) (2009). *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*. Bologna: EMI.

Hart R. (ed.) (1992). *Children's partecipation.* Florence: Unicef

Loiodice I. (2017). La pregnanza educativa della locuzione "bene comune". *Metis Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni 7(2)*.

Luatti L. (2009). *Educare alla cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.

Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: ISU Università Cattolica.

Marshall T. H. *Citizenship and Social Class and Other Essays.* Cambridge: Cambridge University Press 1950.

Megale G. (2010). *Guida all'educazione finanziaria*. Milano: Il sole24ore.

Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.

Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza*. Roma: Carocci.

Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

Parricchi M. (2018). Saperi e Partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *2*.

Tarozzi M. (ed.) (2005). *Educazione alla cittadinanza*, Milano: Guerini.

Ulivieri S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia Oggi, 2.*

Zagato L. (2011). *Introduzione ai diritti di cittadinanza*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

IV.13
Educare ai diritti umani. La scuola come luogo di responsabilità

Valentina Pastorelli
Università del Salento

Premessa

Progresso e miglioramento sono assunti oggi, lo sappiamo bene, come ideali da perseguire ad ogni costo. Vi sono fortunatamente limiti che l'uomo non può superare, quali il degrado ambientale, l'esaurimento delle risorse energetiche, il non rispetto verso le diverse razze, pena la sopravvivenza dell'intera umanità.

La presa di coscienza di questa limitatezza delle possibilità umane, ha portato l'uomo occidentale, da sempre convinto assertore della superiorità culturale, morale, antropologica della sua razza, a riflettere sulla precarietà delle proprie certezze. Da questa analisi dovrebbe uscirne un uomo nuovo, consapevole dei propri limiti e delle proprie possibilità. Dalla storia, intesa come *magistra vitae*, dovrebbe risultarne un uomo in grado di essere portatore di una nuova cultura, quella della sobrietà. Egli dovrebbe essere l'elaboratore di un nuovo tipo di pensiero, quello della finitezza che sembra approdare contemporaneamente ad un ridimensionamento, ad una relativizzazione del pensiero occidentale unitamente all'apertura di nuove vie, nuove risorse, nuove libertà. Questo cittadino del nuovo millennio, colui che vive la multiculturalità come una ricchezza, colui che crede nella possibilità di una pacifica convivenza tra popoli diversi, il figlio della multimedialità, non può comunque rinunciare al dialogo interumano, inteso come uno dei momenti fondamentali per la crescita dell'umanità tutta.

Nell'ultimo decennio, soprattutto, l'Italia, da Paese di emigranti, è divenuto Paese di immigrati. Ciò ha portato l'italiano medio ad uno sbandamento. Egli si è trovato di fronte ad una realtà che non riesce a gestire, perché ne è stato colto all'improvviso, non ben supportato, neanche, dallo Stato.

Il cittadino italiano, dal canto suo, sente la necessità di affrontare questa nuova società che gli è stata imposta, malgrado la sua volontà, da fenomeni

irreversibili e che hanno trasformato il Paese da monoculturale a multietnico. Compito di ogni educatore, una volta preso coscienza di ciò, è stato ed è quello di educare responsabilmente ogni generazione al rispetto delle differenze e dunque dei diritti umani in quanto conoscere lo straniero significa comprenderlo e la comprensione rappresenta l'unica strada verso il rispetto e la convivenza pacifica.

> I diritti vanno insegnati perché solo così vengono universalmente riconosciuti e rilanciati. La scuola dunque può allargare gli orizzonti culturali e umani degli studenti, educarli alla mondialità, alla promozione ed alla difesa dei diritti umani, insegnare a difendersi dall'appiattimento ideologico di un'informazione di massa (Acerno, 2006, p. 148).

1. Diritti umani e immigrazione

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, approvata a Parigi dall'Assemblea Generale dell'ONU, il 10 dicembre 1948, è il primo documento a sancire, per la prima volta nella storia dell'umanità, che, indipendentemente da razza, religione, lingua, età, provenienza geografica, sesso, etc., ogni essere umano è depositario di diritti per il solo fatto di essere al mondo. Indipendentemente, però, dal fatto che tale Dichiarazione abbia raccolto il più alto consenso morale fino ad allora conosciuto, il suo carattere di Universalità resta, ancora oggi, più formale che reale. Il problema dell'immigrazione ne è un chiaro esempio.

Come descrive L. Vecchioli, nel capitolo da lei curato sull'immigrazione tra diritti e politica globale:

> secondo la mia riassuntiva e certamente insufficiente opinione, solo un Paese che ha un diritto che garantisce le differenze in quanto tali può integrare la produttività. Altrimenti, questo Paese rischia di alimentare una forza disgregativa tra identità contrapposte, nel segno del razzismo e nella direzione di coniugazioni che lasciano oscillare e alternarsi le immagini della povertà e i sogni della ricchezza. Un tale terreno è quello naturale di riproduzione di risentimenti, antagonismi, pregiudizi, matrimoni di moda o di necessità come misere anticonvenzionalità più razziste del razzismo tradizionale, illegalità varie, disfunzioni a medio e lungo termine, antieconomiche oltre

> che certamente immorali. Solo un Paese che è società civile innanzitutto, pluralizzata in quanto interculturale, può e deve cercare la forza contrattuale per normalizzare preventivamente i flussi di immigrazione e far fronte alla sua evoluzione che è fenomeno, processo e non emergenza (2002, p. 89).

Esiste un nesso tra globalizzazione e multiculturalità. Già al tempo dell'estendersi dell'impero romano, si evinceva quella tendenza al fenomeno che oggi definiamo "globalizzazione" radicatosi poi e trasformato al tempo delle grandi scoperte della colonizzazione, dell'industrializzazione e del commercio mondiale. Sin dai tempi antichi, si strutturano cinque diverse risposte al modello dell'integrazione, che O. Höffe denomina di globalizzazione, ossia la concezione di straniero come barbaro, la regola aurea dell'eguale trattamento, il diritto interculturale, la concezione dell'essere umano come persona di diritto, il federalismo penale (2001, p. 75).

A questi modelli, consegue una premessa che Höffe nomina come «diritto legato all'origine» e definisce un diagramma del sistema d'integrazione dall'esclusione al riconoscimento; un processo complesso e articolato del rapporto tra morale e diritto. Ciò che principalmente interessa il nesso tra diritto e globalizzazione è il contributo di Höffe alla determinazione dell'obbligazione giuridico/morale al riconoscimento.

La morale giuridica tende a sottoporre gli ordinamenti positivi ad esigenze morali che procedono attraverso tre stadi: il primo definisce che tra gli uomini debba regnare il diritto; il secondo impone di riconoscere la forma del diritto e le sue regole con tutto il rigore necessario; il terzo stadio consta di tre livelli parziali di diritti umani, come diritti di libertà, la democrazia con i diritti di partecipazione da essa previsti e quella parte dell'intervento statale nel sociale che può essere ricondotto all'esistenza di diritti umani.

Rendere espliciti i diritti umani, proteggerli e quindi, anche, riconoscerli, rappresenta anzitutto un impegno di carattere politico-istituzionale, nonostante la crisi cui si assiste oggi impoverisca lo stesso dibattito politico nel suo più alto valore di dialogo, confronto e mediazione, allontanando e diseducando soprattutto il pubblico giovanile che ricerca, così, nuovi modelli di comunicazione e di incontro per una convivenza adeguata in questa società ed assiste, invece, a sempre nuove e più sofisticate forme di violenza e discriminazione.

2. I giovani e la crisi della politica

È normale che ogni nuova generazione che si affaccia sulla scena del mondo sociale si ponga a confronto con il sistema dei valori, le scelte e il modello di vita della generazione precedente con l'intento di superarla e rinnovarla in un processo innovativo che richiede fatica e sacrifici. È abbastanza normale anche che questo desiderio di trasformazione e di cambiamento non sia immediatamente accolto e incontri anzi numerose opposizioni, difficoltà e ostacoli che lo frenano, ma che gli permettono anche di maturare e di giungere a compimento. Non è proprio normale, invece, che i giovani si trovino a fare i conti, anche nelle scelte quotidiane, con problemi come la non-rinnovabilità delle risorse energetiche, il rischio del nucleare, lo sviluppo abnorme della tecnologia e della scienza che rischiano di sopravanzare l'etica creando un vuoto pericoloso (Jonas, 1990, pp. 10-32), mentre la politica in crisi stenta a reggere il peso della complessità che caratterizza le nostre società. Parlare dunque oggi del rapporto tra i giovani e la politica significa prendere in considerazione questo fattore fisiologico del divario fra le generazioni, ma soprattutto mettere in evidenza gli elementi peculiari che caratterizzano la nostra epoca e che rendono completamente nuovi e quanto mai decisivi i problemi del dialogo generazionale e della formazione politica. Oggi il mondo politico è infatti caratterizzato da una grande incertezza dovuta alla riconosciuta crisi del modello affermatosi e diffusosi con la società industriale, fondato sull'ideale positivistico della politica come strumento perfetto in grado di risolvere da solo i problemi sociali, ma anche di orientare e dirigere il genere umano alla conquista della felicità (Cfr. Mongardini, 1991). Caduto il mito dello Stato perfetto e della politica come pietra filosofale della convivenza sociale, caduti uno dopo l'altro i modelli di società creati dalle diverse ideologie, il panorama sul futuro della politica come sistema di governo e come codice di valori, appare davvero difficile da definire e da mettere a fuoco per tutti.

L'immagine che un giovane oggi può avere della politica coincide in gran parte con quella di un qualsiasi cittadino e la sua caratteristica non è certo la nitidezza. Essa appare infatti come un oggetto non-identificato, difficile da definire nei suoi contorni e nelle sue funzioni effettive, percepita in continuo allontanamento rispetto all'osservatore. Anche dall'interno, del resto, la politica non sembra avere, per certi aspetti, maggiore coscienza di sé e sembra attraversare una profonda crisi di trasformazione e ridefinizione, ancora lontana da esiti risolutivi, forse per effetto di un troppo spic-

cato istinto di autoconservazione, inclinazione naturale di ogni istituzione. Società civile e società politica non hanno mai goduto in Italia, di una perfetta integrazione, ma lo stato attuale delle cose, coinvolgendo tutti i livelli di organizzazione della società, genera una situazione di crisi di governabilità la cui gravità reclama una soluzione. La complessità dell'attuale sistema sociale, organizzato in sottosistemi che tendono ad autoregolarsi ed a rendersi sempre più autonomi, ha gradualmente messo in crisi la sovraordinazione del sistema politico che vede messa in discussione, per manifesta inferiorità, la sua opera di mediazione e direzione. In sostanza il pluralismo, anima della società democratica, ha dato luogo ad una capillare distribuzione del potere sociale secondo un'organizzazione di sottosistemi, ma non ha trovato un modo efficace per realizzare una sintesi, innescando un processo di delegittimazione del ruolo della politica nella sua funzione normativa che disorienta i giovani in modo particolare. La politica si trova, in realtà, all'intreccio di varie crisi che possono essere riassunte brevemente in: crisi di governabilità, crisi del sistema dei partiti e questione morale a cui corrispondono conseguenze notevoli per ciò che riguarda il rapporto dei giovani con il mondo sociale e dunque la loro apertura alla solidarietà. In primo luogo, la crisi della politica è, come in parte si è già detto, crisi di governabilità, che A. Ardigò definisce come un "difficile problema di transazione tra mondi vitali e sistema sociale" (1980, p. 26) che tendono a polarizzarsi, creando minacciose spaccature tra "pubblico" e "privato", "io oggettivo" ed "io soggettivo". La sua analisi procede da una riflessione che E. Husserl fece negli anni trenta in un suo libro dal titolo *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. A proposito del pensiero scientifico, egli affermava che questo fosse entrato in crisi perché aveva ormai perduto il legame con le sue radici e con il proprio fine, entrambi

> radicati nel mondo della vita quotidiana e delle nostre familiari relazioni, luogo in cui acquisiamo le nostre certezze e giungiamo a comprendere il senso dell'esperire vivente e dell'agire nostro e altrui (Ivi, p. 11).

Seguendo questa lettura in chiave fenomenologica e riportandola al mondo contemporaneo, Ardigò mette in evidenza lo svuotamento della politica e delle istituzioni che vengono tagliate fuori dal circuito vitale di relazioni e di significati e relegate in un iperuranio burocratico che non si connette in alcun modo con il "mondo della vita" (*Ibidem*) e che quindi

non può interessare i giovani. Il problema consiste nel cercare una strada per far dialogare il processo di democratizzazione crescente in atto nella nostra società con l'aumento di complessità ch'esso comporta. Mentre infatti lo sforzo delle istituzioni è quello di comprendere in sé un numero sempre maggiore di persone per rispondere in maniera capillare ai loro bisogni e predisporre delle misure di controllo per permetterne la convivenza e regolarne i rapporti, la società civile e i giovani tendono sempre più a sottrarsi ad un controllo omologante e spersonalizzante, rivendicando la propria autonomia e la centralità del "mondo della vita" come luogo della produzione del senso. In secondo luogo, la crisi della politica è crisi del sistema dei partiti. Venuta meno l'immagine del partito difensore di un'ideologia, di una prefigurazione della realtà futura in grado di attirare e polarizzare i consensi, oggi i partiti sono costretti a ricercare un altro modo di svolgere la loro funzione tradizionale di "aggregazione degli interessi" (Pasquino, 1985, p. 126). Ma proprio in questa ricerca che "sposta il baricentro della loro azione politica" (Ibidem), essi perdono la loro centralità, lasciano spazio ad altri centri di potere e faticano poi a riguadagnare terreno, ad assumere un'identità ed un ruolo definiti.

Questi fenomeni devono dunque essere considerati come un campanello d'allarme che avverte la fine di un equilibrio, il superamento del limite di tollerabilità di un certo rapporto tra l'uomo e il suo ambiente, in cui la libertà individuale è stata esaltata a tal punto da slegare la persona da ogni sorta di costrizione, di regola, di legge, liberandola però anche di un elemento essenziale, come l'orizzonte di senso, la questione del fine. La conquista della libertà si svuota di significato e si riduce a puro esercizio di affermazione di sé, nell'individualismo e nel consumismo, fino ad un delirio di onnipotenza, l'illusione di essere misura di tutte le cose, che intende cancellare lo stesso limite umano, ma che finisce per giungere all'autodistruzione. C'è il rischio dunque, che l'allontanamento dal mondo della politica in atto fra i giovani, porti con sé, in un passaggio irriflesso, anche il rifiuto delle istituzioni e delle sue regole, in quanto giudicate come mezzi di oppressione e di controllo di un sistema (o peggio, di un regime) ormai da rigettare invece che come luoghi e strumenti che permettono la convivenza civile. Non si tratta di una questione ideologica di ritorno del pensiero anarchico, che in sé è un fenomeno trascurabile fra i giovani, ma è soprattutto un problema psicologico di crollo della funzione di contenimento dell'istituzione che genera, di contro, come angoscia, l'esigenza "impazzita" di considerare arbitrariamente l'uomo al di sopra della costrizione della leg-

ge (Cfr. Mazzoli, 1993, pp. 18-19). Eppure, dal momento che l'istituzione ha anche la funzione di proteggere l'individuo inserendolo in una comunità in cui identificarsi, il giovane riconosce in sé quest'ansia di appartenenza che però, frustrata dalla sua lontananza e dal suo rifiuto nei confronti di un sistema in cui egli non si identifica, finisce per manifestarsi in forme radicali di fanatismo, di rigidità ideologica e di intolleranza (Ivi, p. 20).

Sospesi fra il timore di essere invasi e l'esigenza di un'identificazione forte, alcuni giovani finiscono così per innalzare e riesumare vecchie barriere, ricercando l'identità nella contrapposizione.

3. La specificità educativa della scuola

> La civiltà contemporanea è un vestito usato, che non sopporta più delle pezze; c'è bisogno di una riforma totale, d'un rovesciamento dei principi: si tratta di ottenere il primato della qualità sulla quantità, del lavoro sul denaro, dell'umano sulla tecnica, della saggezza sulla scienza, del servizio sociale della persona umana sulla bramosia di possesso e di potenza individuale e statale (Maritain, 1962, p. 222).

E allora, di fronte a questa situazione, quale deve essere il ruolo della scuola?

La specificità dell'universo scuola sta in ciò che è e deve essere la sua vera identità e il suo compito. La scuola sta all'inizio della formazione ed opera per alcuni aspetti; non nel senso, quindi, che viene prima la scuola e poi l'educazione continua e si organizza in forma dinamica e personale quando essa avrà consegnato l'allievo, quasi come un prodotto finito, al vasto campo della società e dell'ambiente culturale, ma nel senso che essa pone le basi e inizia un processo che sinergicamente si coniuga e si arricchisce nella contiguità organica con l'extrascolastico, il quale continua a plasmare la persona nella pienezza della libertà delle sue scelte, quando il percorso scolastico è concluso.

> Nessuna illusione è più dannosa che cercare di respingere nel microcosmo dell'educazione scolastica l'intero processo della formazione dell'essere umano, come se il sistema delle scuole e delle università fosse una grande fabbrica per la cui porta di entrata verrebbe introdotto il fanciullo come una materia prima, e dalla cui porta di uscita l'adolescente uscirebbe nello splendore dei suoi ventenni come un uomo ben confezionato (Maritain, 1983, p. 43).

La scuola, allora, inizia, facilita un percorso formativo, allorquando mira essenzialmente a formare l'intelletto e, attraverso la conoscenza, a poter incidere e influenzare la volontà nelle scelte morali. Ma la formazione dell'uomo va oltre i limiti temporali e spaziali della scuola per compiersi solo con l'*exitus* da questa vita.

La scuola adempie la sua funzione e il suo compito quando fissa l'impegno nel favorire l'apprendimento della verità, orientando così l'azione pratica. Per cui essa ha una certa valenza oltre che nella sfera speculativa anche in quella dell'azione, ma in modo indiretto. Nel senso che la verità conosciuta e riconosciuta dalla ragione, dal maestro interiore e non da quello esteriore, il quale ha solo il compito socratico di liberare la coscienza dagli ostacoli che impediscono di vedere la verità che è nella coscienza, illumina la mente e, in questa luce, la volontà può scegliere il bene. Si tratta quindi, non di determinare la volontà, ma di muoverla mostrandogli ciò che è bene, perché, come dicevamo sopra, la scuola non potrà mai insegnare la saggezza e determinare scientificamente il retto agire.

J. Maritain enuncia questo aspetto in maniera molto chiara e decisa.

> L'educazione morale ha una funzione essenziale nell'educazione della scuola e dell'università, e questa funzione deve essere sempre più fortemente accentuata. Ma è essenzialmente e innanzitutto per via di conoscenza e di insegnamento che l'educazione scolastica deve adempiere questo compito morale, riuscendo cioè, non ad esercitare e rendere retta la volontà – né semplicemente illuminare e rendere retta la ragione speculativa – ma ad illuminare e rendere retta la ragione pratica (Ivi, p. 44).

Maritain ha dato un giudizio positivo nei confronti della pedagogia morale di Foerster, fondata sui valori e dettata da una sintesi di esperienza e princìpi, avente il suo fulcro nella formazione del carattere (Cfr. Foerster, 1957). In merito a questa formazione, riguardante l'acquisto delle virtù morali e della libertà interiore, Maritain rileva che il compito proprio dell'educazione scolastica riguardi due aspetti.

Si può incidere sul carattere di un allievo prima di tutto cercando di conoscerne a fondo la psicologia, per tenere in debito conto i livelli di maturazione e le modalità mediante le quali il fanciullo comprende e si relaziona alla realtà. La psicologia, che fornisce un quadro del processo evolutivo della persona, consente all'azione educativa di porsi con atti che non portino a deformare o a ferire lo sviluppo del fanciullo.

L'altro compito dell'educazione scolastica è un approccio formativo di tipo pre-morale.

Non si tratta di far apprendere il comportamento morale, in quanto compito della scuola e dello Stato non è quello di condizionare la volontà e la libertà della persona, addestrandola, in modo eteronomo, a porre comportamenti non dettati da una coscienza illuminata dalla luce interiore dello spirito, ma a preparare e "dissodare il terreno" in cui far germogliare e sviluppare l'albero fruttuoso del carattere.

Si tratta, quindi, di un'azione indiretta. L'azione educativa scolastica, attraverso la formazione della ragione speculativa e pratica, fornisce un complesso di conoscenze che possono motivare e sviluppare il raziocinio in vista di un giudizio pratico che, nel suo porsi e attuarsi, si presenta come fonte di processi e di influenze principalmente extrascolastiche, nelle quali si esprime e si realizza la volontà e il carattere.

> L'educazione della scuola e dell'università fornisce una base ed una necessaria preparazione per il principale obiettivo in questione concentrandosi sulla conoscenza e sull'intelligenza, non sulla volontà e formazione diretta della moralità, e vigilando innanzitutto lo sviluppo e la rettitudine della ragione speculativa e pratica (Ivi, p. 45).

Il primato della conoscenza e dell'intelligenza rappresenta la dignità e la ricchezza dell'educazione scolastica. In essa possono e devono essere poste le basi su cui potrà poi innalzarsi l'edificio della sapienza, che è la sintesi di conoscenza e di prassi e il comportamento dell'uomo saggio, che realizza la sua umanità come persona e non come individuo nella contemplazione, acme della conoscenza, e nell'azione, frutto dell'amore.

Già Maritain dunque aveva intravisto nell'educazione liberale l'unica educazione valida non solo per il suo valore essenziale per l'educazione dell'uomo, ma anche in quanto capace di soddisfare i bisogni specifici dell'immediato futuro. L'umanità dilaniata dalle divisioni interne della nostra età avrà bisogno di ricomporre l'integrità umana. E, questa esigenza di umanesimo integrale sarà soddisfatta soltanto da una educazione integrale.

> Non col totalitarismo e non con il collettivismo dell'alveare, ma con una civiltà personalistica e comunitaria, fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell'uomo (Ivi, p. 122).

Questa educazione integrale comporrà in superiore armonia l'esigenza sociale e l'esigenza individuale dell'uomo, sviluppando insieme il senso della libertà e quello della responsabilità, quello dei diritti e contemporaneamente quello dei doveri.

La prospettiva di una educazione integrale per tutti è valida, perché essa pone fine al dibattito che ha tenuto impegnati pedagogisti di opposte tendenze, se, cioè, l'educazione deve avere un fine umanistico o essere, invece, orientata verso una cultura specializzata nei vari settori dello scibile. L'umanesimo integrale di Maritain si precisa nel suo significato di un'educazione comprendente, accanto all'umanità delle lettere, anche l'umanità delle scienze e, accanto all'umanità della cultura, anche l'umanità del lavoro, a cui tutti i cittadini hanno il diritto di poter accedere indipendentemente dal loro censo o dalla loro vocazione sociale, perché il fine dell'educazione non è la cultura o il lavoro, ma la persona.

Riferimenti bibliografici

Acerno S. (2006). *Comunicare i diritti umani*. Pesaro: Studio alfa.
Ardigò A. (1980). *Crisi di governabilità e mondi vitali*. Bologna: Cappelli.
Foerster W.F. (1957). *Scuola e carattere*. Brescia: La Scuola.
Höffe O. (2001). *Globalizzazione e diritto penale*. Torino: Edizioni di Comunità.
Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
Maritain J. (1962). *Umanesimo integrale*. Torino: Borla.
Maritain J. (1983). *Educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
Mongardini C. (1991). *Il futuro della politica*. Milano: FrancoAngeli.
Pasquino G. (1985). *La complessità della politica*. Roma-Bari: Laterza.
Vecchioli L. (2002). La frontiera Italia. Considerazioni sull'integrazione. In C.B. Menghi (Ed.), *L'immigrazione tra diritti e politica globale*. Torino: G. Giappichelli.

IV.14
La scuola: un luogo dove imparare a vivere insieme. Cittadinanza globale ed educazione alla giustizia

Luisa Santelli Beccegato
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Quali i significati e i valori che attribuiamo alla formazione e all'azione scolastica?

Il pluralismo culturale è un dato ineludibile. La diversità è nelle cose; lo è sempre stata. Oggi ne abbiamo preso coscienza (anche se purtroppo ancora parzialmente dal punto di vista quantitativo e qualitativo). Comunque è un primo passo per cercare di comprendere.

Nel momento in cui si va oltre un semplice schierarsi a favore o contro la diversità e si comincia a indagare cosa effettivamente si voglia intendere con un'interpretazione positiva della diversità cominciano a emergere significati polivalenti; significati che hanno però un denominatore comune: il rispetto dell'altro, l'abbattimento di confini, il superamento di barriere, la ricerca di connessioni.

Da un'interpretazione ingenua dell'accettazione del diverso – intesa in termini di disponibilità, accoglienza, integrazione – si è arrivati oggi a comprendere come trattare di tale questione comporti anche incontrare aspetti non solo sociali, psicologici ed etici, ma più ampiamente economici e politici.

Problemi gravi e pressanti sorgono quando la diversità si fa disuguaglianza. Sulla base di dati provenienti dalle diverse agenzie internazionali (dall'ONU all'Organizzazione Mondiale della Sanità, per citare quelle maggiormente rilevanti) risulta come la disuguaglianza delle condizioni di vita nel mondo sia enorme e si sia aggravata negli ultimi decenni a causa delle carenze alimentari, oltre che dell'assistenza sanitaria, delle guerre, dei cambiamenti climatici. L'aspettativa di vita, secondo i dati della Central Intelligence Agency (CIA) del 2014, vanno dagli 85,66 anni per gli uomini e 93,64 anni per le donne nel Principato di Monaco; 85, 13 (M)- 88,99 (F) in Giappone; 83,80 (M) – 85,82 (F) in Italia ai 41,2 (M)-44,3 (F) in Angola; 41,0 (M)- 44,1 (F) Sierra Leone; 41,7 (M)-42,4 (F) Mozambico.

Oggi per alcuni il mondo è fatto di spazi aperti, di ampie opportunità, ma per altri che non dispongono né di potere economico, né di potere culturale è tragicamente chiuso come ha osservato ormai quasi vent'anni fa Z. Bauman. È necessario interpretare attentamente queste dinamiche non solo nel breve periodo, come pare spesso stia accadendo, ma in una prospettiva più estesa nel tempo e nello spazio.

I punti su cui si accentra il dibattito sono prevalentemente di tipo economico, risultano essere sostanzialmente la misura in cui l'attività economica si è globalizzata; l'emergere di una nuova forma di capitalismo che abbraccia tutto il pianeta favorita dalla quarta rivoluzione industriale, le possibilità di governare efficacemente il mercato globale a livello nazionale e internazionale e infine se la competizione globale abbia determinato il tramonto delle strategie economiche nazionali e innanzitutto l'indebolimento dello stato sociale. Cercare di capire quali siano le scelte da fare sul piano formativo – cognitive, sociali, etiche, religiose … - perché sia il mercato a servizio della persona e non viceversa, perché la solidarietà sia un valore da tutelare è ciò che qualifica la prospettiva pedagogica.

Ciò comporta evidenziare il significato e il valore che attribuiamo ai processi formativi e alla politica visti nella loro incisività e importanza e non banalizzati e strumentalizzati dai cosiddetti 'poteri forti'. Il punto di vista pedagogico (e voglio sperare non solo pedagogico) non può rinunciare a perseguire un'equità sociale e cercare di contribuire alla realizzazione di un bene pubblico sostanziale capace di accrescere il benessere comune. Oggi tutti, e in particolare i giovani, sono bersagliati da una straordinaria varietà d'informazioni e facilmente influenzati da immagini, concetti, stili di vita e idee che non aiutano a maturare un percorso di umanizzazione, ma anzi vanno spesso in direzione o di una banalizzazione dei significati o di un rafforzamento di stereotipi.

La scuola ha presente queste problematiche e, nelle sue diverse attività, ne tratta anche se non sempre sistematicamente.

Le considerazioni pedagogiche ed educative che possiamo elaborare in proposito insistono sulle capacità cognitive e critiche di ogni soggetto, su investimenti precisi a livello di sollecitazione culturale ampiamente intesa per essere in grado di fronteggiare la molteplicità delle influenze e delle suggestioni, per poter elaborare una propria autonoma posizione ed essere consapevoli di quale sia la gerarchia di valori su cui si imposta la propria vita.

Nello scenario della società complessa e globale dove incertezza, ambiguità, confusione si coniugano spesso con conflittualità e violenza abbiamo

bisogno d'assumere un preciso criterio guida: la capacità di dialogo tra diversi e la ricerca di un bene comune. È questo il messaggio di grande rilevanza che aiuta a elaborare la consapevolezza che il mio bene è davvero realizzabile quando viene condiviso dall'altro non più offeso, umiliato, violato. Una consapevolezza che richiede la realizzazione di un continuo lavoro di approfondimento su se stessi, sulla propria interiorità, sulla propria scala di valori e che chiama in causa competenze degli insegnanti che vanno ben oltre i saperi disciplinari e una capacità d'incontro e di comprensione degli studenti e delle loro famiglie.

Educare, se non riduciamo la densità di questo termine ad aspetti tecnici e funzionali o ci limitiamo a sovrapporlo a socializzazione, vuol dire innanzitutto non perdere di vista i significati profondi della nostra esistenza, impegnarsi per cercare di contribuire a costruire qualcosa che riesca a migliorare almeno un po' le condizioni di vita nostre e dell'altro e contrastare le tendenze negative e violente presenti oggi nei luoghi più diversi del pianeta (Gagliardi, Santelli, 2017).

2. Elaborazione e assunzione di criteri guida. Ricordando J. Delors

Tra i numerosi problemi che si aprono a questo livello, uno particolarmente rappresentativo è costituito dai significati che oggi vengono attribuiti alla dimensione della convivenza tra diversi, alla cittadinanza e alle scelte educative che è opportuno fare in relazione ai nuovi scenari.

C'è da chiedersi quali aspettative vengano oggi sollecitate nei confronti dei tradizionali significati di cittadinanza in un contesto dove i mutamenti sono veloci e gli spazi sempre più diffusamente attraversati e quali percorsi educativi possiamo progettare e realizzare per vivere con più approfondite consapevolezze personali e sociali questo nostro tempo, quali esperienze educative possiamo ragionevolmente ritenere idonee o, quanto meno, opportune.

Le diverse accezioni di cittadinanza riconoscibili nel nostro tempo hanno in comune la partecipazione alla vita pubblica. Oggi nuovi significati si vengono delineando: processi migratori, il sistema di comunicazioni, dinamiche di globalizzazione rimettono in discussione i significati tradizionali di cittadinanza. Ad un esame approfondito non più l'appartenenza a uno Stato-Nazione, una dimensione giuridica, ma ragioni sempre più dichiaratamente culturali ed etiche estendono il concetto di cittadinanza fino alla sfera dei diritti universali dell'uomo (Vitale, 2005).

Molte sono le espressioni introdotte in questi anni: cittadinanza sociale, attiva, plurale, differenziata, nuova cittadinanza, cittadinanza cosmopolitica, estesa, cittadinanza flessibile, cittadinanza democratica. Sono queste due ultime espressioni che, a mio parere, meglio sintetizzano e racchiudono il senso di queste nuove prospettive riuscendo a coniugare il livello di cittadinanza territoriale con quello nazionale e internazionale e sottolineando le "fedeltà multiple" a cui ognuno di noi è chiamato (Prodi, 2003).

Nel nostro tempo le cose cambiano continuamente e in fretta.

Possiamo pensare a una cittadinanza che esprima e rappresenti sia una dimensione locale, sia una dimensione internazionale?

Le risposte positive a questa domanda cercano di porre un'attenzione al decentramento, a una democrazia dal basso, a una valorizzazione di codici deontologici in ogni forma di attività pubblica e privata.

Nei dibattiti in corso, in alcuni casi particolarmente accesi, tali questioni vengono sostanzialmente affrontate attraverso due approcci: uno universalista a favore dell'apertura delle frontiere; l'altro istituzionale-civico in rispondenza a concezioni rigorose della cittadinanza. Assumendo una prospettiva pedagogica, ritengo sia da chiedersi se il territorio entro il quale capita di nascere e i documenti ai quali di ha diritto siano meno arbitrari, da un punto di vista etico, di altre caratteristiche su ci tanto si è discusso in questi anni, quali il colore della pelle o il sesso. Seguendo questo ragionamento, a mio avviso difficilmente contestabile, gli Stati democratici, che siano davvero tali, sono chiamati a perseguire politiche più compatibili con un mondo senza frontiere. E una scuola democratica, che sia davvero tale, mi pare doveroso si impegni a portare avanti queste tesi. Alcuni autori si domandano se sia possibile sostenere una posizione che si collochi a metà strada tra la richiesta universalistica delle frontiere aperte, della Patria terrestre – per usare un'espressione di E. Morin – e le concezioni di una cittadinanza cosiddetta "compatta".

Un contributo interessante è quello di Seyla Benhabib che, per individuare possibili soluzioni, evita di trattare in maniera globale la questione e distingue tra condizioni di ingresso in un Paese, condizioni di soggiorno temporaneo, di soggiorno permanente. Si tratta di differenti fasi di vita sociale e politica che frequentemente negli stessi dibattiti teorici vengono confuse l'una con l'altra, ma che sul piano dell'analisi è opportuno tenere distinte. Ognuna di queste fasi non può sottrarsi al vaglio delle parti interessate, ma – per poter dare una risposta a questo problema – c'è da considerare come la sovranità di un popolo in fatto di politiche di immigrazione

non costituisca un diritto illimitato. Il diritto di un popolo a far valere le proprie rivendicazioni va sempre "esaminato e valutato alla luce del suo impegna in fatto di diritti umani universali" (Benhabib, 2005, p. 198). La scuola è impegnata ad approfondire e diffondere l'idea che la qualità, il pregio di uno stato democratico non consiste nel chiudere le proprie frontiere, bensì nella capacità di prestare ascolto alle richieste di coloro che, per qualunque ragione e soprattutto ragioni di necessità, bussano alle porte (Ibidem, p. 222). Certo ascoltare le richieste non significa automaticamente soddisfarle, ma è necessario mantenere sempre ben chiaro il principio che ogni essere umano è un soggetto autonomo legittimato all'esercizio di diritti e impegnato a rispondere a doveri.

È importante maturare la consapevolezza che gli interessi economici non possono mai costituire il fattore morale principale nella politica di un Paese e che le democrazie devono cercare di bilanciare la propria prosperità economica con l'impegno nei e il rispetto per i diritti umani fondamentali. Giustamente S. Benhabib osserva che "le linee di demarcazione tra il 'noi' e il 'loro' sempre più spesso si fondano su preconcetti acritici, antiche battaglie, ingiustizie storiche e puri e semplici provvedimenti di carattere amministrativo" (Ivi, p. 230).

Compito della scuola è dare gli strumenti per entrare nel merito di tali questioni e dipanarne i significati.

Quello che comincia a configurarsi in diverse parti del mondo (Messico e Repubblica Domenicana, Colombia, India), nel sud-est asiatico e in America Latina è una forma di 'cittadinanza flessibile' che consente, ad esempio, di partecipare a elezioni locali e amministrative senza essere cittadini di una società o di godere di alcuni benefici sociali pur non avendo diritto di voto. Sono condizioni che vengono viste come espressione di transnazionalità e possibile regola agli inizi di questo terzo millennio.

Questo comporta impegnare la scuola a interpretare i continui cambiamenti del presente mantenendo ben saldi e chiari i principi di fondo che contrassegnano e qualificano l'umano.

Un'interpretazione difficile da realizzare, piena di ostacoli non solo sul piano cognitivo per la complessità di riconoscere ciò che è specifico delle diverse realtà e ciò che si configura come ricorrente e permanente, ma anche sul piano emozionale per lo sforzo che dobbiamo fare per superare il senso d'insicurezza innescato da ciò che non conosciamo (Santerini, 2008, p. 147).

Da qui la necessità di procedere nell'attività formativa della scuola ri-

prendendo il messaggio di J. Delors (1997) tuttora significativo e valido che si articola, come è noto, su più piani fra loro interrelati. J. Delors sottolinea giustamente come non sia più possibile "lasciare ai cancelli della scuola i problemi sociali: la diversità, la povertà, la fame, la violenza e la droga entrano nelle classi insieme agli alunni" (p. 22). Questo non comporta affatto indebolire gli in segnamenti disciplinari, significa anzi arricchirli facendone emergere apporti attinenti alle dinamiche reali, realizzate e in corso nelle diverse società. Ma comporta anche che non si può procedere nell'attività d'insegnamento/apprendimento aggiungendo ai curricoli esistenti ulteriori discipline ognuna con propri spazi e finalità e sostanzialmente indifferenti alle connessioni fra loro.

Queste scelte che hanno caratterizzato e caratterizzano, guardando alle proposte in corso[1], le periodiche revisioni scolastiche appesantiscono il lavoro di insegnanti e studenti senza spesso riuscire a raggiungere risultati positivi.

3. L'educazione alla giustizia e l'apporto della scuola

La scuola ha investito e investe molto nella direzione della convivenza. Tra i suoi criteri guida emerge con chiarezza l'impegno per l'accettazione dell'altro, il contrasto a ogni forma di prevaricazione e di violenza, la valorizzazione della dimensione sociale e collaborativa.

Nelle migliori esperienze, questi obiettivi vengono perseguiti sul piano metodologico non solo attraverso insegnamenti disciplinari, ma valorizzando pratiche dirette, lo stare insieme a scuola, il rispetto delle regole, l'ascolto, il dialogo. Scelte educative e didattiche chiaramente consolidate sul piano degli studi e della ricerca. Non altrettanto però è possibile riscontrare su quello della pratica scolastica.

Una ricerca fatta nell'anno 2017 (Gagliardi, Santelli, pp. 281-ss.) con un questionario appositamente costruito dal gruppo interdisciplinare dell'associazione R.E.S.S. (Ricerche educative e studi sociali) sull'educazione

1 Intendo riferirmi alla proposta di legge di iniziativa popolare promossa lo scorso luglio 2018 dal Comune di Firenze con il sostegno dell'A.N.C.I. sull'educazione alla cittadinanza dove si propone di inserire l'educazione alla cittadinanza come disciplina autonoma con propria valutazione e un monte ore non inferiore alle 33 ore annuali.

alla giustizia[2] a cui hanno risposto 1120 studenti di un campione di classi V di scuole primarie e classi IV e V di scuole secondarie superiori della Regione Puglia, ha permesso di riflettere sulla percezione della giustizia evidenziando quali siano i significati di giustizia e le valutazioni che bambini e giovani vengono elaborando, quali siano le fonti d'informazione e i livelli di fiducia per cercare di riconoscere le questioni aperte e individuare i percorsi formativi più significativi ed efficaci[3].

In questo contesto mi limiterò a richiamare alcune fragilità che sono venute emergendo. L'obiettivo è di individuare, nell'eventuale prosecuzione della ricerca, possibili soluzioni per cercare di trovare con gli in segnanti modalità migliorative per sostenere e rafforzare il "senso di giustizia" e incrementare la responsabilizzazione e l'impegno personali di ciascuno studente nel perseguirlo e realizzarlo.

L'educazione si delinea come sviluppo e realizzazione di quest'attenzione e di queste aperture valorizzando competenze che da ampiamente sociali si fanno, in maniera sempre più dichiarata e coerente, civili e politiche nel senso della maturazione della consapevolezza del proprio personale apporto per un percorso di umanizzazione.

L'impegno è di riconoscere i problemi del nostro tempo, collaborare con le scuole per cercare di affrontarli e risolverli in modi più idonei ed efficienti di quelli di cui attualmente disponiamo per concentrare tutte le nostre risorse al fine di rendere più "giusto" il mondo in cui viviamo.

Tra i numerosi dati che la ricerca ha permesso di evidenziare risulta, purtroppo, che l'interesse per la giustizia non aumenta con il proseguire dell'esperienza scolastica. Alla domanda se interessa trattare di giustizia risponde positivamente il 73,74% della scuola primaria e il 67,7% della scuola secondaria superiore; "poco" il 15,43% della scuola primaria rispetto al 18% della scuola secondaria superiore; "per niente" rimane sostanzialmente costante (il 3,25% rispetto al 3%) mentre le non risposte - passando dalla primaria alla secondaria superiore – salgono dal 7,5% al 14,4% (Schino, 2017, p. 329). Il tempo che i giovani vivono a scuola non sembra quindi lasciare tracce significative, né sollecitare la loro attenzione su questa tematica.

2 Il gruppo risulta composto dalla scrivente e dai proff. F. Bitetto, G. Calvano, L. Carrera, A. Fornasari, A. Gagliardi, G. Giardina, A. Labianca, C. Quaranta, F. Schino. L

3 La popolazione di riferimento, alla base del campionamento, è stata costituita dal 10% del totale delle scuole primarfie e secondarie di II° distribuite sul territorio pugliese.

Un altro dato preoccupante riguarda le fonti d'informazione sulla giustizia: In questo caso gli insegnanti si pongono al settimo posto su otto delle fonti in dicate limitandosi a raccogliere il 2,98% delle risposte della scuola primaria (Calvano, 2017, p. 303). La scuola secondaria superiore, pur raggiungendo una percentuale maggiore, si ferma all'8,4% (Schino, 2017, p. 330). Dati che devono far riflettere sulle modalità del lavoro scolastico in proposito.

Dati, questi, che riguardano nello specifico la scuola pugliese, ma che sollecitano ad andare oltre il campionamento realizzato in quest'occasione per cogliere in ambito nazionale i livelli e la qualità dell'impegno da parte della scuola nei confronti di una tematica quale l'educazione alla giustizia che si propone come cammino verso un futuro da preparare cercando di apportare dei seppur modesti miglioramenti, di ridurre l'incidenza delle prevaricazioni e della violenza nelle sue diverse e dolorose forme con la chiara consapevolezza dei limiti che purtroppo contrassegnano il nostro modo di agire.

La ricerca educativa e didattica è impegnata a portare avanti questo percorso. L'individuazione di buone pratiche (dall'analisi di casi ai giochi di ruolo, agli studi sul campo…) andando oltre la "curricolarizzazione" è quanto si delinea come strategia per favorire processi di apprendimento. Ci auguriamo che l'attuale Piano Nazionale per la cultura della legalità, promosso dal MIUR, riesca ad apportare dei miglioramenti nel settore.

Lavorare in termini pedagogici ed educativi significa pensare non solo al presente ma anche al futuro, comporta alimentare una speranza che le cose possano migliorare, che non siano solo quelli di tutela e difesa di sé gli interessi che spingono uomini e donne ad agire e che una "vita buona" non sia solo una prospettiva illusoria. L'assunzione di responsabilità priva di una speranza di miglioramento si traduce in comportamenti che possono anche essere rispettosi della legge, ma che rischiano di divenire superficialmente "burocratici".

Il principio speranza sostiene una tensione al meglio aprendo così nuovi possibili scenari (Bloch, 1994). L'alternativa all'educazione alla giustizia è la lotta di potere, la conflittualità a tutto campo, il "conflitto epidemico" non solo nei mercati, ma nella quotidianità con il bagaglio di sofferenza e sopraffazione che ne deriva sul piano personale e sociale.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino* globale. Milano: Feltrinelli.
Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
Benhabib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale*. Bologna: il Mulino.
Bloch H. (1994). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.
Calvano G. (2017). Risultanze e interpretazioni. Il punto di vista degli studenti delle scuole primarie di Puglia. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato (eds.), *Ragioniamo di giustizia. Tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 289-318). Roma: Aracne.
Central Intelligence Agency (2014), *The World Factbook, Life Expectancy*. In https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/210-2rank.html (ultima consultazione 17 aprile 2019).
Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
Gagliardi A., Santelli Beccegato L. (eds.) (2017). *Ragioniamo di giustizia. Tra dati, interpretazioni e processi formativi*. Roma: Aracne.
Magatti M. (2012). *La grande contrazione*. Milano: Feltrinelli.
Mertens D. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guiford.
Natoli S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
Prodi R. (2003). Educazione e cultura. In A. Erbetta (ed.), *Senso della politica e fatica di pensare* (pp. 165-sgg). Bologna: Cleub.
Ravasi B. (2006). *Ritorno alla virtù. Per una riscoperta di uno stile di vita*. Milano: Mondadori.
Santerini M. (2008), Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza. *Pedagogia e vita*, *1*:147-sgg.
Schino F. (2017). Risultanze e interpretazioni: il punto di vista degli studenti delle scuole secondarie di II grado di Puglia. In A. Gagliardi, L. Santelli Beccegato (eds.), *Ragioniamo di giustizia. Tra dati, interpretazioni e processi formativi* (pp. 319-352). Roma: Aracne.
Vitale E. (2005). Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori. In M. Tarozzi (ed.), *Educazione alla cittadinanza* (pp. 21-sgg). Milano: Guerini.

Gruppo 5
Politiche scolastiche per l'inclusione

Introduzione
Fabio Bocci

Interventi
Lucia Chiappetta Cajola – Anna Maria Ciraci – Maria Vittoria Isidori
Giuseppa Cappuccio – Francesca Pedone
G. Filippo Dettori, Giovanna Pirisino
Maria Antonella Galanti
Simona Gatto
Daniela Manno
Amalia Lavinia Rizzo – Barbara De Angelis
Moira Sannipoli
Tamara Zappaterra

Politiche scolastiche per l'inclusione

Fabio Bocci
Università di Roma Tre

Premessa

Vi è un sostanziale accordo oggi da parte degli studiosi nell'attribuire ai contesti un ruolo fondamentale nello sviluppo dei processi inclusivi della scuola.

Diversi autori (Santi, Ghedin, 2012; Medeghini et alii, 2013; Ianes, 2014; D'Alessio et alii, 2015; Gardou, 2015; Bocci, 2016; 2018a; 2019; Demo, 2017; Dovigo, 2017; AA.VV., 2018), pur muovendo da modelli teorici diversi (es. Disability Studies, Bio Psico Sociale, Capability Approach) rilevano come accanto ai valori (imprescindibili) e alle pratiche (ineludibili) deve essere posta massima attenzione alle *policies*, intese come forme organizzative dal basso la cui cura genera inclusività.

Ciò, ravvisano ulteriormente numerosi autori (Moretti, 2003; Schön, 2006; Wenger, 2006; Baldacci, 2015; Guerra, 2018) può e deve avvenire nell'ambito delle pratiche formative, le quali lungi dall'essere calate dall'alto devono connotarsi per il loro legame con la realtà in cui si opera, con la significatività delle problematiche che emergono in/da queste realtà e, soprattutto, con la pratica della ricerca, intravedendo la possibilità di essere agenti di cambiamento. Come abbiamo avuto modo di argomentare altrove (Bocci, 2018b), è impensabile immaginare una scuola inclusiva senza che si delinei il profilo di un insegnante in grado di fornire un contributo attivo, in termini di compartecipazione, ai processi strutturali e organizzativi della scuola in cui agisce.

Questa *agentività* che connota e denota l'*apprendimento professionale* (Calvert, 2016) dei docenti (Sibilio, Aiello, 2018) non è infatti qualcosa che gli insegnanti posseggono a priori o acquisiscono a seguito di una formazione dall'alto (una dotazione personale o tecnica) ma è un processo (lungo tutto l'arco della carriera) che essi costruiscono nell'agire quotidiano e nel riflettere comunitariamente, oltre che individualmente, mentre indirizzano la loro spinta al cambiamento.

In particolare ci sembra promettente come possibilità di azione in questo ambito la partecipazione degli insegnanti alla co-costruzione (e non alla mera redazione in ottica di assolvimento burocratico) delle procedure di autoanalisi e di automiglioramento delle scuole (si pensi al RAV) nell'ambito della progettualità dei Piani di Miglioramento e dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.

Come indicato dalle linee guida per la compilazione del RAV, infatti, l'autoanalisi/autovalutazione va considerata in modo dinamico, come uno stimolo alla riflessione continua, come coinvolgimento di tutta la comunità scolastica per analizzare le modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto (Damiani, Demo, 2016). Al tempo stesso, proprio grazie all'attenta lettura della scuola attraverso la lente dell'autovalutazione, mediante il Piano di Miglioramento si identificano gli ambiti sui quali intervenire e si stabiliscono i processi, le procedure, gli obiettivi e le strategie per generare cambiamento in ottica migliorativa. Il tutto tenendo conto della fattibilità, dell'impatto e della coerenza, scongiurando i rischi di azioni decontestualizzate, frammentate (i cosiddetti *progettifici*) o sorrette da logiche di *abbondanza rappresentativa* ("faccio tanto, quindi sono affidabile, appetibile, competitivo").

Sulla base di queste brevi premesse, in continuità con quanto da noi presentato nel Convegno SIPED del 2017 *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (Bocci, 2018c), è qui illustrato un ulteriore sviluppo di un lavoro di ricerca-azione-formazione che ha come fine ultimo quello di connettere lo sviluppo dei processi inclusivi a scuola con l'agentività e l'apprendimento professionale. Il tutto per mezzo dell'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) utilizzato con diversi gruppi di insegnanti di scuole di ogni ordine e grado.

Nello specifico del presente contributo si forniscono gli esiti di una indagine esplorativa svolta con i partecipanti agli *index team* (i gruppi di lavoro costituiti dagli insegnanti di istituti scolastici che hanno deciso di attivare percorsi di autovalutazione e automiglioramento mediante l'*Index per l'inclusione*) finalizzata a rilevare la loro percezione in merito alla funzione di alcuni dispositivi di cui si avvalgono oggi le scuole (PTOF, RAV, PdM, PAI).

Se da un lato, infatti, si afferma che questi dispositivi rappresentano delle opportunità per dare vita a processi di cambiamento davvero partecipati (*policies inclusive*), dall'altra è anche opportuno indagare in che misura sono invece considerati strumenti di controllo a livello micro (istituto scolastico) e macro (Ministero o altre agenzie a esso connesse).

1. Descrizione dell'indagine esplorativa

Ci siamo infatti chiesti, e proviamo qui a discutere mediante qualche dato, se e in che misura:

a) questi dispositivi siano effettivamente *interpretati* dagli inseganti come opportunità per sviluppare forme di cambiamento dal basso in ottica inclusiva oppure siano percepiti come strumenti di controllo estrinseci;
b) la loro costruzione sia effettivamente comunitaria e possa costituire un mediatore per favorire – mediante la partica della ricerca-formazione-azione – l'apprendimento professionale dei docenti.

In tal senso abbiamo anche chiesto alcune considerazioni in riferimento alla loro esperienza professionale (nello specifico sul loro apprendimento professionale) e in termini di conoscenza della *Teacher Agency* (Priestley et alii, 2015).

Trattandosi di una indagine esplorativa non abbiamo ritenuto metodologicamente corretto partire da ipotesi ben definite; tuttavia abbiamo supposto di riscontrare: a) una rappresentazione dicotomica della funzione dei dispositivi utilizzati dalla scuola (progettualità inclusiva *vs* controllo interno/esterno); b) bassi livelli di partecipazione di tutte le componenti (docenti, famiglie, territorio, studenti) alla costruzione e alla gestione dei dispositivi, in modo particolare per quel che concerne il RAV e il PdM e il PAI e, soprattutto, per le componenti famiglie, territorio e studenti; c) una distribuzione dicotomica in merito alla percezione della propria esperienza professionale (insegnante architetto *vs* insegnante manovale), con una percentuale significativa di prevalenza di quest'ultima modalità; d) una scarsa conoscenza della *Teacher Agency* e una bassa percezione della sua applicazione nella scuola italiana, in generale, e nella propria esperienza professionale.

2. Partecipanti

Hanno partecipato all'indagine 47 insegnanti: 32 su posto comune (PC) dei quali 11 con incarichi (I, es: funzioni strumentali, referenti ecc…) e 15 su posto per il sostegno (S), dei quali 6 con incarichi. Nello specifico:

Scuola Infanzia = 4: 1 PC; 3 S;
Scuola Primaria = 19: 10 PC (4 I); 2 S (3 I);
Secondaria I grado = 11: 7 PC (4 I);
Secondaria II grado = 13: 5 PC (3 I); 2 S (3 I).

Complessivamente gli istituti coinvolti sono stati 4 (2 Istituti Comprensivi e 2 Istituti di Istruzione Secondaria).

In questa sede presenteremo i dati accorpati in riferimento al macro scopo dell'indagine, senza una differenziazione tra i diversi ordini e gradi e senza una distinzione tra insegnanti su posto comune e specializzati e con e senza incarichi, riservandoci di analizzare con maggiore dettaglio questi aspetti in presenza di un gruppo di riferimento maggiormente significativo.

3. Strumento

Per quel che concerne lo strumento abbiamo messo a punto un breve questionario con 10 domande (l'item 3, prevede due sotto-quesiti e il n. 8 ne prevede uno) finalizzato a rilevare le informazioni indagate (cfr. fig. 1 e 2). I partecipanti hanno risposto al questionario all'inizio di uno degli incontri dell'Index team previsti.

ROMA TRE UNIVERSITÀ DEGLI STUDI	*DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE* *DEPARTMENT OF EDUCATION*	*Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale* (Responsabile Scientifico Prof. Fabio Bocci) Via del Castro Pretorio, 20 – 00185 – Roma Tel. 06.57334093 – e-mail: fabio.bocci@uniroma3.it

Questionario Partecipazione Progettualità Scuola, Sviluppo Professionale e Index

Informazioni Generali: Genere: □ M – □ F; Età……; Anni servizio (incluso pre ruolo)……

Ordine e Grado Scolastico: Infanzia □ – Primaria □ - Secondaria I G □ - Secondaria II G. □

□ Insegnante curricolare □ Insegnante specializzato Sostegno □ Dirigente

Eventuali Incarichi (Es. Funziona Strumentale, Tutor Insegnanti Anno Prova, ecc…)……

……

1. La normativa vigente ha introdotto nel corso del tempo diversi dispositivi di progettazione, autovalutazione, miglioramento, rilevazione, ecc.. quali il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF), il *Rapporto di Autovalutazione* (RAV), il *Piano di Miglioramento* (PdM), il *Piano Annuale per Inclusione* (PAI). In base alla sua esperienza, tali dispositivi svolgono una effettiva funzione nell'ottica dello sviluppo dei processi inclusivi della scuola?

□ SI □ In parte □ NO □ Non saprei

2. A suo avviso, in base all'esperienza maturata, i dispositivi come il PTOF, il RAV, il PDM, il PAI, svolgono una funzione:

□ a) di effettiva progettualità autonoma della scuola
□ b) più di progettualità autonoma che di controllo esterno
□ c) più di controllo esterno che di progettualità autonoma
□ d) di effettivo controllo esterno

3. Facendo riferimento alla sua esperienza, la partecipazione dell'intera comunità scolastica alla pianificazione e alla stesura di questi dispositivi è:

□ a) minima □ b) media □ c) elevata □ d) non saprei

3.1. Entrando nello specifico (se ha risposto a, b, c) la partecipazione è:

I.3.1) da parte di tutto il collegio dei docenti: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
II.3.1) da parte delle famiglie: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
III.3.1) da parte degli studenti: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
IV. 3.1) da parte del territorio: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata

3.2. Specificando ulteriormente:

I.3.2) per il PTOF è: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
II.3.2) per il RAV è: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
III.3.2) per il PdM è: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata
IV.3.2) per il PAI è: □ a) minima – □ b) media – □ c) elevata

4. Facendo ora riferimento al suo personale coinvolgimento alla pianificazione/stesura di questi dispositivi, direbbe che è:

I) per il PTOF: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato
II) per il RAV: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato
III) per il PdM: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato
IV) per il PAI: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato

5. In base alla sue conoscenze ed esperienze, questi dispositivi, possono avere un legame sinergico con l'*Index per l'inclusione*?

I) PTOF: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato – □ non saprei
II) RAV: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato – □ non saprei
III) PdM: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato – □ non saprei
IV) PAI: □ a) minimo – □ b) medio – □ c) elevato – □ non saprei

Figura 1. Questionario Partecipazione Progettualità Scuola, Sviluppo Professionale e Index (item 1-5)

6. Lo studioso Franco Frabboni, distingue nello sviluppo professionale degli insegnanti due diverse concezioni. Nella prima l'insegnante è visto come una sorta di *manovale* che deve eseguire indicazioni dettate dall'alto (anche nella formazione in servizio, dove ha la funzione di recettore di saperi). Nella seconda l'insegnante è visto come un *architetto*, che pianifica, dirige, prende decisioni in merito alle scelte metodologico didattiche, ecc… (e nella formazione è coinvolto in pratiche di ricerca azione). Nella sua esperienza professionale, direbbe che in questi anni si è sentito/a trattato/a:
□ a) sempre come manovale
□ b) più come manovale che come architetto
□ c) più come architetto che come manovale
□ d) sempre come architetto
□ e) non saprei

7. Ha mai sentito parlare di *Teacher Agency* (*Agentività degli insegnanti*)?
□ a) si, ma in modo non approfondito (es: ne ho letto da qualche parte)
□ b) si, in modo approfondito (es: ho letto libri, articoli, ho assistito a corsi di formazione o convegni)
□ c) No.

8. A prescindere se ne abbia già sentito parlare o meno, secondo una delle maggiori studiose internazionali, Laurie Calvert, la *Teacher Agency* può essere definita come *la capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per indirizzare il proprio sviluppo professionale e per contribuire allo sviluppo dei loro colleghi*. A suo avviso, quanto questo accade in generale nella scuola italiana?
□ spesso
□ abbastanza
□ poco
□ per niente
□ non saprei

8.1. Entrando nel merito della sua esperienza professionale, quanto accade nella scuola in cui lavora in questo momento?
□ spesso
□ abbastanza
□ poco
□ per niente
□ non saprei

9. Sulla base delle informazioni di cui è in possesso al momento, direbbe che potrebbe esserci una correlazione tra l'Agentività degli insegnanti e lo sviluppo dei processi inclusivi della scuola?
□ Si, penso di si
□ Non saprei rispondere al momento
□ No, non credo vi possa essere una correlazione

10. Allo stesso modo, intravede una possibile interrelazione tra l'Agentività degli insegnanti e l'attività che svolge il gruppo di lavoro dell'Index (Index Team)?
□ Si, penso di si
□ Non saprei rispondere al momento
□ No, non credo vi siano interrelazioni possibili

Figura 2. Questionario Partecipazione Progettualità Scuola, Sviluppo Professionale e Index (item 6-10).

4. Risultati e analisi

Qui di seguito riportiamo le risposte accorpate per ciascun item procedendo contestualmente alla loro analisi.

Rispetto alla funzione dei dispositivi per lo sviluppo dei processi inclusivi (item 1), prevale una percezione di incertezza (68,08% in parte) sulla loro effettiva efficacia in tal senso, valutazione probabilmente dettata dalla sensazione presente in quasi la metà degli insegnanti coinvolti che il PTOF e il PdM ma, forse, soprattutto il RAV e il PAI, svolgano maggiormente

una funzione di controllo esterno (36,17% + 8,51%), piuttosto che di progettazione autonoma della scuola (25,43% + 29,78%) come emerge dalle risposte all'item 2.

Item 1. La normativa vigente ha introdotto nel corso del tempo diversi dispositivi di progettazione, autovalutazione, miglioramento, rilevazione, ecc.. quali il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF), il *Rapporto di Autovalutazione* (RAV), il *Piano di Miglioramento* (PdM), il *Piano Annuale per Inclusione* (PAI). In base alla sua esperienza, tali dispositivi svolgono una effettiva funzione nell'ottica dello sviluppo dei processi inclusivi della scuola?		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
SI	7	14,89
In parte	32	68,08
NO	6	12,76
Non saprei	2	4,25

Item 2. A suo avviso, in base all'esperienza maturata, i dispositivi come il PTOF, il RAV, il PDM, il PAI, svolgono una funzione:		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
di effettiva progettualità autonoma della scuola	12	25,43
più di progettualità autonoma che di controllo esterno	14	29,78
più di controllo esterno che di progettualità autonoma	17	36,17
di effettivo controllo esterno	4	8,51

Un dato questo che sembra essere confermato dalle considerazioni inerenti la partecipazione della comunità scolastica alla costruzione di questi dispositivi (item 3) che dalle risposte fornite dagli insegnanti risulta essere minima per il 59,57%, media per il 38,29% e solo per il 2,21% (ossia per un insegnante su 47) elevata.

Item 3. Facendo riferimento alla sua esperienza, la partecipazione dell'intera comunità scolastica alla pianificazione e alla stesura di questi dispositivi è:		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
a) minima	28	59,57
b) media	18	38,29
c) elevata	1	2,21
d) non saprei	0	0

Item 3.1. Entrando nello specifico (se ha risposto a, b, c) la partecipazione è:			
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**		
	minima	**media**	**elevata**
da parte di tutto il collegio dei docenti	18 (38,29%)	29 (61,70%)	0
da parte delle famiglie	34 (72,34%)	13 (27,65%)	0
da parte degli studenti	30 (63,82%)	16 (34,04%)	1 (2,12%)
da parte del territorio	38 (80,85%)	9 (19,14%)	0

Item 3.2. Specificando ulteriormente:			
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**		
	minima	**media**	**elevata**
PTOF	15 (31,91%)	29 (61,70%)	3 (6,38%)
RAV	23 (48,93%)	24 (51,06%)	0
PdM	22 (46,80%)	22 (46,80%)	3 (6,38%)
PAI	22 (46,80%)	23 (48,93%)	2 (4,25%)

Quando poi si entra nello specifico (item 3.1 e 3.2), emerge chiaramente la scarsa partecipazione di tutti gli attori che dovrebbero essere coinvolti nella progettualità della scuola, anche in riferimento all'idea/valore di comunità educante (item 3.1).

Se, come da noi supposto in avvio dell'indagine, non sorprende poi più di tanto constatare la partecipazione minima delle famiglie, del territorio e anche degli studenti, duole rilevare (anche nell'evidente limitatezza del nostro gruppo di riferimento) che anche il collegio dei docenti non è coinvolto pienamente in questi processi.

Rispetto alla partecipazione ai diversi dispositivi (item 3.2), il PTOF sembra essere quello che presenta una lievissima differenza, in senso positivo, nella partecipazione da parte dei docenti; ma va pur sempre rapportato al fatto che si parla di una partecipazione minima o media come emerso nell'item 3.1, fatto peraltro confermato dall'item 4 dove si chiede ai partecipanti di rispondere facendo riferimento alla propria esperienza.

Item 4. Facendo ora riferimento al suo personale coinvolgimento alla pianificazione/stesura di questi dispositivi, direbbe che è:			
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**		
	minima	**media**	**elevata**
PTOF	14 (29,78%)	30 (63,82%)	3 (6,38%)
RAV	20 (42,53%)	26 (55,31%)	1 (2,12%)
PdM	24 (51,06%)	17 (36,17%)	6 (12,76%)
PAI	16 (34,04%)	24 (51,06%)	7 (14,89%)

Un maggiore ottimismo emerge nell'item 5 dove si chiede agli insegnanti di ravvisare un possibile legame tra questi dispositivi e l'*Index per l'inclusione*. Come è possibile rilevare dalla tabella di riferimento tale possibile raccordo sembra riguardare il PTOF, il RAV e il PAI mentre c'è maggiore incertezza sul PdM.

Item 5. In base alla sue conoscenze ed esperienze, questi dispositivi possono avere un legame sinergico con l'*Index per l'inclusione*?				
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**			
	minima	**media**	**elevata**	**Non saprei**
PTOF	6 (12,76%)	12 (25,43%)	24 (51,06%)	5 (10,63%)
RAV	7 (14,89%)	12 (25,43%)	22 (46,80%)	6 (12,76%)
PdM	8 (17,02%)	12 (25,43%)	17 (36,17%)	10 (21,27%)
PAI	4 (8,51%)	16 (34,04%)	21 (44,68%)	6 (12,76%)

Come anticipato la seconda parte del questionario rivolgeva la sua attenzione alla percezione della dimensione professionale dei docenti, sia in riferimento all'esperienza personale sia ad alcune considerazioni generali,

anche con rimandi allo sviluppo/apprendimento professionale, alla Teacher Agency e alla sua possibile correlazione con i processi inclusivi.

Inizialmente, nell'item 6, facendo riferimento a una delle innumerevoli e acute metafore di Franco Frabboni (2013), senza troppi giri di parole (in termini calcistici mediante un *tackle*, ossia una entrata diretta in scivolata) si è chiesto agli insegnanti se nell'esperienza da loro maturata si fossero sentiti trattati più da architetti (decisori strategici portatori di un sapere professionale elevato) piuttosto che da manovali (esecutori tecnici di un sapere tecnologico in mano ad altri che dettano le linee di lavoro). Al di là della possibile critica che un *buon* manovale, ossia con molta esperienza sul campo, in alcuni casi *ne può sapere* più di un architetto e che un *buon* architetto per essere tale deve *farsi le ossa* sul campo – dibattito da noi richiamato non caso perché è quello che si sente spesso nelle scuole quando si parla di formazione degli insegnanti e expertise – quello che qui ci interessa evidenziare è il fatto che la maggior parte delle risposte si distribuisca equamente nelle due centrali (*più come manovale che come architetto* = 38,29%; *più come architetto che come manovale* = 38,29%). Solo 7 insegnanti si sono sempre sentiti trattati da *architetti* e questa rappresentazione – se confermata da dati più ampi – forse suggerisce qualcosa in merito al fatto che l'*attitudine epistemologica* di cui parla Antonio Calvani (2014) non è, come abbiamo messo in evidenza altrove (Bocci, 2015), affatto neutra, in quanto deriva tanto dal sistema di valori interni e dalle credenze del singolo insegnante (comunque anch'essi/e non neutri/e), quanto (soprattutto) dalla rete di elaborazioni in cui convergono aspetti culturali, scientifici e politici. Senza scomodare più di tanto Sartre e la sua metafora dell'essere umano come *zolla d'argilla*, è piuttosto evidente (anche richiamandoci a un grande studioso qual è stato Santoni Rugiu, 1981) che l'insegnante in quanto figura *esito* di un processo socio culturale è condizionato dalle caratteristiche del sistema di organizzazione sociale e scolastica in cui si trova ad operare nella contingenza storica della propria azione, la quale azione non può non essere influenzata dall'immagine sociale – l'immaginario collettivo (Castoriadis, 1975) inerente il ruolo sociale che ricopre e dal sistema di aspettative che la società stessa ha in merito alla sua funzione (Bocci, 2002).

Item 6. Lo studioso Franco Frabboni, distingue nello sviluppo professionale degli insegnanti due diverse concezioni. Nella prima l'insegnante è visto come una sorta di *manovale* che deve eseguire indicazioni dettate dall'alto (anche nella formazione in servizio, dove ha la funzione di recettore di saperi). Nella seconda l'insegnante è visto come un *architetto*, che pianifica, dirige, prende decisioni in merito alle scelte metodologico didattiche, ecc… (e nella formazione è coinvolto in pratiche di ricerca azione). Nella sua esperienza professionale, direbbe che in questi anni si è sentito/a trattato/a:		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
sempre come manovale	4	8,51
più come manovale che come architetto	18	38,29
più come architetto che come manovale	18	38,29
sempre come architetto	7	14,89
non saprei	0	0

Rispetto alla *Teacher Agency*, come da noi previsto non è particolarmente conosciuta dagli insegnanti coinvolti, i quali dichiarano nella stragrande maggioranza di non averne ami sentito parlare o di averne una conoscenza superficiale (item 7).

Al di là del grado di conoscenza, la sua *applicazione* nella scuola italiana (item 8) nella percezione dei docenti è orientata alla criticità (poco + per niente = 57,43% vs spesso + abbastanza 38,94%) dato sostanzialmente confermato anche in riferimento all'esperienza personale (item 8.1).

Item 7. Ha mai sentito parlare di *Teacher Agency* (*Agentività degli insegnanti*)?		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
sì, ma in modo non approfondito	19	40,42
sì, in modo approfondito	1	2,12
No	27	57,44

Item 8. A prescindere se ne abbia già sentito parlare o meno, secondo una delle maggiori studiose internazionali, Laurie Calvert, la *Teacher Agency* può essere definita come *la capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per indirizzare il proprio sviluppo professionale e per contribuire allo sviluppo dei loro colleghi*. A suo avviso, quanto questo accade in generale nella scuola italiana?		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
spesso	2	4,25
abbastanza	16	34,04
poco	26	55,31
per niente	1	2,12
non saprei	2	4,25

Item 8.1. Entrando nel merito della sua esperienza professionale, quanto accade nella scuola in cui lavora in questo momento?		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
spesso	4	8,51
abbastanza	16	34,04
poco	24	51,06
per niente	2	4,25
non saprei	1	2,12

Si indirizzano invece nella prospettiva dell'ottimismo le risposte dei partecipanti alle ultime due domande, sia in merito alla correlazione tra *Agentività* degli insegnanti e sviluppo dei processi inclusivi della scuola (item 9: Sì = 74,46%), sia in riferimento alla possibile interrelazione tra Teacher Agency e l'attività svolta dal gruppo di lavoro Index (item 10: Sì = 80,85%).

Item 9. Sulla base delle informazioni di cui è in possesso al momento, direbbe che potrebbe esserci una correlazione tra l'*Agentività* degli insegnanti e lo sviluppo dei processi inclusivi della scuola?		
ALTERNATIVE	**TOT. RISPOSTE**	**%**
Sì, penso di sì	35	74,46
Non saprei rispondere al momento	12	25,53
No, non credo vi possa essere una correlazione	0	0

10. Allo stesso modo, intravede una possibile interrelazione tra l'Agentività degli insegnanti e l'attività che svolge il gruppo di lavoro dell'Index (Index Team)?		
ALTERNATIVE	**N. RISPOSTE**	**%**
Sì, penso di sì	38	80,85
Non saprei rispondere al momento	9	19,14
No, non credo vi siano interrelazioni possibili	0	0

Conclusioni

Come ampiamente anticipato mediante questa indagine esplorativa – che rientra in un percorso di ricerca più ampio condotto mediante l'Index per l'inclusione – abbiamo perseguito lo scopo di raccogliere alcune indicazioni in merito alla percezione che diversi gruppi di insegnanti attivi in alcuni progetti di autoanalisi e automiglioramento delle loro scuole hanno rispetto alla funzione di alcuni dispositivi quali il PTOF, il RAV, il PDM, il PAI e la loro conoscenza della *Teacher Agency* quale fattore propulsivo per lo sviluppo/apprendimento della dimensione professionale.

Senza pretesa non solo di esaustività ma di significatività, considerato lo scarso numero di soggetti coinvolti, abbiamo supposto di riscontrare nelle percezioni degli insegnanti l'idea che questi dispositivi svolgano prevalentemente una funzione di controllo esterno piuttosto che di progettualità autonoma e di rilevare scarsi livelli di partecipazione di tutti gli attori che compongono la comunità scolastica (docenti, famiglie, territorio, studenti) non solo alla costruzione ma anche alla gestione dei dispositivi oggetto d'analisi. Allo stesso modo abbiamo previsto una percezione quantomeno dicotomica rispetto alle personali esperienze professionali (dicotomia da

noi rappresentata con Frabboni tra insegnante *architetto e* insegnante *manovale*), così come una scarsa conoscenza della *Teacher Agency* e una non elevata considerazione in merito alla sua applicazione nella scuola italiana attuale.

I dati hanno sostanzialmente confermato quanto atteso. Ma il punto che ci preme evidenziare non è questo.

Il motivo per cui abbiamo rivolto l'attenzione a questo aspetto concerne la nostra convinzione, già espressa altrove (Bocci, 2016; 2018; 2019) che la *partita* dell'inclusione, ossia dei processi inclusivi della scuola, si giochi prevalentemente in riferimento alla dimensione delle *politiche* (nel senso di *policies*, di forme organizzative dal basso) e non tanto delle *culture* (certamente imprescindibili) e delle *pratiche* (assolutamente ineludibili).

Siamo altresì convinti che questo sia possibile solo restituendo ai docenti (di ogni ordine e grado) la possibilità (che noi intravediamo con la/nella *Teacher Agency*) di indirizzare – attraverso la costruzione e la partecipazione a forme di ricerca-formazione-azione continue – lo sviluppo non solo del proprio apprendimento professionale ma dell'intero impianto strutturale e organizzativo dell'istituzione scolastica che abitano e che contribuiscono a rendere viva e inclusiva.

Pertanto i punti che maggiormente ci interessa porre in risalto sono quelli positivi emergenti dalle risposte agli ultimi due item, laddove gli insegnanti intravedono con decisione la possibilità di una correlazione tra agentività e sviluppo dei processi inclusivi e una triangolazione con le pratiche di autovalutazione e di automiglioramento (mediante l'Index o altri strumenti).

In tale direzione sta procedendo il nostro lavoro: da un lato con l'ampliamento dell'indagine qui presentata mediante un dottorato di ricerca[1], dall'altro attraverso un ulteriore investimento in questo progetto con le scuole mediante l'introduzione dell'approccio dell'*Analisi Istituzionale* e delle pratiche autogestionarie ispirate al lavoro di Georges Lapassade (Hess, 2015; Gueli, 2018).

1 Il titolo è *Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività* della Dott.ssa Milena Pomponi nell'ambito del Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa (XXXIII Ciclo) Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Il tutto in costante rapporto e confronto con altre esperienze sul territorio nazionale e internazionale, poiché – dal punto di vista che sottende il nostro modo di pensare e di agire, ossia quello dei Disability Studies – l'inclusione in quanto processo socio-politico-culturale – deve essere immaginata e praticata come una sfida globale al sistema delle diseguaglianze e delle discriminazioni che permea la nostra società. Riguarda quindi il destino di tutti e non di singole categorie, di singoli individui, di singole istituzioni scolastiche o, financo, di singoli Stati, perché non è possibile parlare di equità se non si eliminano, per tutti, nessuno escluso, i fattori che rendono il Mondo che abitiamo un luogo dispari e sempre più pieno di disperati.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

Baldacci M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia oggi*, 2: 41-48.

Bocci F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.

Bocci (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci , S. Pinnelli. *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 86-166). Brescia: La Scuola.

Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-63). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bocci F. (2018a). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.

Bocci F. (2018b). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: EdiSES.

Bocci F. (2018c). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'*Index for Inclusion*. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bocci F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In

M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.

Calvert L. (2016). The Power of Teacher Agency. *The Learning Professional,* 37 (2): 51-56.

Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil.

Chiappetta Cajola L, Rizzo A.L, Chiaro M. (2016). The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and esearch perspectives. *Italian Journal of Special Education of Inclusion*, IV, 1, 72-96.

D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.

Damiani P. , Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: Una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, IV, 1: 85-104.

Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index.* Roma: Carocci.

Frabboni F. (2013). La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola. In M. Baldacci (ed.). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.

Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.

Gueli C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.

Guerra L. (2018). Per un approccio problematico al tema dell'agency nello sviluppo professionale dei docenti. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 159-165). Napoli: EdiSES.

Hess R. (2015). *Pensare l'istituzione con Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.

Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. 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.

Moretti G. (2003). Percorsi di qualità e ricerca- azione nella scuola dell'autonomia. In G. Moretti (ed.), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia* (pp. 17-45). Roma: Anicia.

Priestley M., Biesta G.J.J., Robinson S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.

Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V: 99-111.

Santoni Rugiu A. (1981). *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*. Firenze: La Nuova Italia.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. *Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Sibilio M., Aiello P. (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.* Napoli: EdiSES.

V.1
Le competenze professionali degli insegnanti per l'inclusione scolastica*

Lucia Chiappetta Cajola
Università Roma Tre
Anna Maria Ciraci
Università Roma Tre
Maria Vittoria Isidori
Università dell'Aquila

1. Ricerca didattica e formazione di insegnanti inclusivi

Anche se da tempo la qualità dell'insegnamento è considerata una variabile altamente esplicativa della produttività, in termini di apprendimento prodotto negli allievi, dei processi formativi, quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea (e non solo) hanno individuato sia lacune nelle competenze professionali degli insegnanti sia la scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, come è reso evidente dalle indagini TALIS – *Teaching and learning international survey* – (OECD, 2014). Le domande che sono state poste nell'ambito della ricerca di cui si dà conto in questa sede, sono essenzialmente le seguenti: Che incidenza hanno i percorsi formativi sulle reali competenze professionali? Riescono a favorire e a migliorare i processi di inclusione? Quali modalità si ritengono più efficaci per la formazione di insegnanti inclusivi? (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Vale sottolineare che, a fronte di tali domande generali, i vari sistemi educativi definiscono i bisogni formativi professionali con modalità differenti. In alcuni paesi europei il compito di definire tali bisogni viene affidato alle scuole, che a volte lo svolgono con il coinvolgimento degli insegnanti stessi ma, nella maggior parte dei sistemi europei, sono le autorità

* Questo saggio è il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici. In particolare Lucia Chiappetta Cajola ha scritto il § 1; Anna Maria Ciraci ha scritto il § 2; Maria Vittoria Isidori ha scritto il § 3.

scolastiche gerarchicamente superiori a delineare le priorità politiche e culturali per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Tra quest'ultimi, sono numerosi coloro che hanno affermato di aver affrontato, durante le attività formative, tematiche per le quali basse percentuali di docenti, avevano espresso un loro reale bisogno formativo. Al contrario, sono in numero esiguo coloro che hanno riferito di aver affrontato tematiche per le quali alte percentuali di insegnanti avevano espresso un bisogno elevato o moderato (OECD, 2014). Questi risultati indicano la possibile incongruenza tra ciò che viene offerto nella formazione e ciò che gli insegnanti considerano necessario.

Anche se non si può ridurre il sapere didattico solo a ciò che è empiricamente osservabile, non si possono tuttavia dedurre i principi della metodologia didattica da principi filosofici assoluti, senza conoscere e osservare nel contesto reale le persone da educare, i contesti e i processi della relazione didattica (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2018). In questo quadro, è attualmente sempre più condivisa l'opportunità e la necessità di partire da conoscenze fondate e fedeli sulle modalità di fatto impiegate dagli insegnanti, per poi costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata. Solo in questo modo la ricerca empirica in campo didattico può effettivamente fornire alla ricerca teorica indispensabili elementi di riflessione poiché è sulla base della conoscenza approfondita della realtà educativa che diviene credibile progettarne il miglioramento continuo. Diviene, quindi, strategico, al fine di cogliere la dinamicità e la multidimensionalità della realtà quotidiana della classe, raccogliere e analizzare le pratiche didattiche, sulle quali può essere fruttuosamente impostato il lavoro del ricercatore in grado acquisire informazioni fondamentali derivanti dalle esperienze e dalle riflessioni dei docenti in servizio nella scuola. Da qui si può originare la loro collaborazione nella ricerca che non può certo consistere soltanto nell'offrire ai ricercatori professionisti meri esempi di prestazioni degli alunni o di protocolli di "pratiche educative" da analizzare, avulsi dal coinvolgimento dei docenti. È appena il caso di sottolineare che, nella costruzione dei metodi didattici in relazione all'età, al sesso e al tipo di istruzione, la didattica si avvale dei risultati delle ricerche della Psicologia e della Pedagogia sperimentale ma questi risultati non sono usabili direttamente dall'insegnante senza una riflessione scientifica da parte dei cultori della Didattica (Corallo, 2010).

La ricerca di cui si tratta nei paragrafi successivi, è stata condotta dalle autrici del presente contributo, sui 115 insegnanti (31 scuola dell'infanzia,

33 scuola primaria, 29 scuola secondaria di I grado, 22 scuola secondaria di II grado) impegnati nel "Corso annuale di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità" (D. M. 30 settembre 2011), tenutosi presso l'Università degli Studi dell'Aquila nell'anno accademico 2014-15. L'obiettivo principale è stato quello di indagare comportamenti, atteggiamenti, opinioni e punti di vista dichiarati dagli insegnanti intervistati in relazione ad alcune aree di attività alle quali viene riconosciuta una sostanziale capacità descrittiva del profilo professionale dell'*insegnante inclusivo.* L'intento non è stato esclusivamente quello di verificare se, al termine del percorso formativo universitario di specializzazione previsto, vi sia stato un effettivo cambiamento nei comportamenti degli "insegnanti di sostegno" rispetto alle competenze possedute in ingresso, ma di rilevare altresì comportamenti, atteggiamenti, opinioni e punti di vista dichiarati dai soggetti intervistati in seguito alla frequenza del corso di specializzazione. In particolare la rilevazione ha riguardato aspetti e temi che la letteratura scientifica di riferimento ha dimostrato essere associati ad un insegnamento di elevata qualità e ad un miglioramento del processo di inclusione scolastica (Ciraci, Isidori, 2017; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2018). Sono state, infatti, indagate alcune aree di attività descrittive dell'*insegnante inclusivo*: la individualizzazione della proposta formativa (Domenici, 2009a, 2017; Calvani, 2011); la promozione delle competenze trasversali di cittadinanza (Resnick, 1976; Wiggins, 1993; Ajello, 2002; Perrenoud, 2006; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Ciraci, 2015); l'utilizzazione dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS (OMS, 2002, 2007; Nussbaum, 2007; UNESCO, 2009; Hanks, 2010; Chiappetta Cajola, 2015); l'impiego di strumenti valutativi e autovalutativi innovativi (Domenici, 2005, 2009b; Ciraci, 2015; Domenici, Ciraci, 2016). In particolare, si è voluto mettere l'accento sulla capacità degli insegnanti di porre in essere strategie didattiche in grado di far acquisire ad ogni allievo una serie di *competenze chiave* che lo preparino alla vita adulta e sulle quali possa fondare un processo di apprendimento permanente necessario per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupazione (Parlamento europeo e Consiglio, 2006; Consiglio dell'Unione europea, 2018). Specialmente per le persone con disabilità, infatti, l'acquisizione graduale delle competenze chiave diviene una condizione di equità, oltre che una leva fondamentale per il successo formativo, la realizzazione del progetto di vita, lo sviluppo personale, la transizione al mondo del la-

voro e, in definitiva, l'inclusione personale e sociale (Commissione Europea, 2010).

2. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno

L'indagine, condotta da Chiappetta Cajola, Ciraci e Isidori su 115 insegnanti impegnati nel "Corso annuale di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità" tenuto presso l'Università degli Studi dell'Aquila, ha avuto l'obiettivo di indagare se, al termine del Corso, vi sia stato un effettivo incremento di specifiche competenze professionali che la letteratura scientifica di riferimento ha dimostrato essere associate ad un insegnamento di elevata qualità e ad un miglioramento del processo di inclusione scolastica.

In generale tutto il lavoro è stato condotto guardando ad una significatività dell'85%. Alcuni aspetti particolari, però, sono stati verificati con dei parametri più stringenti ed il relativo test è risultato significativo con un livello di confidenza del 90% o 95%. Per la rilevazione delle informazioni, in entrata e in uscita dal Corso, è stato utilizzato un questionario anonimo, autocompilato e composto da domande con alternative di risposta predeterminate.

I dati, anche se mostrano, a diversi livelli di significatività, una tendenza generalizzata ad uso più esteso delle metodologie didattico-valutative studiate, non hanno evidenziano differenze apprezzabili tra prima e dopo il Corso proprio relativamente ad alcune importanti dimensioni didattico-valutative fondamentali per la promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per il processo di inclusione: porre in essere una didattica individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni ducativi e alle potenzialità di ciascun allievo (Fig.1); verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione (Fig. 2); effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo (Fig. 3); tenere conto degli interessi degli allievi (Fig. 4); utilizzare strategie didattiche basate sul *problem solving* e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati (Fig. 5-6).

Fig.1: Individualizzare la didattica

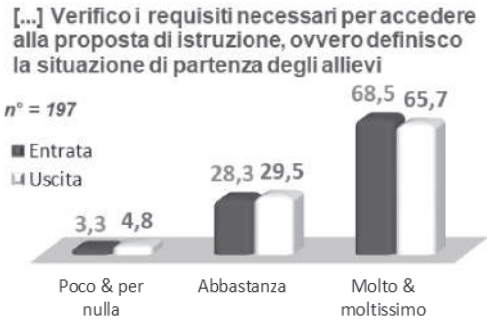


Fig. 2: Verificare i requisiti di ingresso

Fig. 3: Recuperare le lacune

Fig. 4: Tener conto degli interessi degli allievi

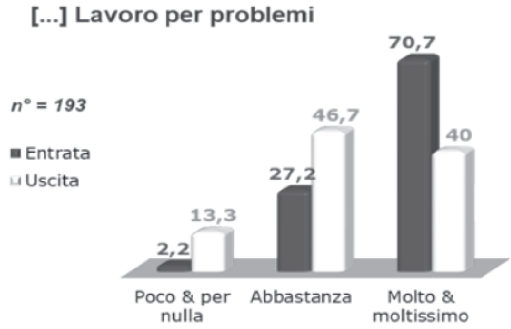


Fig. 5: Lavorare per problemi

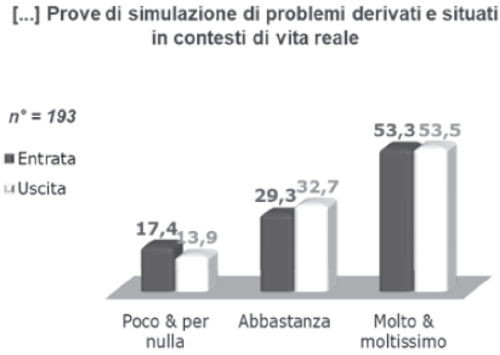


Fig. 6: Usare la simulazione di contesti

Gli esiti dell'indagine, sommariamente presentata[1], invitano ad una riflessione critica sui contenuti e sulle modalità formative utilizzate e pongono le università di fronte alla sfida di formulare risposte coerenti con i bisogni formativi degli insegnanti di ciascun ordine e grado scolastico. L'insegnante, infatti, più che essere un applicatore di schemi già predisposti, si trova a modellizzare la realtà e, in funzione di ciò, a predisporre progetti situati e spesso personalizzati (Rossi, Toppano, 2009).

Il cambiamento che la "prospettiva delle competenze" produce anche nei processi di formazione degli insegnanti è, dunque, proprio quello di porre attenzione alla dimensione metacognitiva nell'acquisizione delle conoscenze. Si tratta, in sostanza, di prestare nei percorsi formativi maggiore attenzione ai processi più che ai risultati, al "come si apprende" più che al "cosa si apprende", al fine di favorire la "vera meta competenza" che permette di costruire le competenze professionali (Altet, 2000). Per attuare questo salto non bastano corsi di formazione che "spieghino" le teorie, ricadendo in una mera "trasmissione" del sapere o limitarsi semplicisticamente a fornire competenze che si prestino *tout court* ad un'applicazione di tipo professionale, ma significa promuovere e favorire quell'uso autonomo e consapevole delle conoscenze che si esprime nella particolare capacità di discriminare, tra le conoscenze che si hanno a disposizione, quelle che si prestano meglio a nuove soluzioni (Capogna, Ciraci, 2007). Non a caso, gli insegnanti intervistati ritengono che le modalità didattiche maggiormente efficaci durante il Corso siano state *laboratori* e *tirocinio*, rispetto alle classiche *lezioni teoriche.* Quello che diventa essenziale, nella formazione degli insegnanti, è attuare le metodologie che saranno poi usate in classe, colmando la distanza tra il sapere ed il "saper fare". Infatti, solo avendo sperimentato in prima persona situazioni di *apprendimento collaborativo* e *percorsi metacognitivi* il docente può comprendere le potenzialità di queste metodologie e assumerle, poi, nella propria pratica didattica, in modo consapevole e mirato. Occorre, dunque, che le metodologie formali e tradizionali di formazione degli insegnanti lascino il passo ad attività basate su for-

1 Esiti completi dell'indagine in: Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni,* 8*(2)* 2018, 292-329; Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *16*/2017, 207-234.

me collaborative tra pari, meno strutturate e focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti "sul campo" (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Lewis, Perry, Friedkin, Roth, 2012).

A partire da questo modello di "insegnante professionista" diventa indispensabile una riflessione non solo su quali siano le "competenze professionali" dell'insegnante esperto ma anche sulle strategie formative più adeguate per svilupparle. Se non si vuole più considerare la scuola come un luogo di trasmissione di saperi codificati e rigidi è necessario che anche la formazione degli insegnanti sia congrua e coerente con questo modello.

3. La necessità di una programmazione curricolare specialistica per le attività di sostegno

Lo studio presentato vuole fornire un contributo alla riflessione sistematica, propria della ricerca didattica *evidence based*, in tema di efficacia dei percorsi formativi destinati agli insegnanti. Lo sviluppo professionale degli insegnanti comporta che la loro formazione sia delineata sulla base di un profilo professionale atteso; sia curata e certificata nella sua qualità; comprenda percorsi di lunga durata e non solo sporadici ed occasionali; sia documentata e valutata.

Le scuole devono passare, come afferma Hattie (2013), da una *accountability* statica a una dinamica; devono cioè essere messe nelle condizioni di compiere adattamenti funzionali ai bisogni locali attraverso proposte e percorsi formativi basati su evidenze e standardizzazioni. È evidente che solo la ricerca può contribuire concretamente e costruttivamente a intraprendere percorsi di innovazione.

Nell'indagine presentata sono emerse evidenze significative relative ad alcune dimensioni dei processi didattici per le attività di sostegno:

- "Verifico il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nel Piano Educativo Individualizzato (PEI)": i «poco & per nulla» scendono dall'11,8% al 5,8% e i «molto & moltissimo» passano dal 60,2% al 65,4%.
- "Favorisco l'integrazione del PEI con le programmazioni di classe": diminuiscono i «poco & per nulla» dal 12,1% in entrata passano al 5,7% in uscita ed aumentano i «molto & moltissimo» in maniera significativa passando dal 54,9% al 65,7%.

– "Metto in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS": scendono significativamente i «poco & per nulla» dal 34,8% al 22,5% e sale l'area dei «molto e moltissimo».

Nello stesso tempo, però (pur dichiarando gli insegnanti di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità e una maggiore sicurezza nell'affrontare i problemi incontrati) non migliora, alla fine del corso, la capacità di individuare, all'interno della classe, allievi con disturbi relazionali e comportamentali (Fig. 7).

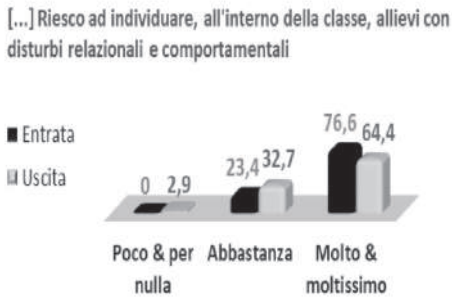


Fig. 7: Individuare allievi con disturbi comportamentali e relazionali

Nonostante ciò, analizzando nel dettaglio per ordine e grado di scuola, si rileva comunque una scarsa propensione, in generale, alla collaborazione con le altre componenti scolastiche e con il personale specialistico (Figure 8-9-10). Soltanto gli insegnanti della *scuola primaria* pensano di rivolgersi ad esperti nel caso di disabilità sensoriali e intellettive.

Fig. 8: Rivolgersi agli esperti

Fig. 9: Collaborare con le altre componenti scolastiche

Fig. 10: Collaborare con gli operatori dei servizi sociali e sanitari

Dal punto di vista propositivo, dalla nostra analisi emerge dunque la necessità di insistere, nella programmazione curricolare specialistica per le attività di sostegno, oltre che sulle conoscenze e competenze squisitamente didattiche – in particolare di tipo esperenziale (lavori di gruppo, *peer education* ecc.) – sull'acquisizione di alcune specifiche competenze (Isidori, 2014, 2017):

– competenze relative ai processi di apprendimento nelle diverse componenti, incluse quelle neurobiologiche (sviluppo neurologico, integrità delle funzioni cerebrali, funzioni sensoriali, neuropsicologiche e di elaborazione cerebrale) (Busso, Pollack, 2015); oltre che naturalmente socio culturali e psicoemozionali. L'efficacia della didattica metacognitiva, con riferimento alle funzione di autoregolazione e potenziamento, è stata verificata in svariati campi, quali le prestazioni di memoria, la lettura e comprensione del testo, la matematica, la scrittura. Ciò nelle condizioni di iperattività con disturbi di attenzione, nelle difficoltà d'apprendimento, nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), nel ritardo mentale/disabilità intellettiva (lieve), nelle condizioni di svantaggio so-

cio economico culturale (Cornoldi, 2007; Kaldenberg, Watt, Therrien, 2015; Cottini, Morganti, 2015; De Simone, Scassillo, Strollo, 2015);
– competenze per la realizzazione di un efficace raccordo tra comunità scolastica e comunità extrascolastica;
– competenze di "supporto educativo-relazionale" e di *counseling* alla famiglia in riferimento, ad esempio, ad attività di supporto all'attività di studio (Chiappetta Cajola, 2008; Canevaro, D'Alonzo, Ianes 2009);
– competenze per una efficace collaborazione con gli operatori socio-sanitari.

In conclusione, l'attenzione a proposte formative per l'insegnate di sostegno rappresenta la consapevolezza della necessità, da parte del sistema di istruzione, di munirsi di un sistema di riferimento ai livelli essenziali di qualità dei processi di integrazione/inclusione nella scuola. Livelli essenziali di qualità che esprimono un insieme di prestazioni atto a garantire a tutte le persone pari opportunità nella qualità della vita e nella cittadinanza sociale.

Riferimenti bibliografici

Ajello A. M. (ed.) (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.

Altet M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35: 25-41.

Busso D., Pollack C. (2015). No brain left behind: consequences of neuroscience discourse for education. *Learning, Media, and Technology*, 40(2): 168-186.

Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. (eds.) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie.* Bolzano: Bolzen University Press.

Capogna S., Ciraci A.M. (2007). *Certificazione delle competenze e strategie didattiche. Opportunità formative per l'equità sociale*. Roma: Monolite.

Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola (2015) (ed.). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca.* Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni,* 8*(2)*: 292-329.

Ciraci A.M. (2015*).* Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi *chiave* per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca.* (pp. 135-164). Roma: Anicia.

Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16: 207-234.

Commissione Europea (2010). Comunicazione della Commissione Europea 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.* Bruxelles, 3 marzo 2010. COM (2010) 2020.

Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).

Corallo G. (2010). *Pedagogia. Vol. II: L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione.* Roma: Armando (Prima edizione: S.E.I., Torino, 1967).

Cornoldi C. (ed.) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione.* Roma: Carocci.

De Simone M., Scassillo S., Strollo M.R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theorie and Research in Education*, 10, 2.

Domenici G. (ed.) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: Utet.

Domenici G. (2009a). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare.* Roma-Bari: Laterza.

Domenici G. (2009b). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.

Domenici G. (2017) (ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.

Domenici G., Ciraci A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior,* CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.

Hanks R. (2010). *Common Sense for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Skills to Support Special Education Needs.* London: Jessica Kingsley Publish.

Hattie J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, *13*(2).

Isidori M.V. (ed.) (2014). *I Disturbi Specifici di Apprendimento a scuola. La formazione degli insegnanti*. Roma: Anicia.

Isidori M.V. (2017). *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni Concettuali e Operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: Franco Angeli.

Kaldenberg E.R, Watt S.J., Therrien W.J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly,* 38 (3): 160-173.

Lewis C. C., Perry R. R., Friedkin S., Roth J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers. Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5): 368-375.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey- Bass.

Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie.* Bologna: Il Mulino.

OECD-TALIS (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.* Paris: OECD.

OMS (2002). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.* Trento: Erickson.

OMS (2007). *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti.* Trento: Erickson.

Parlamento Europeo e Consiglio (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.* L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006. (2006/962/CE).

Resnick L.B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*. Hillsdale, (NJ): Erlbaum.

Rossi P.G., Toppano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Schön D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

V.2
Processi collaborativi nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno*

Giuseppa Cappuccio
Francesca Pedone
Università degli Studi di Palermo

1. Introduzione

I rapidi cambiamenti nell'organizzazione della conoscenza, del lavoro e degli strumenti in tutti i campi hanno reso sempre più necessario che le persone apprendano lungo tutto l'arco della vita. Le scuole hanno bisogno di implementare questo processo sia per gli studenti, nella strutturazione del curriculum, sia nell'ambito della formazione degli insegnanti. Questi ultimi, che spesso si trovano ad affrontare una enorme quantità di situazioni educative complesse, possono trarre beneficio dall'accesso a soluzioni collettive condivise con i colleghi. L'introduzione delle comunità di apprendimento offre una prospettiva di cambiamento interessante non solo per gli insegnanti in servizio, ma anche nell'ambito della loro formazione iniziale. Se la scuola desidera diventare una comunità di apprendimento, deve assumersi la responsabilità dello sviluppo professionale di coloro che in essa operano e deve impegnarsi nel garantire un apprendimento efficace sia agli alunni sia gli insegnanti.

La scuola deve offrirsi, inoltre, come luogo privilegiato per la valorizzazione della dimensione non solo cognitiva, ma anche affettiva, sociale e relazionale di qualsiasi esperienza di apprendimento. In questa direzione si muovono le "Linee guida Nazionali"[1] emanate dal MIUR nel 2015 che, fin

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambi le autrici. In particolare G. Cappuccio è autrice dell'introduzione, del § 1, 2, 3, 4; F. Pedone è autrice del §: 5.

1 Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione

dalle premesse, sottolineano che «L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza. Tale educazione non ha uno spazio e un tempo definiti, ma è connessa ai contenuti di tutte le discipline, con la conseguenza che ogni docente concorre alla crescita relazionale e affettiva delle alunne e degli alunni, attraverso il loro coinvolgimento attivo, e valorizzando il loro protagonismo, in tutte le tappe del processo educativo». In questo modo si demanda ad ogni docente la responsabilità di educare le nuove generazioni alla cultura del rispetto, della reciprocità e della valorizzazione delle differenze, a partire dal riconoscimento della parità tra i sessi e dalla prevenzione contro ogni forma di discriminazione.

Fin dalla fase della loro formazione iniziale, è importante che gli insegnanti vengano sensibilizzati in direzione di un modello di sviluppo professionale emergente, che li veda coinvolti come protagonisti responsabili e consapevoli.

L'apprendimento collaborativo può essere una possibilità per promuovere il processo di cambiamento in questa direzione, in quanto tende a creare un contesto educativo altamente responsabile e aperto alla pluralità, all'interdipendenza e alla reciprocità, che favorisce la comunicazione e la capacità di un pensiero accogliente.

Nelle pagine seguenti verrà descritta una pratica di lavoro collaborativo realizzata con 195 futuri docenti di sostegno all'interno del corso di Didattica speciale che hanno frequentato la Scuola di Specializzazione per insegnanti di sostegno nella scuola primaria dell'Università di Palermo.

2. La scuola come comunità che apprende

Una comunità scolastica si configura come un insieme di persone caratterizzato da età differenti, ruoli, aspettative, bisogni, background. I membri della comunità si riuniscono attorno a obiettivi comuni, valori, modi di essere e di agire condivisi: tale raggruppamento ideologico forma l'identità unica della comunità. Le comunità agiscono, poi, a partire dalla base ideologica e la sinergia emerge proprio a partire da tale comunione di pensiero (Wal, Castlberry, 2010). Quando il concetto di comunità si riferisce alle scuole, l'attenzione si focalizza sulla cultura della scuola stessa piuttosto che sulla sua struttura, sul suo modo di essere, sugli ideali e sulle relazioni.

Una scuola capace di sentirsi e fare comunità si configura come un contesto privilegiato per la promozione del benessere relazionale e organizzativo, anche attraverso il raggiungimento della missione principale affidatale oggi: creare ambienti di apprendimento che favoriscano non solo l'acquisizione di capacità cognitive, ma anche relazionali e della crescita personale. Ciò richiede che i vari attori della scuola, in primo luogo gli insegnanti, operino di concerto per tale obiettivi.

Per questa ragione è necessario che la scuola attivi un processo di ricerca e di analisi del proprio essere organizzazione, lo indirizzi verso pratiche di comunità considerando gli attori della scuola come parti che interagiscono, si influenzano e ne sono influenzate. È altresì necessario che la formazione degli insegnanti si muova in nella stessa direzione, affinché nella scuola possa operare un gruppo di persone inclusivo, motivato da una visione condivisa dell'apprendimento, in grado di sostenere e condividere l'impegno ed il lavoro di ognuno dei suoi membri. Questo gruppo di persone deve imparare ad interrogarsi e a riflettere sistematicamente sul proprio operato, per trovare ed apprendere insieme approcci nuovi e più adeguati per il potenziamento dell'apprendimento di tutti gli alunni (Bolam, et al., 2005), e di promuovere, contestualmente, l'educazione della persona e il progetto storico comunitario, fungendo da raccordo essenziale con tutte le comunità e le istituzioni di riferimento con le quali entra in contatto la persona.

Negli ultimi venti anni si è diffusa nella letteratura educativa l'espressione scuola come comunità che apprende, in riferimento ad un concetto di scuola come *learning organization* (Senge,1990), ovvero un insieme di persone che, percependosi reciprocamente connesse nella realtà in cui operano, sviluppano un pensare creativo e imparano in continuazione come apprendere insieme. La scuola come *learning organization* può essere considerata anche come quell'organizzazione nella quale i membri acquisiscono idee, accettano la responsabilità di sviluppare e mantenere l'organizzazione, lavorano insieme, comprendendosi reciprocamente (Vieno, 2005), accogliendo e valorizzando le reciproche diversità.

La ricerca internazionale sulla formazione iniziale degli insegnanti (Korthagen, 2016; Vescio, Ross, Adams 2008) ha dimostrato, basandosi sulle evidenze, come le comunità di apprendimento professionale rappresentino un passaggio fondamentale, in un'ottica trasformativa, rispetto al tradizionale modello di sviluppo professionale. Secondo queste ricerche nell'ambito delle comunità di apprendimento gli insegnanti in formazione

sono messi realmente nelle condizioni di esplorare nuove idee, hanno la possibilità concreta di riflettere sulle proprie pratiche e sulla propria professionalità. In questo senso la comunità di apprendimento viene indicata come il luogo ideale in cui la pratica professionale e la riflessione si svolgono su esperienze comuni nella pratica.

3. L'apprendimento collaborativo per fare comunità a scuola

Il concetto di comunità applicato nell'ambito della formazione degli insegnanti si pone non solamente come contesto ineludibile per la promozione di interventi formativi ed educativi significativi, ma anche come luogo in cui si esercitano i valori, le relazioni e la partecipazione. Tale concetto sembra rispondere in modo pertinente a quella che si configura come la sfida pedagogica attuale: formare insegnanti che siano competenti non soltanto dal punto di vista contenutistico, metodologico e didattico, ma che lo siano anche dal punto di vista personale ed umano (Biesta, 2015), cioè professionisti responsabili e consapevoli, aperti alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza, al dialogo, alla reciprocità.

Le persone formano delle comunità quando si accorgono di aver bisogno dell'altro per realizzare il proprio lavoro. L'apprendimento collaborativo è necessario e funzionale alla sopravvivenza del gruppo e genera un'interdipendenza tra i membri che, a sua volta, crea una "responsabilità collegiale, di mutuo rispetto e un senso di identità personale e di gruppo" (Brown, 1994).

Il controllo dell'apprendimento è un processo interattivo che si sviluppa a mano a mano che la comunità lavora insieme per creare comprensioni condivise. Questo fa sì che tutti i membri della comunità diventino persone che apprendono, a partire dal riconoscimento del valore della relazione e della reciprocità.

Il concetto di comunità offre uno spazio nuovo da cui partire quando si vuole creare una cultura che sia di sostegno alla crescita dei futuri insegnanti. In questa direzione l'apprendimento tra pari è spesso indicato come strategia didattica privilegiata per un'idea di scuola come quella delineata sopra.

Tra le differenti forme di apprendimento tra pari individuate da Damon e Phelps (1989), l'apprendimento collaborativo sembra essere la modalità che include le strategie più efficaci per orientare la pratica verso la condivi-

sione, la riflessione e l'assunzione dei rischi necessari per il cambiamento.

Nell'apprendimento collaborativo le persone hanno lo stesso livello di competenza e lavorano insieme sullo stesso problema. L'apprendimento collaborativo presuppone una focalizzazione partecipata, una responsabilità condivisa di apprendere e un approccio ordinato per il raggiungimento degli obiettivi desiderati. Il processo di apprendimento collaborativo coinvolge i membri della comunità in un ciclo di esplorazione, sperimentazione e riflessione relativo ad uno specifico risultato (Wald, Castlberry, 2010).

L'abilità nel cooperare e collaborare è un'abilità che può e deve essere insegnata ed appresa. Questo è possibile attraverso la costruzione intenzionale di percorsi di formazione che implichino la composizione di gruppi/insegnanti come comunità che apprendono, all'interno delle quali si governano intenzionalmente i processi di apprendimento attraverso una linea di azione basata sulla ricerca, perseguita e condivisa da tutti i membri che ne fanno parte.

Tali possibilità delle metodologie di apprendimento collaborativo non sono tuttavia immediate, ma verificabili in tempi lunghi e rilevabili soprattutto nell'uso intenzionale che ne viene fatto.

4. Lo sviluppo professionale dei docenti: insegnanti che apprendono e riflettono

La ricerca internazionale sulla professionalità degli insegnanti stigmatizza sempre di più una visione ristretta di tale professionalità che si riferisce, in molti contesti, alla "tecnicizzazione" dell'insegnamento, la visione "tecnica" del curriculum (in cui le norme e le direttive top-down sono caratteristiche fondamentali) e la frammentazione del lavoro degli insegnanti. Questa rappresentazione va ampliata e va fatta coesistere con una visione più positiva (e proattiva) della professionalità degli insegnanti, in cui assumono un ruolo chiave il loro senso di responsabilità e i loro scopi morali nel migliorare la qualità dell'istruzione fornita agli alunni (Flores, 2012). Sachs (2000) ha identificato cinque elementi fondamentali su cui fondare un "approccio proattivo e responsabile alla professionalità degli insegnanti": l'apprendimento, inteso sia come un processo individuale sia come processo collettivo (con altri colleghi e studenti), diventa l'attività principale della vita scolastica che rimodella le relazioni sociali tra insegnanti, insegnanti e discenti e tra insegnanti e comunità; la partecipazione, gli insegnanti sono protagonisti

attivi nei loro programmi professionali; la cooperazione, sia come attività interna alla scuola, che esterna (tra la scuola e le altre agenzie educative) riunisce gruppi di persone che lavorano in modo cooperativo per il miglioramento dell'impresa educativa; la collaborazione, il lavoro collaborativo tra insegnanti fornisce opportunità per sviluppare linguaggi ed abilità condivisi per documentare e discutere la pratica e i suoi risultati; l'energia, gli insegnanti si impegnano sia individualmente che collettivamente in questioni collegate direttamente o indirettamente all'istruzione e alla scolarizzazione, rispondendo agli scopi morali della loro professione, un'impresa che richiede assunzione di rischi, determinazione, passione e vitalità.

Diversi studi sulla formazione iniziale dei docenti propongono approcci per lo sviluppo professionale che sottolineano l'importanza dell'interazione tra insegnanti, della condivisione di competenze (Borko, Jacobs, Koellner, 2010; Putnam, Borko, 2000), e della riflessione sistematica sulle proprie pratiche (Belvis, Pineda, Armengol, Moreno, 2013)[2]. L'orientamento riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti intreccia teoria e pratica insieme (Redman, Rodrigues, 2014): la pratica riflessiva sulla teoria dirige l'azione e la rende più informata e consapevole (Carr, Kemmis, 1986). La nozione di riflessività è di vitale importanza per lo studio della formazione degli insegnanti ed il loro sviluppo professionale. Essa è un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera di svolgerla e di apprendere le competenze (Nuzzaci, 2011).

Nella formazione dei futuri insegnanti, come vedremo meglio in seguito, si è esplicitamente considerata la natura, l'abilità e il valore della riflessione al fine di fornire una guida intenzionale nello sviluppo della pratica riflessiva degli insegnanti in formazione: il modo in cui si riflette, la necessità di riflettere, il contesto, la natura del problema e il valore di tale riflessione hanno un impatto su cosa si riflette e per quale scopo.

2 Dewey descrive il pensiero riflessivo come una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi convinzione o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la supportano e delle ulteriori conclusioni a cui tende. L'emergere della formazione degli insegnanti orientata alla riflessione deriva sia dall'insoddisfazione nei confronti degli approcci convenzionali, sia dal lavoro di Schön sui professionisti riflessivi, nel quale la riflessività, intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo. Per ulteriori approfondimenti si vedano: Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Houghton Miffl in Company, Schön D.A. (1987). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

5. Collaborare per includere: organizzare una comunità di insegnanti che apprendono

L'inclusione richiede a tutti gli insegnanti di collaborare assieme: la collaborazione e il lavoro in team favoriscono l'apprendimento professionale con e da altri professionisti. Le abilità che si richiedono ad un'équipe scolastica sono: – gestire interventi educativi a cui collaborano diverse figure professionali; – condurre varie forme codocenza e lavoro a gruppi aperti di insegnanti; – lavorare alla costruzione di una comunità scolastica coesa con forte consapevolezza e utilizzo delle risorse interne ad essa; – contribuire ai processi di valutazione interna ed esterna della scuola, alla definizione di piani di azione e alla loro revisione; – usare approcci di problem solving cooperativo con altri professionisti; – contribuire alla costruzione di partnership con altre scuole, associazioni del territorio e altre attività attive nella comunità; – usare una vasta gamma di strategie di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro di cooperazione con altri professionisti (Ianes, Cramerotti, 2016).

Nell'ambito del processo di formazione iniziale degli insegnanti di sostegno dell'Università di Palermo si è deciso di promuovere il lavoro collaborativo in 195 corsisti dell'a. a 2017/2018. Come abbiamo visto sopra una comunità di pratica è un gruppo di persone che condividono un interesse comune su un argomento o su un tema, o che condividono un modo particolare di discutere su determinati fenomeni, su strumenti e su approcci che danno un senso per la costruzione della loro conoscenza collaborativa con un insieme di compiti collettivi comuni[3].

In una comunità che apprende, gli studenti imparano a lavorare in team e apprendono come far sì che il loro team funzioni. La realizzazione del team è la cosa più importante: ciascun membro del team contribuisce ed è in qualche modo responsabile del risultato. Questo rende gli studenti interdipendenti in una comunità che apprende. Essi costruiscono sui punti di forza dell'uno e dell'altro, sviluppano un senso di competenza e di potere nelle aree dove sono più motivati o dispongono di maggiori abilità e possono spingere gli altri che sono più deboli in queste aree insieme a loro. La co-

3 La leadership viene da persone che possono ispirare altri a lavorare meglio per realizzare scopi condivisi. La valutazione è fondata sul lavoro di gruppo, nel quale ci si attende che la persona contribuisca per la sua parte. È fortemente sottolineata la cooperazione più della competizione.

noscenza distribuita è un elemento costruttivo fondamentale per tali comunità che apprendono (Levin et al., 1987; Brown, Campione, 1994; Pea, Gomez, 1994).

Tra le forme di apprendimento collaborativo si è deciso di procedere con il *reciprocal teaching* (Brown, Palincsar, 1989), un metodo modellato sugli studi dell'insegnamento Socratico e delle teorie sul ragionamento plausibile, sulla spiegazione e sull'analogia (Collins, Stevens, 1982); e con il *Project Based Learning* (Jones, Rasmussen, Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller, Michaelson, 1999; Krajcik, Blumenfeld, 2006), un modello di insegnamento/apprendimento basato sui progetti che permette di coinvolgere gli studenti nella progettazione e nella risoluzione dei problemi, fornendo l'opportunità di lavorare autonomamente per lunghi periodi di tempo e realizzare prodotti concreti e autentici.

La procedura è stata progettata per incoraggiare l'esternalizzazione, da parte dei 195 corsisti, di attività di comprensione-monitoraggio. Le attività realizzate durante le 30 ore del corso hanno fornito ai corsisti l'opportunità di sperimentare l'integrazione dei due modelli di insegnamento/apprendimento attraverso cui hanno imparato come collaborare e raggiungere risultati in modo efficace e lavorando con gli altri. Nello strutturare le attività si è avvertita la necessità di coinvolgere i corsisti e di adeguarsi al loro modo di affrontare i problemi e di formulare le singole domande o riflessioni proposte, con un linguaggio immediato.

Le attività hanno proposto situazioni problematiche da analizzare: si è richiesto di individuare gli elementi che le compongono, di formulare ipotesi di soluzione e di valutare e scegliere quella che si ritenesse migliore[4].

Le attività realizzate sono state 5 e l'impianto ha previsto le seguenti 4 fasi: il docente responsabile del corso e i futuri insegnanti di sostegno a turno nella conduzione di una discussione. Il leader della discussione (che è variato di volta in volta) ha sempre iniziato col *porre una domanda* e finito con il *riassumere* il significato di quello che era stato letto. Il gruppo ha riletto e discusso gli eventuali problemi di interpretazione quando è stato ne-

4 Come suggerito da García Hoz sono stati predisposti dei testi che avessero bisogno di un complemento, che non dessero tutto ben definito, che obbligassero ad andare al di là, che si presentassero come qualcosa che richiede un proseguimento e che incitassero al lavoro successivo. In questo modo si favoriscono l'autoriflessione e l'autovalutazione, condizioni indispensabili per giungere a un autentico lavoro di gruppo. Si veda: Garzía Hoz, V. (1982). *Educazione personalizzata*. Firenze: Le Monnier.

cessario. Il fare domande, infatti, stimola la discussione. Il riassumere alla fine di un tempo di discussione aiuta gli studenti a stabilire dove sono preparandosi così ad affrontare un nuovo segmento del testo. I tentativi di *chiarificare* qualsiasi problema di comprensione che potrebbe insorgere avvengono opportunamente, e i leader chiedono *predizioni* sul contenuto successivo. Queste quattro fasi – porre domande, chiarificare, riassumere e predire – sono state selezionate per sollecitare la discussione, in quanto si configurano come strumenti di favorire e promuovere il processo di comprensione-monitoraggio; per esempio, l'incapacità a riassumere ciò è stato letto indica che la comprensione non sta procedendo agevolmente e c'è bisogno di un'azione di recupero (Brown, Palincsar, 1989).

Tutti i corsisti con vari livelli di abilità e competenza sono stati messi nelle condizioni di partecipare e di trarre vantaggio dalla varietà di competenze presenti tra gli altri membri del gruppo[5].

L'impianto metodologico è stato completato con l'utilizzo delle nuove tecnologie perché queste forniscono l'opportunità di aprire la classe isolata e introducono nuove risorse a sostegno degli insegnanti. Cosa più straordinaria, la tecnologia della comunicazione offre opportunità per ambienti di apprendimento collaborativi agli insegnanti nei quali essi possono riflettere sulla pratica con i colleghi, condividere competenza in un quadro di riferimento di conoscenza distribuita e costruire una comprensione comune di nuovi approcci di istruzione, di standard e di curricolo. Questo corrisponde a una prospettiva di sviluppo professionale che va oltre la formazione di abilità e i generici modelli di formazione in-servizio verso un modello più flessibile di apprendimento che include un impegno continuo con altri esperti nel campo[6].

I risultati delle osservazioni effettuate durante le attività e le informazioni (esperienze, suggerimenti concreti o altro) che i corsisti hanno fornito, sono stati raccolti accuratamente. A conclusione del percorso di didattica speciale i corsisti sono stati invitati, in ciascun microgruppo, a riflettere sul-

5 L'insegnamento reciproco è stato appositamente progettato per stimolare le zone di sviluppo prossimale dentro le quali i principianti possono assumere una responsabilità crescente per ruoli più esperti (scaffolding). Il ruolo del principiante è facilitato dalla presenza di un esperto che aiuta e di un contesto sociale di sostegno che fa molto del lavoro cognitivo fino a che il principiante può assumersi responsabilità maggiori.

6 Office of Technology Assessment, *Teachers and technology: Making the connection,* Government Printing Office Washington, DC, OTA-HER-616 1995.

le caratteristiche della comunità di pratica realizzata assumendo il modello di Wenger (2006), e tenendo conto delle seguenti dimensioni: *lo specifico dominio*; *la comunità*; *la pratica*. Dai processi di riflessione rispetto alla prima dimensione, *lo specifico dominio*, i corsisti hanno sottolineato che il percorso di lavoro li ha aiutati a comprendere che una comunità di pratica non è solo un club di amici o una rete di connessioni tra persone, ma che ha un'identità definita da un dominio di interessi condiviso. L'appartenenza implica, quindi, un impegno sul campo di dominio, e pertanto una competenza condivisa che distingue i membri dalle altre persone. I corsisti hanno valorizzato le loro competenze comuni e come è possibile nello stesso dominio apprendere l'uno dall'altro.

Per quanto riguarda la dimensione *comunità* i futuri docenti del sostegno hanno evidenziato che grazie al *reciprocal learning* e al *project based learning*, hanno avuto la possibilità, nel perseguire i loro interessi all'interno del loro dominio, durante le attività, di aiutarsi a vicenda e di condividere le informazioni. Inoltre hanno costruito relazioni efficaci e positive che li ha aperti all'apprendimento anche dagli altri e, proprio grazie a queste relazioni, si sono sentiti parte di una comunità di pratiche, perché avere lo stesso lavoro o lo stesso status, di per sé, non porta verso una comunità di pratica.

La terza dimensione indagata, *la pratica*, ha fatto rilevare, ancora una volta, che una comunità di pratica non è solamente una comunità di interessi e che i membri di questo tipo di comunità sono praticanti, e sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze storie, modi ricorrenti di affrontare e risolvere i problemi, tanto che all'esterno difficilmente si potrebbe valorizzare o riconoscere la loro "competenza esperta" se non attraverso un'interazione continua e quindi una pratica consapevole.

La combinazione di questi tre elementi ha permesso l'individuazione e la caratterizzazione della comunità. Le implicazioni di questa esperienza, per una scuola centrata sull'apprendimento, sono molto profonde sui docenti. I docenti, per sviluppare la loro professionalità, devono praticare il modello anche nelle loro attività formative.

Questo lavoro che è stato proposto tenendo conto della prassi, della mentalità e delle condizioni in cui effettivamente gli insegnanti operano, è stato indubbiamente un'occasione di crescita professionale. Coinvolgere i futuri docenti del sostegno vuol dire infatti motivarli e prepararli a seguire sostanzialmente, anche se non tecnicamente, le fasi essenziali del processo didattico e a collaborare creativamente, soprattutto per quanto riguarda la rilevazione delle prestazioni degli alunni (con la costruzione dei relativi

strumenti), la concretizzazione degli obiettivi educativi, la programmazione di sequenze didattiche e di strumenti e, ovviamente, la loro attuazione per costruire comunità scolastiche inclusive.

L'apprendimento collaborativo si presenta come una specifica modalità per la creazione di un contesto generale nel quale educare gli adulti all'accoglienza dell'altro, perciò l'attenzione si sposta alla visione e alla prospettiva della scuola come comunità accogliente e inclusiva. In questo modo possiamo affermare che la scuola è, allo stesso tempo, sia luogo di comunanza, sia sede di educazione alla comunità e per la comunità.

Il modello di comunità che apprende è stato straordinariamente efficace tanto per gli insegnanti e il loro apprendimento, quanto per gli studenti.

Attraverso le discussioni di gruppo effettuate durante tutte le attività, è stato possibile confrontarsi apertamente, cercando di evidenziare collettivamente gli aspetti che meglio funzionavano e quelli più problematici. L'esperienza formativa è stata valutata dai futuri insegnanti come complessivamente efficace, positiva e arricchente; un aspetto particolarmente significativo è derivato dalla forte motivazione che ha facilitato la partecipazione di tutti. Anche la visione dei prodotti e la discussione sui contenuti e sulle tematiche trattate, ha riscosso un notevole interesse tra i docenti.

Ciò dimostra che se i docenti sono messi di fronte a un'innovazione con motivazione e sorretti ad attuarla correttamente, i risultati sono sempre significativi.

Riferimenti bibliografici

Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V. (2013). Evaluation of Reflective Practice in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 36: 279–292.

Biesta G. (2015). How does a Competent Teacher become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. In R. Heilbronn, L. Foreman-Peck (eds.), *Philosophical Perspectives on theF of Teacher Education.* Oxford: Wiley Blackwell.

Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M. (2005). *Creating Sustaining Effective Professional Learning Communities.* Nottingham: DfES.

Borko H., Jacobs J., Koellner K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development: Processes and Content. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 548-556). Oxford: Elsevier.

Brown A.L., Campione J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-270). Cambridge: The MIT Press.

Brown A.L., Palincsar A.S. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Erlbaum: Hillsdale.

Brown A. (1994). The Advancement of Learning. *Education Research*, 23: 4-12.

Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research.* London: Falmer Press.

Collins A., Stevens A. (1982). Goals and strategies of inquiry teachers. In R. Glaser (ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 2, pp. 65-119). Hillsdale: Erlbaum.

Damon W., Phelps E. (1989). Critical Distinctions among three Approaches to Peer Education. *International Journal of Educational Research*, 58(2): 9-19.

Ianes D., Cramerotti S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Jones B. F., Rasmussen C.M., Moffitt M.C. (1997). *Real-life Problem Solving: a Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington: American Psychological Association.

Korthagen F. A. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.

Krajcik J.S., Blumenfeld P.C. (2006). Project-Based Learning. In R.K. Sawyer (ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). New York: Cambridge University Press.

Levin J., Riel M., Miyake N., Cohen M. (1987). Education on the Electronic Frontier: Teleapprenticeships in Globally Distributed Educational Contexts. *Contemporary Educational Psychology, 12:* 254-260.

Flores, M. A. (2012). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 94-107). London: Routledge.

Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, *3*: 9-28.

Pea R.D., Gomez L.M. (1994). Distributed Multimedia Learning Environments: Why and How? *Interactive Learning Environments*, *2:* 73-109.

Putnam R.T., Borko H. (2000). What do New Views of Knowledge and Thinking have to say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29: 4-15.

Redman C., Rodrigues S. (2014). From philosophy and research to pedagogy and practice. In S. Rodrigues (ed.), *Handbook for teacher educators: Transfer, translate or transform* (pp. 1-13). Rotterdam: Sense Publishers.

Sachs J. (2000). The Activist Professional. *Journal of Educational Change*, 1: 77-95.

Senge P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.

Thomas J.W., Mergendoller J.R., Michaelson A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.

Vescio V., Ross D., Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education,* 24: 80-91.

Vieno A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti.* Milano: Unicopli.

Wald, P.J., Castleberry, M.S. (2010). *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende.* Roma: LAS.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Cortina Raffaello.

V.3
L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari[1]

G. Filippo Dettori
Giovanna Pirisino
Università degli Studi di Sassari

1. L'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia delle Isole Baleari

I servizi per la prima infanzia vengono considerati nelle Isole Baleari come il primo ciclo di istruzione e sono regolamentati da normative statali a livello generale e a da normative regionali per ciò che concerne l'organizzazione e il funzionamento delle strutture locali. La Legge che in Spagna disciplina, a livello nazionale, i servizi per la prima infanzia è il Decret 60/2008[2] e le successive modifiche; i centri di educazione infantile sono rivolti ai bambini dagli 0 ai 3 anni e rappresentano il primo ciclo di educazione ed ha come finalità quello di partecipare allo sviluppo equilibrato delle capacità emotive, motorie, cognitive, comunicative e linguistiche dei bambini e favorire lo sviluppo dei modelli di base della convivenza e delle relazioni sociali. La normativa esplicita in modo chiaro la finalità educativa che i centri per la prima infanzia perseguono ponendo come prioritario lo sviluppo del bambino, con un'attenzione particolare alle relazioni con le famiglie. L'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari viene garantita e promossa grazie alla presenza *dell'Equips d'orientació educativa i psicopedagògica d'atenció primerenca* (EAP) ossia un'*équipe* di professionisti che collaborano con i centri educativi e con le famiglie per monitorare lo sviluppo dei bambini con un'attenzione parti-

1 L'articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per quanto riguarda la stesura del testo, G.F. Dettori ha curato i §§ 1, 2, 4 mentre Giovanna Pirisino i §§ 3, 5.

2 Decret 60/2008, De 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantile. Boib núm. 63, De 8 de Maig de 2008.

colare laddove siano presenti delle difficoltà. I membri delle EAP sono educatori specializzati in Pedagogia terapeutica, Logopedisti e Tecnici dei servizi comunitari. Ad ogni EAP è assegnata una determinata area geografica e un numero di centri educativi, assicurando una capillare diffusione del servizio nel territorio. Il documento emanato dal Governo delle Isole Baleari "*Instruccions d'organització i funcionament dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica d'Atenció Primerenca per al curs 2017-2018*"[3] chiarisce come i compiti di questa istituzione riguardano la collaborazione con i centri educativi ciò per rispondere in modo precoce e adeguato ai bisogni educativi speciali dei bambini con disabilità. Questo viene garantito attraverso l'osservazione costante in sezione e la predisposizione di interventi personalizzati.

2. La ricerca sulla qualità dei processi inclusivi nei servizi 0-3 delle Isole Baleari

La ricerca è stata condotta a Maiorca grazie alla collaborazione del *Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació* dell'Università delle Isole Baleari (UIB). L'indagine si è posta come scopo quello di comprendere le strategie e le metodologie inclusive attuate dai centri per la prima infanzia e promosse dalle politiche pubbliche. Le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state:

- Quali politiche inclusive sono presenti nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari?
- Quali sono le criticità e i punti di forza del modello inclusivo delle Isole Baleari?
- Quali sono le differenze, in riferimento ai servizi 0-3 anni, tra il modello inclusivo delle Isole Baleari e quello Italiano, con particolare riferimento alla realtà della Sardegna?

Per rispondere alle domande di ricerca è stato necessario effettuare una prima fase di osservazione partecipante seguita da approfondimenti con interviste agli operatori dei servizi 0-3 anni.

3 http://www.caib.es/sites/primerainfancia/ca/normativa-41785/

Periodo	Attività svolta	Numero ore	Numero persone coinvolte
28-11-2017 25-05-2018	Analisi letteratura e riferimenti legislativi	30 ore	———
22-01-2018 02-04-2018	Osservazione in sezione	30 ore per sezione	18 bambini 2 educatori
14-03-2018 28-03-2018	Interviste semistrutturate	1 ora per intervista	7 educatori Coordinatori
14-03-2018 16-03-2018	Focus group	1 ora e 30 per focus group	2 EAP 5 professionisti
22-01-2018 25-05-2018	Analisi materiale reperito durante l'osservazione e le interviste	30 ore	———

Tabella 1: Fasi e tempi della ricerca

Dopo una prima fase di analisi della legislazione che regola i servizi 0-3, si è passati all'osservazione partecipante in alcune sezioni, avvalendosi di due schede che contenevano chiare indicazioni per osservare la giornata al nido e analizzare le pratiche inclusive (Tab.2). Le due schede di osservazione sono state definite dai ricercatori a partire da precedenti ricerche condotte in servizi per la prima infanzia che hanno coinvolto anche i genitori dei bambini con disabilità inseriti nei servizi (Dettori, Pirisino, 2019).

Tematiche schede di Osservazione	
Scheda criteri e pratiche	• Spazi • Ausili e materiali • Gruppo dei pari • Educatori • Famiglia • Progettazione • Valutazione
Scheda giornata al nido	• Accoglienza • Attività di sezione • Momenti di cura • Congedo

Tabella 2: Tematiche schede di osservazione

La partecipazione durante l'osservazione è stata di tipo moderato (Cellini, 2008) in quanto si trattava di entrare in un contesto educativo molto delicato, dove anche la sola presenza dell'osservatore poteva creare alterazioni alla quotidianità del servizio (Amat, Rocafort, 2017). Dopo questa fase sono state definite le tracce per la conduzione delle interviste semistrutturate e dei focus group; le tematiche individuate sono state per entrambe:

Servizio educativo inclusivo;
Relazioni con la famiglia;
Interazione con i coetanei;
Il ruolo dell'EAP;
Pratiche inclusive quotidiane;
Attività didattica;
Suggerimenti.

Il focus group ha coinvolto 5 membri delle EAP mentre le interviste 7 operatori dei servizi 0-3. Le interviste e i focus group sono stati registrati attraverso un supporto multimediale, interamente trascritti ed infine analizzati utilizzando il software di ricerca *Atlas.ti* (De Gregorio, Lattanzi, 2011) che ha permesso l'analisi interpretativa del contenuto mediante la definizione di categorie di significato.

3. Risultati

Dall'osservazione partecipante è emerso un contesto educativo ben strutturato e accogliente. I centri educativi delle isole Baleari appaiono organizzati in maniera funzionale e l'ambiente delle sezioni osservate risulta ben rispondente alle necessità dei bambini con e senza disabilità. Attraverso le interviste con gli operatori è stato possibile individuare alcune tematiche significative e le relative categorie interpretative. I risultati sono riportati di seguito attraverso l'impiego di tabelle, nelle quali sono presenti le tematiche e le categorie interpretative ottenute dall'analisi del contenuto effettuata con *Atlas.ti* . Per rendere più efficace la comprensione dei risultati da parte del lettore sono state selezionate alcune parti delle interviste ritenute particolarmente importanti, seguite da una sigla identificativa nella quale sono indicate alcune informazioni dei partecipanti, per garantire l'anonimato degli stessi (Tab.3)

Gruppo 5

	Professione	Numero identificativo	Età
ED	Educatore	1-7	Da 23 a 54 anni
EAP	Membro EAP	1-5	Da 25 a 43 anni

Tabella 3: Sigle identificative

Seguendo questo schema la stringa: (ED-03-36), indica che si tratta di un educatore, al quale nell'analisi del contenuto è stato attribuito il numero 3, dell'età di 36 anni.

Tematica I: Il concetto di inclusione

La prima tematica emersa dall'analisi del contenuto riguarda i principi e gli aspetti che gli operatori considerano essenziali nella definizione dell'inclusione (Tab. 4). Assume particolare rilevanza il contesto che rispetta le peculiarità dei bambini in termini di capacità e di tempi di apprendimento. L'inclusione è vista, inoltre, come un processo che avviene all'interno del gruppo dei pari ma con interventi di tipo individualizzato e personalizzato.

Tematica I: Il concetto di inclusione	
Contesto rispettoso	- *Un contesto inclusivo è un contesto che è in grado di rispondere adeguatamente alle diversità di tutti i bambini, in modo che tutti possano partecipare con le proprie potenzialità agli apprendimenti tipici della fascia 0-3 anni* (ED-03- 33).
Gruppo dei pari	- *Se penso all'inclusione mi vengono in mente parole come convivenza e partecipazione, credo che siano i concetti più importanti. I bambini con disabilità devono poter partecipare e vivere insieme agli altri bambini con le loro capacità* (ED-01- 23).
Intervento personalizzato	- *Perché ci sia inclusione è necessario che ci siano strumenti ed ausili specifici, spazi per lavorare con il bambino disabile con un intervento di tipo personalizzato* (EAP-01-28).

Tabella 4: Tematica I

Tematica II: Relazione significativa con le famiglie

Un'altra tematica importante che emerge sia nei focus group che nelle interviste è l'accoglienza della famiglia di tutti i bambini ma in particolare di quelle dei bambini con disabilità. Viene precisata l'importanza della qualità del rapporto scuola – famiglia per il supporto dei genitori durante la fase dell'accettazione della disabilità del figlio (Tab.5).

Tematica II: Relazione significativa con le famiglie	
Accettazione ed Elaborazione	- *Nella fascia 0-3 anni è difficile che i genitori accettino che il figlio abbia delle difficoltà. A volte hanno delle reazioni rabbiose, altre volte non vogliono vedere il problema. La prima fase è difficile poi piano piano quando elaborano, quando magari arriva una diagnosi è più semplice. Quello che penso e che comunque la famiglia deve essere una protagonista attiva* (EAP-01-28).
Metodologie Condivise	- *Dobbiamo avere metodologie condivise, ad esempio se noi lavoriamo sull'autonomia nel lavarsi le mani anche in casa devono fare lo stesso. È molto importante che i bambini vedano questa continuità. Questo deve avvenire grazie al confronto e al dialogo con le famiglie* (EAP-04-43).
Accoglienza	- *Per prima cosa credo che la famiglia debba sentirsi accolta dall'Escoleta, se è ben accolta avrà una buona predisposizione al rapporto scuola famiglia. Devono vedere che possiamo accoglierle emotivamente in un momento in cui si trovano in una fase di dolore. È importante che vengano coinvolti nelle riunioni nelle feste e che abbiano rapporti con gli altri genitori* (ED-07-37).

Tabella 5: Tematica II

Tematica III: Relazioni significative con il gruppo dei pari

Per garantire l'inclusione del bambino con disabilità nel gruppo dei pari secondo gli operatori è necessario che vi sia una mediazione da parte del-

l'adulto che permetta di far emergere la naturalezza della relazione, questa deve essere "sorretta" però da strategie specifiche e non può essere lasciata al caso (Tab. 6).

Tematica III: Relazioni significative con il gruppo dei pari	
Mediazione	- *È necessario che ci sia naturalezza, bisogna poter spiegare ai bambini le difficoltà dei loro pari […]. I compagnetti di S. sanno che ha delle difficoltà che non riesce a parlare bene o che avranno una risposta differente* (EAP-02-41)
Strategie specifiche	- *In certi casi quando i bambini rientrano nello spettro autistico se presentano dei comportamenti problema è necessario canalizzare la relazione con i compagni, attraverso strategie pensate appositamente* (ED-05-35).

Tabella 6: Tematica III

Tematica IV: Pratiche inclusive

La personalizzazione delle attività è una tematica molto sentita dagli operatori coinvolti nella ricerca, questa si manifesta nella pratica grazie ad una continua rimodulazione degli interventi (Tab.7). In questo ambito, l'EAP riveste un ruolo molto importante nella definizione di interventi educativo-didattici personalizzati.

Tematica IV: Pratiche inclusive	
Personalizzazione delle attività	- *Quando raccontiamo la storia S. non riesce a mantenere l'attenzione e a comprendere la narrazione esclusivamente guardando le immagini e ascoltando. Perciò ci siamo interrogati su cosa potessimo fare. Abbiamo deciso di introdurre altri elementi in grado di captare la sua attenzione, ad esempio delle marionette o delle statuine. Per ogni bambino è differente* (ED-02-54).
Ruolo delle EAP	- *L'orientadora dell'EAP, la maestra di appoggio insieme alle maestre stilano il DIAC. Grazie all'osservazione i membri dell'EAP si rendono conto di cosa ha bisogno il bambino, ad esempio di un supporto motorio o visivo* (ED-06-27).

Tabella 7: Tematica IV

Tematica V: Miglioramenti e criticità

Grazie al confronto con gli operatori è stato possibile individuare le criticità del sistema educativo inclusivo 0-3 anni delle Isole Baleari e quelli che sono i possibili ambiti di miglioramento (Tab. 8).

Tematica V: Miglioramenti e criticità	
Aumento del personale	- *Quando in sezione ci siamo solo io e la tirocinante, io non in grado di lavorare con J., sicuramente ci vorrebbe più personale, infatti quando c'è la maestra di appoggio io sono più tranquilla* (ED-05-35)
Aumento ore di presenza EAP	- *Per migliorare la situazione ci vorrebbero ricorsi umani specifici, perché non siamo specialiste in educazione speciale, siamo maestre. Le EAP ci aiutano molto ma dovrebbero essere presenti nel centro più spesso perché a volte è difficile fare un lavoro di tipo individualizzato* (ED-01-23).
Maggiore Formazione	- *Ci vorrebbero più corsi di formazione per noi maestre, alla fine noi non facciamo nulla di specifico sulla disabilità ma secondo me è molto importante* (ED-05-35*).*

Tabella 8: Tematica V

4. Discussione

Dai risultati della ricerca sono evidenti delle differenze importanti fra il modello delle Isole Baleari e quello italiano, ed in particolare quello della Sardegna. Nella tabella che segue (Tab. 9) sono evidenziate le principali differenze tra i due contesti studiati:

Principali differenze inclusione 0-3 -Isole Baleari Sardegna-				
Spagna Isole Baleari	Presenza di un'istituzione formale specializzata nell'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia	Normative regionali chiare e dettagliate riguardanti l'inclusione nei servizi educativi nei servizi per la prima infanzia	Rapporto numerico educatore bambino alto	Presenza di scuole speciali
Sardegna Italia	Assenza di istituzioni formali con esperti, specializzate nell'inclusione nei servizi per la prima infanzia	Assenza di normative regionali chiare e dettagliate riguardanti l'inclusione nei servizi per la prima infanzia	Rapporto numerico educatore bambino basso	Assenza di scuole speciali

Tabella 9: Principali differenze inclusione 0-3 Isole Baleari- Sardegna

Il quadro presentato mette in luce un sistema inclusivo piuttosto composito, dove punti di forza e criticità dei due Paesi presi in esame restituiscono la complessità di un'azione inclusiva efficace nei servizi per la primissima infanzia. Nelle Baleari infatti è presente un'équipe di professionisti, ossia l'EAP, deputata a facilitare l'inclusione dei bambini con disabilità nei centri educativi, tali esperti in casi di particolari gravità indirizzano però alle strutture ad hoc, che accolgono solo bambini con disabilità importanti. Questo sistema, di fatto, favorisce un approccio all'integrazione parziale che non è in grado di offrire servizi educativi realmente accoglienti per tutti (Pavone, 2014). In questa prospettiva particolare, tuttavia, si inseriscono le EAP, che riescono a garantire l'inclusione dei bambini con disabilità meno severe. Il lavoro svolto dal gruppo di professionisti oltre ad essere pensato per rispondere ai bisogni educativi speciali, si occupa di prevenzione che viene attuata attraverso l'osservazione precoce e periodica nei centri 0-3 con l'ausilio di strumenti specifici quali schede di osservazione e check list. Questa attività risulta particolarmente utile in quanto permette una presa in carico immediata del bambino che presenta delle difficoltà e dunque l'attivazione di un percorso specialistico in cui i genitori sono immediatamente coinvolti, informati, indirizzati verso centri specializzati per approfondimenti e diagnosi. L'accoglienza della famiglia, come è emerso dalle intervi-

ste, risulta un punto essenziale sia per i centri educativi, sia per le EAP che in modo differente sono attenti nel dare supporto ai genitori. Nelle parole degli operatori viene espressa l'importanza di fornire alle famiglie un sostegno di tipo emotivo, che si fondi su una relazione di fiducia reciproca e di ascolto, creando così una "micro rete" di supporto che si sviluppa nel centro educativo ed è volta a favorire la definizione di metodologie condivise.

In virtù di ciò, per le famiglie poter contare su un insieme di professionisti in grado di coinvolgerli e renderli partecipi nello sviluppo del figlio con disabilità risulta un elemento molto importante nell'accompagnamento dell'elaborazione e l'accettazione della disabilità. La dimensione relazionali dei servizi 0-3 è inclusiva se valorizza i rapporti che si creano all'interno del gruppo dei pari. In generale tale rapporto richiede per i bambini un grande investimento sia in termini emotivo-relazionali, sia in termini cognitivi (Mantovani, 1998), tale constatazione diviene cruciale nella riflessione sul bambino con disabilità, infatti l'inserimento nel gruppo deve essere pensato e supportato da strategie specifiche (Soukakou, 2016). Tuttavia attraverso l'osservazione e le interviste in alcuni casi è emerso che nella realtà delle Baleari spesso ci sia difficoltà nel definire strategie comunicative e relazionali efficaci tra il bambino con disabilità e i suoi pari a causa dall'alto rapporto numerico presente nelle sezioni che impedisce il lavoro per piccoli gruppi. Dalla ricerca emerge l'importanza del piccolo gruppo anche per favorire la personalizzazione degli interventi per favorire un "adattamento curriculare" delle attività proposte in sezione in modo che queste risultino fruibili per tutti. Questo significa che l'ambiente dei centri educativi deve rispondere ai bisogni speciali, cercando di perseguire quella speciale normalità proposta da Ianes (2006, p.12). Le pratiche messe in atto dagli operatori per rispondere ai bisogni speciali, infatti, sono inserite all'interno della routine di sezione in maniera naturale attraverso proposte rivolte a tutto il gruppo. Assume rilevanza come l'intervento personalizzato venga definito sulla base del lavoro congiunto tra EAP ed educatori che stilano uno strumento assimilabile al nostro PEI chiamato DIAC (Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars). Il DIAC è strutturato in modo da mettere in luce le difficoltà e le potenzialità del bambino con disabilità per ogni area di sviluppo e in base a tali valutazioni vengono definiti in maniera pratica e concreta gli adattamenti didattici necessari. Nell'elaborazione del DIAC e nel successivo aggiornamento educatori ed esperti dell'EAP lavorano insieme, vi è un continuo analizzare progressi e difficoltà del bambino che emergono dall'osservazione in sezione per definire le atti-

vità più utili nel suo percorso educativo. Risulta essenziale mettere in luce che in Italia l'elaborazione del PEI nei servizi 0-3 non sia un documento reso obbligatorio dalla normativa e che talvolta i servizi non prevedano l'utilizzo di strategie specifiche per garantire un percorso educativo inclusivo per i bambini con disabilità. Il modello didattico delle Baleari, invece, appare molto strutturato, viene data molto importanza alla valutazione in itinere collegiale e alla documentazione dei risultati dell'intervento educativo messo in atto nelle sezioni. Tale monitoraggio costante garantisce al bambino con disabilità interventi didattici personalizzati finalizzati a promuovere l'inclusione scolastica.

5. Riflessioni Conclusive e prospettive di ricerca

Il contributo proposto mette in luce i punti di forza e le criticità presenti nel modello inclusivo delle Isole Baleari facendo un confronto con il contesto italiano. Il sistema studiato durante la ricerca ha il pregio di essere fortemente strutturato e sostenuto dalle politiche pubbliche, cosa che purtroppo non sempre avviene nel nostro Paese. La presenza di regolamenti e norme e di una équipe specializzata (EAP), volti a garantire l'inclusione nei servizi per la prima infanzia appaiono un punto di forza per il riconoscimento del diritto a un'inclusione precoce. Allo stesso modo però nelle Isole Baleari sono presenti servizi 0-3 di tipo differenziato, rivolti ai bambini con disabilità più gravi. In una possibile prospettiva di ricerca futura sarebbe interessante approfondire la tipologia di interventi che vengono svolti nei centri educativi speciali e quali risultati si raggiungano in termini di progressi. Sarebbe inoltre importante studiare se tale "passaggio" alla scuola speciale è definitivo o, se al contrario, dopo un periodo c'è la possibilità di "rientrare" nel sistema educativo non differenziato, magari dopo un training finalizzato a favorire l'acquisizione di specifiche abilità e competenze che consentano un nuovo inserimento più efficace.

Riferimenti bibliografici

Amat O., Rocafort A. (2017). *Còmo Investigar. Trabajo fin de grado, tesis de màster, tesis doctoral y otros proyectos de investigaciòn*. Barcelona: Profit.

Camaioni L., Aureli T., Perucchini P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.

Cellini E. (2008). *L'osservazione nelle scienze umane*. Milano: FrancoAngeli.
De Gregorio E., Lattanzi P. F. (2011). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli.
Dettori G.F., Pirisino G. (2019). Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18 (1): 58-71.
Galardini A. L. (ed.) (2003). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci.
Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
Mantovani S. (1998). L'organizzazione e la gestione dei gruppi infantili. In P. Barbieri, F. Pierini (Eds.), *Gli indicatori di qualità per il servizio asilo nido nella provincia di Trento*. Trento: Provincia di Trento.
Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
Soukakou E.P. (2016). *Inclusive classroom profile (icp™) manual, research edition*. Baltimore.

Riferimenti normativi

COM(2010)2020 - Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita sostenibile e inclusiva.
Decret 39/2011, De 29 d'abril, pel qual es regula L'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. BOIB n. 78 de 28 maig 2011.
RESOLUCIÓN 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. B.O.E. 13 de mayo de 1996, núm. 20.
Decret 60/2008, De 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantile. BOIB núm. 63, De 8 de Maig de 2008.
GOIB Conselleria educaciò i Universitat direcciò general innovaciò i comunitat educativa, Institut per a l'educaciò de la primera infància. INSTRUCCIONS D'ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DELS EQUIPS D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA I PSICOPEDAGÒGICA D'ATENCIÓ PRIMERENCA PER AL CURS 2018-2019.

V.4
Trasformazioni della funzione genitoriale e inclusione scolastica

Maria Antonella Galanti
Università di Pisa

1. All'origine dell'integrazione scolastica

I recenti fatti di cronaca, relativi ad aggressioni subite dagli insegnanti per opera di genitori dei loro alunni, mettono in luce il problema di un rapporto tra scuola e famiglia che si fa sempre più complesso e difficile e la cui criticità può acuirsi nel caso di alunni con disabilità. Per questo le politiche inclusive dovrebbero riguardare, non solo la didattica e la gestione dei gruppi-classe, ma anche il rapporto tra scuola, famiglia e territorio.

Dall'approvazione della Legge 517 (MIUR, 1977), che sanciva per la prima volta l'ingresso nella scuola dell'obbligo degli alunni con disabilità, sono passati più di quarant'anni. La legge si basava su due presupposti fondamentali: una trasformazione innovativa della didattica e l'introduzione dell'insegnante di sostegno inteso come figura ancorata alla classe e non al singolo alunno.

L'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola fu vissuta dagli insegnanti in modo contraddittorio, con evidenti tensioni e sentimenti di natura opposta. Il cambiamento suscitava entusiasmo in chi voleva, in generale, rinnovare la scuola aprendola al territorio e alle istanze sociali per renderla accogliente nei confronti di ogni tipo di differenza e, dunque, inclusiva. Non a caso, in quegli stessi anni, in ambito scolastico venivano istituite formalmente le figure dei rappresentanti dei genitori e, più in generale, sorgevano forme di associazionismo collettivo legate a specifici bisogni e rivendicazioni di diritti; ci si riferisce, in particolare, al movimento degli studenti, a quello femminista, a quello antipsichiatrico e a quello per i diritti del malato e dell'anziano. L'integrazione dei soggetti con disabilità nelle classi comuni della scuola di base, destinata a estendersi, negli anni successivi, a tutti gli ordini e gradi di istruzione compresa l'università, rappresentava, però, una svolta così significativa da generare anche molte paure e resisten-

ze. Non si trattava, infatti, di un mero inserimento di alunni più fragili nella scuola di tutti, ma di una messa in discussione delle tradizioni secolari della didattica, a partire dal ruolo e dalle funzioni del docente. L'introduzione in aula di una nuova figura, con funzioni teoricamente di supporto alla classe, ma molto spesso di assistenza didattica riservata all'alunno con difficoltà, suscitava, in molti insegnanti, inquietudine e disorientamento, e poteva essere vissuta come una specie di occhio estraneo e persecutorio. Non è esagerato affermare, dunque, che la novità dell'integrazione portava anche un grande sconquasso nel mondo della scuola e che il fervore positivo legato alla possibilità di rinnovamento si mescolava con oscuri timori e con la sensazione di venire esautorati nel proprio ruolo (Galanti, 2017).

Nel corso degli anni, però, l'idea di una scuola aperta alle istanze sociali e inclusiva, intesa come comunità allargata anche alle famiglie, si è affermata con sempre maggiore forza, sia pure in misura diversa da contesto a contesto. Il passaggio graduale dall'ottica dell'integrazione a quella inclusiva è stato reso possibile anche dal basso, dai tanti docenti disponibili a riflettere per ridefinire il proprio ruolo e le tradizioni didattiche e rendere la scuola davvero in grado di accogliere tutte le differenze. È per questo, oltre che per la sua avanzata rete legislativa, che il nostro paese ha finito per rappresentare un modello da esportare anche all'estero. Tuttavia il conflitto tra spinte innovative e altre conservative, ancora oggi vivo, seppure trasformato in relazione alle emergenze educative attuali, ha fatto sì che la figura dell'insegnante di sostegno si collocasse in difficile equilibrio tra l'aspetto del sostenere affettivamente e quello più tecnico del rieducare e dello stimolare l'apprendimento scolastico. Si tratta di una sorta di irrisolto che riguarda, in fondo, tutte le figure con funzione di cura, ma in misura maggiore l'insegnante specializzato nel sostegno, deputato, fra l'altro, anche a mediare tra istanze della scuola e istanze della famiglia e non solo tra esigenze della classe e bisogni speciali degli alunni con disabilità. La definizione del ruolo dell'insegnante di sostegno e del relativo percorso formativo sono ancora, non a caso, uno dei problemi scolastici più complessi. Proprio sulle spalle di questo docente, infatti, in contrasto con il dettato della legge, finiscono molto spesso per gravare le mediazioni necessarie per mettere in atto percorsi di integrazione e successivamente inclusivi. È l'insegnante di sostegno, per esempio, che in molti casi deve di fatto fare fronte in prima persona alle eventuali ostilità delle famiglie, preoccupate che l'inserimento di alunni con disabilità nelle classi di tutti possa trasformarsi in un ostacolo per l'apprendimento dei propri figli.

Il diverso coinvolgimento della scuola nel suo insieme, del dirigente e dei colleghi curricolari nei processi di apprendimento degli alunni con disabilità determina tra contesto e contesto e da scuola a scuola molte differenze e dislivelli anche significativi rispetto ai risultati raggiunti nel processo di integrazione. Lo mostrano indagini effettuate fin dalla fine del XX secolo e all'inizio del nuovo (Cfr. Ianes; Tortello, 1999; Canevaro; d'Alonzo; Ianes, 2009). Tali dislivelli sono correlati anche al grado e alla qualità della collaborazione tra la diverse figure coinvolte nei processi di inclusione. Gli incontri obbligati tra insegnanti, medici e altre figure professionali, nei quali è prevista anche la partecipazione dei genitori, possono trasformarsi, alcune volte, in una sorta di rituale teso a produrre progetti educativi simili gli uni agli altri, cioè seriali, confezionati con formule retoriche e prescrizioni astratte, se non addirittura frutto di un clima intessuto di accuse reciproche e di deleghe tra le diverse persone coinvolte. D'altra parte, la conflittualità tra i vari operatori e i familiari, è inevitabile. Essa dipende, nel caso delle figure professionali, dalla diversità dei percorsi formativi legati a discipline di differente orientamento epistemologico e linguaggio. Il conflitto che i professionisti della cura possono avere con le figure di tipo familiare, invece, non è originato soltanto dal diverso ruolo e coinvolgimento, ma anche dal fatto che in contesti meno ansiogeni in quanto più conosciuti, come quello familiare, le prestazioni e le competenze dell'alunno con disabilità risultano più alte e dunque non c'è un'immediata armonia tra le immagini di lui che ciascuno propone. Non si tratta di un problema di verità, ma semplicemente di punti di vista formati in contesti diversi e secondo variabili differenti. (Galanti, Sales, 2017).

2. La genitorialità e le più recenti trasformazioni del rapporto scuola-famiglia

Di pari passo alle trasformazioni della scuola anche la famiglia è cambiata velocemente e in maniera consistente proprio negli ultimi decenni del XX secolo, caratterizzato da una rapida trasformazione dei ruoli genitoriali come conseguenza di un più generale cambiamento del modo di pensare il rapporto tra il microcosmo dei legami più intimi e quello della socialità. L'idea stessa della famiglia è mutata in relazione ai diritti e ai doveri dei suoi membri e in funzione di nuove aspettative sociali. Si sono trasformati gli atteggiamenti genitoriali, ma prima ancora il rapporto di coppia, a partire

dalla critica alla divisione tradizionale di ruoli tra uomini e donne e all'idea di codici simbolici opposti e complementari. Negli ultimi decenni del XX secolo molti vetusti stereotipi di genere cominciano a convivere con una diversa idea del femminile e del maschile e la famiglia viene sempre più connotata da una tensione non di facciata, ma autentica, all'uguaglianza di diritti e doveri tra i coniugi.

Negli anni Sessanta è già significativo il numero delle donne che studiano e lavorano, consce del proprio valore e capaci di gestirsi autonomamente. Il substrato culturale che favorisce il sorgere di una maggiore uguaglianza tra i due sessi determina anche il fatto che le differenze tra generazioni si fanno sempre più sfumate. Oggi, infatti, ciò che permette a due membri della stessa famiglia di sentirsi vicini, non è tanto, come un tempo, l'essere simili di ruolo, come i genitori o i fratelli, cioè, in pratica, l'appartenenza generazionale, ma l'avere una sintonia di interessi. Nella famiglia patriarcale, invece, i bambini trascorrevano gran parte del proprio tempo con i bambini, gli adolescenti con gli adolescenti e gli adulti con gli adulti. Si creavano, così, forme di solidarietà e di complicità tra membri di una stessa generazione che condividevano la maggior parte delle esperienze, mentre i conflitti erano segnatamente di tipo intergenerazionale.

La famiglia nucleare, d'altra parte, è abbastanza rigida come modello e una sorta di invisibile abbraccio fusionale tiene stretti insieme tutti i membri della famiglia. Elaborare questa iniziale tensione alla fusionalità simbiotica che caratterizza tale modello di famiglia dovrebbe essere il compito evolutivo di tutti suoi componenti. I genitori dovrebbero, cioè, lasciare un certo margine di autonomia ai figli, permettendo loro di misurarsi anche con le difficoltà e di crescere, mentre i figli dovrebbero imparare a comprendere le motivazioni alla base delle attese degli adulti, senza per questo rinunciare completamente alle proprie, ma imparando ad adattarle e mediarle. Una famiglia che funzioni bene dovrebbe essere, infatti, capace di accogliere in sé le differenze tra i propri membri, assumendo nei loro confronti un'ottica inclusiva e attenta alla specifica individualità di ciascuno. In tale famiglia i componenti non dovrebbero rinunciare né alla propria capacità di autodeterminazione, né al vincolo di affetto che li lega agli altri, ma proprio in nome di quest'ultimo farsi disponibili anche a mediare un po' le proprie posizioni, attese e desideri. Tra la realizzazione di sé e la capacità adattiva, in nome del benessere degli altri componenti della famiglia, dovrebbe sussistere un ritmo dialettico da modificare momento per momento, stabilendo relazioni non statiche ma flessibili in relazione alle diverse circostanze.

Se, da un lato, questo può rappresentare un aspetto positivo in virtù del quale la famiglia è salda più per i legami affettivi tra i membri che per quelli legislativi e "contrattuali", dall'altro lato può determinare, però, anche criticità negative. Un effetto secondario delle trasformazioni della famiglia in direzione di una prevalenza degli elementi affettivi su quelli contrattuali è, per esempio, il fatto che la maggiore vicinanza tra generazioni diverse permette uno scambio più significativo e una più ampia condivisione di esperienze che determina anche altre conseguenze a livello di dinamiche relazionali. Da parte dei genitori si possono verificare con più facilità, in particolare, movimenti psichici di proiezione sui figli delle proprie attese non realizzate o processi di iperidentificazione.

Tutti noi possediamo parti interne che ci generano sentimenti intensi, talvolta anche dolorosi. Esse possono essere attivate al contatto con qualcuno che abbia delle caratteristiche tali da ricordarci come siamo stati in altre epoche della nostra vita, quando guardavamo il mondo con occhi spalancati dalla meraviglia o li socchiudevamo per non essere sovrastati da troppe stimolazioni sensoriali inebrianti che ci avrebbero generato disorientamento e incertezza. Il contatto con bambini molto piccoli ci permette, in un cero senso, di immergerci proprio in quella

> […] dimensione sensoriale perduta e che ci mette in grado di conoscere il mondo in maniera diversa dal pensiero; perduta, ma sempre pronta e riaffiorare e a farci sentire fragili, dipendenti da una carezza o da un abbraccio, inquieti e disorientati di fronte al vuoto e alla mancanza che colorano le esperienze, modulando la presenza e la pienezza" (Galanti, in Cambi; Fratini; Trebisacce, 2008, p. 157).

Per questo, forse, agli adulti accade di mitizzare l'infanzia: per la paura della distanza psicofisica che li separa dai bambini e nello stesso tempo di sentirli vicini attraverso il riaffiorare della propria stessa dimensione infantile, oggetto interno invisibile ma permanente che cerchiano di tenere sotto controllo per censurare, nello stesso tempo, tutte le loro fragilità.

Gli stretti legami tipici della famiglia nucleare, composta da pochi membri, possono attivare con più facilità identificazioni genitori-figli di questo genere. Tutto ciò concorre, insieme ad altri fattori, a determinare l'incapacità dei genitori di prendere le distanze emotive dai comportamenti dei figli per considerarli anche dal punto di vista razionale, e li spinge ad assumere, invece, atteggiamenti di difesa aprioristica di fronte a eventuali critiche o rimproveri degli insegnanti.

I recenti episodi di cronaca dal copione simile, con protagonisti genitori che esercitano violenza anche fisica nei confronti dei docenti dei propri figli per futili motivi, quali un brutto voto o un rimprovero, potrebbero avere proprio questa origine.

Si tratta di un fenomeno molto recente, incoraggiato dall'incremento più generale di una sorta di disprezzo nei confronti delle figure professionali di carattere intellettuale e in specifico dei docenti, che determina nei bambini e negli adolescenti conseguenze del tutto opposte a quelle che i genitori vorrebbero suscitare con il loro comportamento intrusivo. L'eccesso di protezione, infatti, accentua il senso di inadeguatezza di chi ne è oggetto che non può valutare la propria capacità di attraversare difficoltà e di superare ostacoli dato che qualcuno lo fa al posto suo, come se non fosse in grado, da solo, di cavarsela. Viene così impedito al figlio anche di sperimentare l'errore come tentativo, sia pure inadeguato, di affrontare un problema per poi correggersi.

3. Genitorialità e disabilità

Diventare genitori segna un passaggio cruciale che costringe a vivere disorientamento e incertezza rispetto alla propria stessa identità (Scabini, 1998). Si passa, infatti, dall'essere figli di qualcuno al sentirsi prima di tutto genitori, e questo è tanto più traumatico oggi, in un momento in cui, lungi dall'essere oggetto di passiva adesione a modelli e atteggiamenti precedenti, la genitorialità deve essere ridefinita in funzione dei cambiamenti più generali. Nell'epoca della *fatica di essere se stessi* (Ehrenberg, 2010), del doversi mostrare sempre al passo con le attese sociali, efficienti e produttivi, positivi ed energici, anche la genitorialità finisce per piegarsi, più che in passato, a esigenze di carattere narcisistico. Esigenze rese evidenti dal desiderio di avere figli a tutti i costi cui si fa fronte anche con pratiche ossessive e invasive (Poussin, 1996). Lo stesso Freud (1914), del resto, pone l'accento sull'esistenza di una componente narcisistica fondamentale alla base del desiderio di diventare padri e madri, che porta a un'idealizzazione in eccesso del figlio, a una sua sopravvalutazione destinata a impedire loro di educarlo in senso adattivo rispetto all'ambiente. Secondo Freud:

> Il bambino deve appagare i sogni e i desideri irrealizzati dei suoi genitori […]. L'amore parentale così commovente e in fondo così in-

> fantile, non è altro che il narcisismo dei genitori tornato a nuova vita; tramutato in amore oggettuale esso rivela senza infingimenti la sua vera natura (Freud, 1914, p. 461).

L'amore dei genitori nei confronti dei figli possiede, dunque, una componente narcisistica ineliminabile, che all'inizio è quasi preponderante e poi può farsi meno evidente permettendo di accedere a una forma più alta di amore, legata all'accettazione della diversità dell'altro e del suo diritto all'errore.

L'amore narcisistico contiene l'amore per se stessi, per come si è, per come si è stati (bambini, adolescenti, giovani adulti…) e per come si vorrebbe essere nel futuro, e nasce da una ricerca fisiologica di conferma. Quello genitoriale diventa patologico quando da tensione protettiva e di sollecitudine nei confronti del figlio si tramuta in espropriazione della sua vita di cui si pretende di decidere tutto. Talvolta, così, si mettono in primo piano i propri sogni e desideri frustrati anche espressi in forma di profezia anticipatoria negativa in base alla quale il figlio non può che ripercorrere gli insuccessi che i genitori stessi hanno attraversato. Il figlio diviene, allora, una sorta di protesi del loro Io.

Un bambino che si trovi a essere oggetto di amore genitoriale di tipo prevalentemente narcisistico riesce con difficoltà maggiore degli altri a individualizzarsi e a differenziare la propria identità rispetto al copione pensato per lui dai genitori. Tanto più che il narcisismo genitoriale si esprime prevalentemente in un'ansia eccessiva e difficilmente controllabile rispetto ai possibili insuccessi del figlio e alla sua fragilità, sia essa legata a competenze intellettive oppure ad altre di carattere affettivo-relazionale. Il figlio, allora, è messo in scacco matto dal genitore eccessivamente narcisista perché lo delude sia mostrandosi eccessivamente fragile, quindi non degno di lui, sia, al contrario, mostrandosi forte e perciò non bisognoso del suo aiuto e della sua protezione.

Tutte le dinamiche del rapporto genitori-figli conseguenti alle rapide trasformazioni dei modelli familiari che si sono verificate nel corso del XX secolo sono notevolmente accentuate nel caso di figli con una qualche tipologia di disabilità. La propensione, tipica dell'epoca attuale, a proteggere i figli oltre il necessario, a difenderli aprioristicamente dalle frustrazioni, comprese quelle legate all'apprendimento, e a deresponsabilizzarli impedendo loro di sperimentare l'errore e di correggersi, si traduce, nel caso di un figlio con disabilità, in pratiche iperprotettive che arrivano anche a comportamenti intrusivi nei confronti del contesto scolastico.

L'autonomia didattica dell'insegnante viene messa in discussione non in senso dialogico, per comprendere e condividere lo spirito degli obiettivi proposti, ma con l'idea di potere imporre, spesso anche attraverso specifici operatori esterni alla scuola, il metodo di apprendimento e l'approccio educativo praticati da enti e strutture private di riabilitazione cui ci si è affidati.

Quando la tensione a proteggere il figlio si fa esasperata per timore che non riesca a vivere da solo le difficoltà, subendo traumi irreversibili o frustrazioni distruttive, i genitori finiscono per sostituirsi a lui persino svolgendo i suoi compiti e cercando di controllare, in alleanza o meno con gli altri genitori della classe, ogni aspetto del suo apprendimento scolastico. I genitori di un figlio con disabilità possono essere portati da questa stessa propulsione protettiva e controllante anche più oltre, estendendola persino all'insegnante di sostegno che viene assimilato al proprio alunno, diventando anch'egli una sorta di minore da supervisionare. Ecco che in questo caso i genitori cercano di imporre obiettivi, strategie e compiti criticando quanto progettato dall'insegnante stesso.

I genitori iperprotettivi di figli senza particolari problemi si possono spingere ad azioni sostitutive anche nell'ambito dell'interazione sociale, per esempio rispondendo a domande rivolte al figlio al posto suo, tracciando il ritmo delle sue giornate fin nei minimi dettagli, o controllando gli interlocutori con cui si relaziona e sollecitando la frequentazione di alcuni di essi, ma vietando o ostacolando indirettamente quella di altri. Il genitore iperprotettivo di un figlio con disabilità può essere spinto dalla propria sollecitudine ad adottare comportamenti ancora più intrusivi. Può capitare, per esempio, che progetti una tale rete di attività e un calendario così fitto di impegni legati alla riabilitazione, all'apprendimento, alla stimolazione di competenze cognitive, logopediche o psicomotorie, da lasciare poco margine alla socialità e al tempo libero, quasi considerandoli alla stregua di un lusso o di un orpello.

> Nel rapportarci ai nostri figli spesso di fronte a ostacoli o perdite tentiamo di contrapporre la nostra saggezza, la nostra forza di adulti, mentre invece i figli hanno una propria resilienza da mostrarci che alimenta la nostra e così via. Esaltare la loro fragilità o le incapacità che li contraddistinguono ci può fare sentire forti e insostituibili, ma il prezzo è quello di metterli in vetrina (o in gabbia, a seconda delle circostanze) per placare la nostra ansia e facendo loro inconsapevolmente del male.

> Vedere tristi i nostri figli ci spaventa, sapere che soffrono ci addolora e tendiamo a evitare che contattino le esperienze dure, che prendano consapevolezza dell'esistenza del male, della cattiveria e persino della morte. A questa nostra inquietudine impaurita reagiamo censurando loro infelicità e ombre dell'esistenza, oppure, in alcuni casi, operando una sorta di corruzione nei loro confronti attraverso oggetti di consumo.
> Il genitore che non usa il figlio per confermare il proprio valore, ma lo ama così com'è, con i suoi limiti e con tutta la sua bellezza, lascia che contatti anche la solitudine perché sa che rappresenta il momento della relazione con se stessi, dell'intimità, degli esercizi mentali e rappresentativi che rendono forti (Galanti, in Cecchini, 2019, p. 22).

L'iperprotezione che può caratterizzare l'atteggiamento dei genitori di figli con disabilità può esprimersi anche in un modo di porsi di tipo quasi proprietario, comunicando la convinzione di essere i soli ai quali sta a cuore il loro benessere. Bisogna però ricordare, a loro parziale giustificazione, che il venire meno delle risorse per il pubblico fa sentire sempre più soli quanti vivono situazioni di debolezza sociale e contrattuale. Il doversi occupare di un familiare con disabilità implica, infatti, pur con tutta l'assistenza fornita dalle strutture pubbliche, un dispendio di risorse economiche e in termini di energia psicofisica inimmaginabile. Se, infatti, il messaggio a chi si trova in difficoltà è sempre più quello del doversi attrezzare autonomamente per qualcosa che riguarda lui soltanto, non dobbiamo stupirci se poi estende a tutti i contesti la sensazione di non essere sufficientemente compreso e supportato.

Riferimenti bibliografici

Ariès Ph., Duby G. (1988). *La vita privata. Il novecento.* Bari: Laterza.

Ariès Ph. (1968). *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*. Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata1960).

Bowen M. (1979). *Dalla famiglia all'individuo: La differenziazione del Sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.

Brazelton T.B., Cramer B.G. (1991). *Il primo legame.* Milano: Frassinelli.

Canevaro A. (ED.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.

Catarsi E (2008). *La pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
Cowan P.A., Cowan C. (1997). *Dall'alcova al nido: la crisi della coppia alla nascita di un figlio*. Milano: Raffaello Cortina.
d'Alonzo L. Caldin R. (2012) (eds). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli*:* Liguori.
Caldin R. (2004). *Vissuti genitoriali e figli con disabilità. Una lettura psicopedagogica. Studium Educationis*, 3: 536-545.
Ehrenberg A. (2010), *La fatica di essere se stessi*. Torino: Einaudi.
Fava Viziello G., Stern D.N. (1992). *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Freud S. (1914). *Introduzione al narcisismo*. In S. Freud (1967-1980). *Opere*. Torino: Boringhieri, vol. VII.
Galanti M. A. (2008). *Genitorialità ed educazione: trasformazioni, miti e paure*. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (Eds.), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere*. Pisa: ETS.
Galanti M.A. (2017). Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze. In M.A. Galanti (Ed.), 1977-2017: la 517 e il cammino verso l'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica* e *sociale*, numero monografico, 16, 4: 352-360
Galanti M. A. (2019). Pensami adulto: figli, autonomia e progetto di vita. In E. Cecchini, *Casa futuro. Perché io no?* (pp. 15-30). Pisa: ETS.
Galanti M. A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
Kohut H. (1976). *Narcisismso e analisi del Sé*. Torino: Boringhieri.
Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
MIUR, L. 517, 4 agosto1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
Poussin G. (1996). *Psicologia della funzione genitoriale*. Torino: Centro Scientifico.
Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
Scabini E. (1998). *L'organizzazione della famiglia tra crisi e sviluppo*. Milano: Franco Angeli.
Stern D. (1995). *La costellazione materna*. Torino: Boringhieri.
Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (Eds.) (1998). *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*. Firenze: La Nuova Italia.

V.5
L'*educatore inclusivo*: prospettive pedagogiche e politiche inclusive

Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

1. Considerazioni introduttive

Nella società complessa nella quale viviamo la scuola ricopre un ruolo fondamentale in quanto si configura come realtà di massima rilevanza etico-personale ed etico-sociale. In questo contesto l'educatore inclusivo svolge un ruolo importante in quanto educa alla resilienza e promuove lo sviluppo di forze positive interne.

L'*educatore inclusivo* deve promuovere l'autodeterminazione, l'autoefficacia e l'autostima. L'*autodeterminazione* in educazione può essere definita come:

> la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali […] le persone hanno una naturale propensione a svilupparsi psicologicamente a adoperarsi autonomamente per superare le sfide dell'ambiente a mettere in atto comportamenti autodeterminati (Deci, Ryan, 1985, p. 38).

Nell'ambito della disabilità, l'autodeterminazione rimanda alla capacità, da parte di un individuo, di porre in essere determinate azioni con la facoltà e la forza di farlo, al fine di incidere su determinati aspetti della propria vita. Luigi D'Alonzo, (2015, p. 43) mette in evidenza come l'autodeterminazione sia uno dei massimi costrutti in grado di promuovere un effettivo cambiamento nei soggetti.

Albert Bandura che teorizzò il costrutto dell'autoefficacia ritiene che essa:

> si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personale e agiscono (Bandura, 1999, p. 15).

L'autoefficacia, quindi, può essere definita come la convinzione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito e cioè il senso di potercela fare. Il complesso di giudizi di valore e sentimenti che proviamo nei confronti della nostra persona costituisce il concetto psicologico di autostima. Si potrebbe affermare che uno degli obiettivi dello sviluppo psicologico sia proprio quello di costruire un senso positivo di autostima come parte integrante della personalità (Ianes, 2006, pp. 96-97).

2. Il ruolo e le caratteristiche dell'educatore inclusivo

L'*educatore inclusivo* deve lavorare su quei fattori personali, sociali e psicologici che possono riattivare lo slancio vitale al fine di sviluppare la *resilienza* (Cyrulnik, 2009, p. 54). Le prime ricerche che riguardano la resilienza sono state condotte tra gli anni '80 e gli anni '90 del secolo scorso da Emmy Werner e dai suoi collaboratori. Tali ricerche cominciate nel 1955 ed ultimate dopo quasi un trentennio – consistenti in uno studio longitudinale condotto su 698 bambini che vivevano nell'isola di Kauai (Haway-Usa) – mettono in evidenza come alcuni bambini, nonostante un vissuto caratterizzato da un contesto di crisi e di disagio, siano riusciti a diventare degli adulti socialmente integrati e sicuri di se, malgrado la presenza di fattori di rischio. Tale termine viene utilizzato nell'ambito della psicologia e della sociologia per indicare la capacita di un soggetto di adattarsi in maniera positiva alle avversità della vita nonostante le condizioni sfavorevoli (Bertetti, 2008, p. 17).

Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di *resilienza* rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. Stanislas Tomkiewicz, che da giovane sperimentò la ferocia dei campi di sterminio nazisti, ritiene che la resilienza possa essere definita come la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi (2000, pp. 167-169). Boris Cyrulnik (2000, p. 4), uno dei più grandi studiosi del tema della resilienza, la definisce come:

> *una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale come un reticolo fatto di interazioni dell'individuo con l'ambiente che consente ai soggetti che non sono dei superuomini di trovare in se stessi, nelle relazioni umane e nei contesti di vita gli elementi e la forza per superare le avversità valorizzando i legami affettivi e il sostegno sociale.*

Ritiene, altresì, che essa possa essere definita come la capacità o il processo di "far fronte", resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la nostra vita nonostante le situazioni difficili per le quali si potrebbe ipotizzare un esito negativo (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Per Anna Oliverio Ferraris, (2003, p. 7) la *resilienza* può essere definita come:

> un tratto della personalità composito, in cui convergono fattori di varia natura – cognitivi, emotivi, sociali, educativi, esperienziali, maturativi – che con la loro azione congiunta mobilitano le risorse dei singoli, dei gruppi e delle comunità".

In questo senso, prosegue la studiosa,

> l'azione della resilienza può essere paragonata al sistema immunitario con cui il nostro organismo risponde alle aggressioni dei batteri. Di fronte agli stress e ai colpi della vita, la resilienza dà infatti luogo a risposte flessibili che si adattano alle diverse circostanze ed esigenze del momento.

La resilienza, come e stato ampiamente dimostrato dalle ricerche condotte da Elena Malaguti e Andrea Canevaro, assume notevole rilevanza in ambito educativo nella misura in cui il suo sviluppo e promosso e valorizzato in contesti a rischio e/o vulnerabili ed in ambienti in cui sono presenti soggetti con bisogni educativi speciali. Una delle principali caratteristiche del comportamento resiliente e rappresentata dal dinamismo cognitivo che consente al soggetto di decostruire e ricostruire le proprie competenze relazionali, cognitive, sociali ed emotive. La costruzione della resilienza e, in modo particolare, di una personalità resiliente si realizza pienamente nel momento in cui vengono promossi dei legami e delle relazioni educative significative, in contesti in cui sono presenti soggetti con disabilità. L'educazione alla resilienza costituisce il mezzo attraverso cui i soggetti riescono a tornare alla vita ed a progettare la propria esistenza. L'educatore, come professionista della *cura educativa* e *d'aiuto*, deve infatti:

> fare i conti con la centralità del rapporto esistente tra l'educatore stesso e la persona in condizioni di deficit o di handicap [...], deve soprattutto possedere doti di notevole seduzione, deve cioè risultare *attraente*, in quanto, oltre alla dovuta competenza tecnico-metodo-

> logica ed organizzativa, ha spesso il compito di dover *riconquistare alla vita* anime stanche, demotivate, smarrite. [...] . L'educatore, se vuole instaurare una relazione effettivamente significativa, deve rompere le incertezze, superare i muri del silenzio, essere pronto a "ricevere l'altro", a riconoscerlo, a rassicurarlo per poi "'restituirlo al mondo" più forte, *rigenerato*, *rieducato* (Gaspari, 2012, p. 94).

L'educatore, quindi, come sottolinea Gaspari, è un vero e proprio agente di cambiamento. Il *core competence* di questo professionista e costituto dalle competenze di cura educativa, di aiuto e assume un ruolo chiave all'interno della pedagogia speciale. Bisogna sviluppare negli educatori la capacita di aver cura e non solo del prendersi cura. La differenza tra queste due prospettive e notevole (Ferrari, 2008, p. 308).

> La cura autentica, e 'preoccupata', si rivolge, all'interiorità della singola persona, alla sua anima, al cuore di ciò che essa e affinchè nel suo divenire possa trasformarsi in direzione del meglio [...]. La cura autentica intesa come l'aver cura virtuoso di se, trasformativo e migliorativo, non riguarda la superficie del se, ma il possesso inconfutabile della propria umanità in divenire nella sua più profonda tramatura (Conte, 2006, p. 24).

Attraverso la cura educativa si attiva la costruzione di una nuova progettualità dell'altro e con l'altro, in cui gli stessi operatori, entrano in gioco con l'intera personalità e con la loro capacita progettuale. In questo percorso, certamente non semplice, sono fondamentali le abilita legate all'ascolto e alla comprensione empatica delle esigenze dell'altro, del soggetto che vive situazioni di disabilità.

Curare, quindi significa "'preoccuparsi di' [...], prendersi cura della salute, della malattia degli altri, vuol dire svolgere anche un'attività educativa perche vuol dire lavorare sul massimo sviluppo possibile della progettualita" (Zannini, 2001, p. 304).

Il carattere formativo della cura educativa, e promosso non solo nell'altro, ma ritorna nell'acquisizione di potenziate competenze professionali di chi opera in contesti relazionali caratterizzati da situazioni di disabilità e bisogni educativi speciali.

Il mestiere di educare si apprende sul campo, nel quotidiano confronto con i problemi educativi. Ogni intervento costituisce una proficua occasione per ridefinire le identità in gioco, per trasformare e ricostruire le perso-

nali conoscenze e competenze, riconquistando una rinnovata soggettività a livello individuale e sociale (Gaspari, 2012, p. 94). L'educatore deve altresì gestire la complessità dei sistemi con cui interagisce. Egli può essere considerato a pieno titolo una figura di sistema e uno specialista della complessità (Gaspari, 2012, p. 53).

Pasquale Moliterni ritiene sia fondamentale intensificare l'attenzione educativa all'interno dei vari contesti di vita, dando più rilevanza alle scienze pedagogiche nello sviluppo di competenze più attente alla dimensione educativa e relazionale, assumendo altresì il concetto di salute in una più ampia ottica bio-psico-sociale ed etico valoriale, per la salvezza dell'umanità (Moliterni, 2006; 2015, pp. 98-101). Egli ritiene inoltre che l'educatore debba essere competente in pratiche di mediazione pedagogica utili a favorire lo sviluppo delle potenzialità delle persone senza esclusione alcuna.

La mediazione può essere intesa come un sapere pratico in costruzione permanente, che presta attenzione al clima sociale positivo, alle relazioni, all'organizzazione dell'accoglienza promuovendo processi effettivamente inclusivi.

L'*educatore inclusivo* deve mirare alla riprogettazione esistenziale della vita emotiva dei soggetti disabili e con bisogni educativi speciali allo scopo di promuovere un progetto di vita teso a un ripensamento in prospettiva futura e inclusiva (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018, p. 117). Lucia Chiappetta Cajola e Marianna Traversetti, mettono in evidenza come l'educatore e nello specifico l'educatore inclusivo debba configurarsi come un vero e proprio motore di relazione fattiva. Egli deve essere in grado di arricchire e sostenere quella progettualità sociale e formativa da tempo richiamata, che sia inclusiva e condivisa e che coinvolga, in un circolo virtuoso le agenzie formative formali, non formali e informali, nell'ambito di un rapporto dialettico e costruttivo con tutti i profili professionali che operano nei servizi scolastici. Si tratta di un orientamento etico e culturale nella prospettiva della co-costruzione di una molteplicità di proposte, che sappia coniugare le logiche individuali con quelle della collettività e delle reti territoriali, in una visione a lungo termine di life long learning e nella individuazione di una serie di punti fermi entro cui sviluppare le molteplici dimensioni dell'educazione, da quello bio-psico-fisica a quella cognitiva e intellettivo-conoscitiva, a quella critico-volitiva e socio valoriale.

In questa dimensione, l'educazione comporta una realtà aperta all'innovazione e al cambiamento, entro cui l'educatore inclusivo si pone come presenza strategica, che attraverso la sua azione educativa e formativo specifica, contribuisce a realizzare il processo educativo inclusivo.

L'*educatore inclusivo*, concorre a trasformare l'ambiente in una risorsa concreta, valorizzandone le potenzialità di componente di un sistema integrato di interventi e servizi, in grado di essere realmente inclusivo, ovvero rispettoso delle persone e delle loro caratteristiche e rispondente ai loro bisogni.

La professione dell'educatore offre anche un valido contributo alla realizzazione del compito della scuola e di tutta la comunità educante consentendo a ciascuna persona il pieno sviluppo dei suoi talenti e delle proprie potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018, pp. 113-138). L'educatore è motore produttivo di cambiamento, facilitatore dell'apprendimento, promotore della riprogettazione esistenziale e della risignificazione dei vissuti del soggetto. Egli deve valorizzare le buone prassi educativo-didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi di integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali. Egli deve favorire la promozione della genuinità, della congruenza, dell'empatia.

3. Considerazioni conclusive

L'educatore inclusivo deve partire dal presupposto, come ci ricorda Carl Rogers, che:

> il fine dell'educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, deve essere l'agevolazione del mutamento e dell'apprendimento. L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare che ha imparato ad adattarsi e a mutare che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di ricerca della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo moderno (Rogers, 1973, p. 130).

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (1999). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione.* Trento: Erickson.

Bertetti B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma.* Milano: FrancoAngeli.

Chiappetta Cajola., Marianna Traversetti. (2018). "L'educatore professionale" socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Ecps Journal*, 17:113-138.

Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri.* Milano: Raffaello Cortina.

Cyrulnik B. (2004). *Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità.* Milano: Frassinelli.

Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso.* Milano: Frassinelli.

D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione.* Morcelliana: Brescia.

D'Alonzo L., Bocci F. Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione.* Brescia: La Scuola.

Deci E. L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.* New York: Plenum

Ferrari M. (2008). *Professionisti riflessivi nella formazione dei docenti riflessivi, in* F. Cambi., P. Orefice. S. Ulivieri. *Cultura e professionalità educativa nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze.* Atti del convegno 15-17 maggio 2008 (pp. 299-309) Firenze: Firenze University Press.

Gaspari P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio- pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special education for inclusion,* 2: 28-41.

Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva.* Roma: Anicia.

Ianes D. (2006). *La speciale normalità.* Trento: Erickson.

Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini*, Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.

Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi.* Trento: Erickson.

Moliterni P. (2017). "Formare i professionisti" dell'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 2: 249-262.

Rogers C. (1973). *Libertà nell'apprendimento,* Firenze: Giunti e Barbera.

Tomkiewicz S. (2000). *L'adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza.* Como: RED.

Zannini L. (2001). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per operatori sociosanitari.* Milano: Franco Angeli.

V.6
L'"invito al dialogo" dell'*Index per l'inclusione*

Daniela Manno
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

1. L'inclusione come impresa educativa dialogica

Gli effetti delle crescenti disuguaglianze sociali si riverberano anche in ambito educativo ed è per questo che nell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, il quarto obiettivo punta proprio al raggiungimento di una maggiore inclusività ed equità nell'istruzione.

È l'equità, secondo Ainscow (2016a), il principio che dovrebbe guidare le politiche e le pratiche educative affinché tutti possano vedere rispettato il loro diritto all'istruzione. Secondo l'autore, tutte le scuole hanno un potenziale tacito che va innanzitutto riconosciuto e poi valorizzato ai fini della costruzione di una scuola che agisca secondo equità e che sia dunque inclusiva e giusta. Un fattore strategico per il raggiungimento di questo obiettivo è la collaborazione fra tutti gli attori coinvolti finalizzata a individuare gli approcci più adeguati che possano connotare l'educazione scolastica in senso democratico, rifuggendo dai rischi della burocratizzazione (Ainscow 2016b). Ainscow ci invita a riconoscere che, per quanto fondamentali, le pratiche professionali degli insegnanti non sono sufficienti per la realizzazione di una scuola inclusiva e, parlando a questo proposito di un'"ecologia dell'equità" (Ainscow, 2016a), evidenzia il ruolo giocato da molteplici fattori esterni alla scuola e relativi alle culture locali, agli andamenti demografici, ai fattori socioeconomici, alle politiche di formazione e reclutamento degli insegnanti e più in generale alle politiche nazionali in materia di istruzione. La promozione dell'inclusione scolastica richiede, dunque, una strategia multidimensionale che si fondi sulla collaborazione fra scuole e fra le scuole e le altre istituzioni della comunità di riferimento, su un adeguato coordinamento delle azioni inclusive ma anche sul sostegno delle politiche nazionali alle politiche locali, all'interno di una strategia più ampia relativa al raggiungimento di una società più giusta (Ainscow, Dyson, Goldrick, West, 2013).

All'interno della singola scuola è tuttavia necessario creare spazi di confronto, di "interruzione" del quotidiano (Ainscow, Dyson, Goldrick, West, 2013, p. 34), di corto-circuito dell'esistente, liberando la creatività e l'azione per progettare l'inclusione.

In questa visione, il perseguimento dell'inclusione non è un obiettivo delegabile a una parte sola degli attori della comunità scolastica in virtù di una specialità assegnata ad alcuni alunni e ai loro bisogni; essa è, invece, impegno di tutti per tutti e riguarda tutti gli aspetti della vita scolastica. L'inclusione richiede risposte, ma bisogna abbandonare lo specialismo e trasformarle in "risposte ordinarie" (Caldin, Cinotti, Ferrari, 2013).

Ma l'idea che l'inclusione sia "un'impresa condivisa" fatica a essere interiorizzata; è più facile pensarla come un insieme di procedure fissate una volta per tutte piuttosto che come un "compito che non ha fine"; si preferisce la ricerca di alibi e l'assoluzione anziché il riconoscimento della responsabilità nella "riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare" (Booth e Ainscow, 2014, p. 33).

Inclusivi non sono i contesti scolastici caratterizzati dalla mera presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma quelli che sono *sempre* e *ancora* da costruire per rispondere ai bisogni di tutti nel pieno rispetto delle differenze di ciascuno. Voler compiere l'inclusione una volta per tutte, significherebbe arrestare quel movimento che è, invece, il cuore del processo inclusivo: del resto "l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione" (Booth, Ainscow, 2008, p. 110).

Nel *Nuovo Index per l'inclusione* Booth e Ainscow (2014, p. 47) parlano di questo strumento, uno dei più noti e diffusi per l'autovalutazione e la progettazione inclusiva dei contesti scolastici, come un "invito al dialogo". Ed è proprio nella dimensione dialogica che è possibile rintracciare la relazionalità e l'incompiutezza che caratterizzano i processi inclusivi. Ciò è possibile se il dialogo non viene fatto coincidere con una mera conversazione o uno stile di composizione che prevede l'alternanza degli interlocutori, ma, seguendo Michail Bachtin, la dialogicità può essere considerata una dimensione intrinseca della condizione umana. Bachtin afferma, infatti, che "i rapporti dialogici […] sono un fenomeno quasi universale, che pervade tutto il discorso umano e tutti i rapporti e le manifestazioni della vita umana" (Bachtin, 2002, p. 58). I rapporti dialogici sono quelli in cui l'essere umano è, nella sua perenne e infinita ricerca di una definizione, inevitabilmente coinvolto, ma che vanno tuttavia abitati con responsabilità e parte-

cipazione (Bachtin, 1998). Se "due voci sono il *minimum* dell'essere", la fine del dialogo corrisponde alla fine dell'esistenza: "[q]uando il dialogo finisce, tutto finisce […] [esso] non può e non deve finire" (Bachtin, 2002, p. 331). *Non può* perché la relazione con l'alterità genera sempre nuove possibilità di sviluppo ed è in tal senso che un compimento definitivo non potrà essere mai raggiunto; *non deve* perché ciò significherebbe sottrarsi alla *responsabilità*, intesa come impegno responsivo nei confronti dell'altro, che è condizione della stessa umanità. L'essere umano è "dialogico suo malgrado" (Ponzio, 1998, p. 105): il dialogo è lo spazio di incontro, incontro tensionale e non di sintesi, delle differenze, le quali non sono mai già date ma si riconoscono tali solo nella relazione nella quale si impegnano nel continuo movimento di ricerca della loro realizzazione.

Su queste basi, si può guardare all'inclusione come un'impresa educativa dialogica in cui: 1) è fondante il ruolo della relazione con l'altro; 2) l'obiettivo da raggiungere resta sempre un orizzonte verso il quale tendere e in tal senso si è coinvolti in un processo di sviluppo inarrestabile; 3) l'azione inclusiva dovrebbe essere sempre frutto di una negoziazione fra i soggetti interessati e non l'azione monologica di alcuni su altri.

Nelle prossime pagine, dopo una necessaria seppur sintetica presentazione dell'*Index per l'inclusione*, si darà conto di un'esperienza di ricerca-azione condotta in un Istituto Comprensivo della periferia napoletana, che permetterà di evidenziare quanto cruciali possano essere fattori quali il dialogo e la collaborazione nel processo di sviluppo inclusivo di una scuola.

2. L'*Index per l'inclusione*

Risale al 2000 la prima pubblicazione in Gran Bretagna dell'*Index for inclusion* seguita nel 2002 da una versione aggiornata dopo le prime sperimentazioni e poi tradotta in diverse lingue, registrando una positiva accoglienza per la capacità di questo strumento di "coniugare un impianto teorico solido con un approccio pratico ed efficace alla realizzazione di proposte inclusive nella scuola" (Dovigo, 2017, p. 119).

Spostando l'attenzione dalle difficoltà individuali agli ostacoli contestuali, l'*Index* guarda alla scuola come un sistema in cui il percorso inclusivo si sviluppa attraverso le dimensioni delle culture, delle politiche e delle pratiche. Ogni dimensione, al fine di rappresentare anche l'obiettivo verso cui tendere, è specificata in due sezioni che raccolgono un set di indicatori,

ciascuno dei quali può a sua volta meglio essere compreso e indagato attraverso alcune domande che supportano la riflessione e la progettazione comunitaria. Nel fornire un'indicazione sui livelli di inclusività della scuola, l'*Index* si offre anche come strumento di progettazione per la sua ulteriore trasformazione.

Sebbene la prima versione italiana dell'*Index* sia stata subito oggetto di alcune sperimentazioni tese a evidenziare le possibilità applicative nel contesto nazionale, con l'intento di fornire spunti per successivi utilizzi (Brugger-Paggi, Demo, Garber, Ianes, Macchia, 2013), la diffusione di un maggiore interesse nei suoi confronti da parte delle scuole è successivo all'attenzione che esso ha ricevuto anche in sede ministeriale, soprattutto in relazione al tema dei Bisogni Educativi Speciali. Nel 2014 è stato poi pubblicato il *Nuovo Index per l'inclusione* che si differenzia rispetto alla versione precedente per la "chiarificazione del ruolo dei valori nella progettazione per l'inclusione e l'approfondimento dei contenuti del curricolo in quanto elemento fondante di tale lavoro" (Dovigo, 2017, p. 121). In relazione a quest'ultimo punto, la sezione "Costruire curriculi per tutti" ha preso il posto, nella dimensione delle pratiche, della sezione "Mobilitare risorse", la quale risulta, però, ora "distribuita nelle diverse sezioni per sottolineare l'importanza che le risorse per l'apprendimento e la partecipazione hanno in quanto concetto chiave che permea tutto l'*Index*" (Booth, Ainscow, 2014, p. 32).

Se un lavoro di adattamento degli indicatori – purché punti a intercettare le specifiche realtà locali e non sia espressione di "forme di resistenza" alla messa in discussione degli assetti scolastici (Dovigo, 2007, p. 115) – è sempre necessario, l'*Index* offre notevoli spunti anche per la costruzione di ulteriori strumenti per la valutazione e lo sviluppo dei processi inclusivi nei contesti scolastici.

A questo proposito si ricorda la *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* (Cottini *et al.*, 2016), uno strumento più snello e più coerente con il modello organizzativo italiano, che si sviluppa intorno a due aree – l'organizzazione inclusiva e la didattica inclusiva, ciascuna contenete 20 item e riferite rispettivamente alla scuola o al plesso e alla classe – a cui si aggiunge una sezione contenente 15 item che sono stati definiti oggettivi perché ancorano la valutazione dell'inclusione "a processi rilevabili anche dall'esterno e non frutto soltanto di procedure autoriflessive" (Cottini et al., 2016, p. 75). Anche il QueRiDIS – Questionario per la rilevazione delle dimensioni inclusive della scuola (Bocci, Travaglini, 2016) si basa su uno sviluppo

dell'*Index* e contiene, per ciascuna delle sue tre dimensioni, 30 item riconducili a tre variabili – cooperazione, rispetto/valorizzazione delle differenze, partecipazione di tutti – definite da 10 domande ciascuna. Gli autori sottolineano che il QueRiDIS consente l'analisi all'interno di ciascuna dimensione, all'interno di ciascuna delle tre variabili, ma anche all'interno di diversi cicli di scuola o di diversi gruppi di docenti. Altre rielaborazioni dell'*Index* o il suo impiego congiunto con altri strumenti si ritrovano in ricerche dedicate all'analisi del punto di vista degli allievi con DSA in relazione al metodo di studio (Traversetti, Chiaro, 2018), in altre focalizzate sull'*expertise* dell'insegnante di sostegno (Rizzo, 2016) o sulle competenze inclusive degli insegnanti (Ferrara, 2016). Ulteriori esperienze d'uso dell'*Index* sono state raccolte da Demo (2017) che, avvertendo rispetto ai rischi di un uso "isolato" dell'*Index* che finirebbe per far perdere all'inclusione quella trasversalità che invece deve caratterizzarla, suggerisce possibili sinergie "con percorsi di autovalutazione e progettazione obbligatori per le scuole" come il RAV, il PdM, il PAI, il PTOF e così via (Demo, 2017, p. 99).

L'*Index* risponde a una logica di valutazione che impegna la comunità scolastica dal basso e che rende conto del processo di ripensamento dell'intera istituzione scolastica, a differenza delle certificazioni di qualità che considerano l'efficacia una sorta di "black box" (Dovigo, 2007, pp. 68-69).

C'è anche chi ritiene che, nonostante la ricchezza degli indicatori proposti, gli *index* non siano in grado di "cogliere e operazionalizzare la dimensione fondamentale dell'impegno delle comunità verso l'inclusione in termini di facoltà promosse (abilità più opportunità)" limitandosi a "indicizzarne gli esiti": a partire da questa considerazione è stato, ad esempio sviluppato il *Commitment toward Inclusion Repertoire* (CTI-Repertoire) che si propone più come una "Agenda" che collega "l'impegno verso l'inclusione al valore dell'*agency* soggettivo e sociale" indicando possibili percorsi d'azione (Santi, Ghedin, 2012, pp. 105-106).

L'*Index* resta, però, comunque un valido strumento oltre che per l'accompagnamento della trasformazione in senso inclusivo della scuola anche per "mediare" attraverso esperienze di ricerca-azione, la formazione in servizio degli insegnanti, con l'idea di "promuovere azioni di cambiamento dal basso" in cui è "l'università a mettersi *a disposizione* della scuola" (Bocci, 2018, p. 1075). A questo filone è riconducibile l'esperienza a cui è dedicato il successivo paragrafo.

3. Un'esperienza di dialogo per l'inclusione

L'analisi delle prime fasi di un percorso di sviluppo inclusivo della scuola attraverso l'*Index per l'inclusione* permetterà ora di riportare il discorso all'idea dell'inclusione come impresa educativa dialogica. L'esperienza a cui si fa riferimento è quella di un intervento in qualità di "amico critico" nell'avvio di un percorso di ricerca-azione in un Istituto Comprensivo della periferia napoletana. Come spesso accade nei territori più interessati dalle disuguaglianze, dalle povertà, reddituali ed educative, dall'assenza di adeguati servizi sociali e da forti conflittualità fra micro-culture che convivono nello stesso territorio, le scuole fanno appello a tutto il loro potenziale inclusivo per poter rispondere ai bisogni degli alunni, lì dove etichettarli come speciali, in considerazione della complessità e numerosità delle esigenze, non fornirebbe comunque nessuna indicazione per l'azione. Questa è la storia anche dell'Istituto Comprensivo qui richiamato e che si caratterizza per la distribuzione in ben cinque plessi, ereditata da una fusione di due Istituti ancora percepita da molti come 'forzata'.

L'I.C., su sollecitazione del Dirigente e di alcuni docenti, ha visto nell'*Index* una possibilità di miglioramento inclusivo e ha richiesto un accompagnamento critico nelle fasi di avvio del lavoro. Alcuni docenti coinvolti avevano già familiarità, per pregresse esperienze di formazione, con la prima versione dell'*Index*, che è stata di fatto quella utilizzata per gli incontri di riflessione comunitaria che hanno poi condotto a un parziale adattamento degli indicatori nei questionari rivolti ai docenti.

La costituzione di un gruppo di lavoro stabile, quello che viene comunemente definito *Index Team* e che alla fine è risultato composto da 9 docenti (quattro della Scuola Secondaria di I grado, tre della Scuola Primaria e due di quella dell'infanzia, fra i quali vi erano tre insegnanti di sostegno, un collaboratore del D.S. e l'operatore di un centro di ascolto per le famiglie) e dall'amico critico[1], non è stata indolore e ha fatto emergere sin da subito alcune difficoltà riconducibili alle relazioni fra i colleghi e ad alcuni aspetti organizzativi, complicati talvolta dal fatto di incontrarsi durante l'orario di servizio. Sin da subito i docenti del gruppo, rendendo conto del-

1 Agli incontri sono state presenti, in veste di osservatrici, anche tre laureande – A. Abbate, N. Esposito e M. Granata – ora dottoresse in *Scienze della formazione primaria*, che ringrazio per la partecipazione.

le molteplici attività svolte dalla scuola per promuovere l'inclusione, hanno identificato in uno scarso coordinamento delle azioni fra i diversi plessi, anche per le differenze fra gli alunni frequentanti le singole strutture, e nella mancanza di adeguati spazi di riflessione comunitaria, utili per distanziarsi dalle routine quotidiane e condividere nuove linee d'azione, i principali fattori di mortificazione degli sforzi inclusivi.

Un'altra criticità fortemente avvertita – emersa anche più volte durante gli incontri di riflessione guidata dalle domande collegate agli indicatori – è quella del rapporto con le famiglie, spesso assenti, alcune volte conflittuali, altre animate da buone intenzioni ma non sempre in grado di impegnarsi attivamente in un confronto con la scuola. Tuttavia, l'iniziale ipotesi di una modifica dei questionari dell'*Index* per indagare le percezioni delle famiglie rispetto al livello di inclusività della scuola, è stata poco dopo accantonata, ritenendo che i rischi di assenteismo, nel caso si fosse deciso di invitare i genitori a scuola, o di dispersione, nel caso i questionari fossero stati affidati agli alunni, fossero troppo alti, anche considerando che lo stesso questionario, per la sua struttura e per il linguaggio utilizzato, poteva rappresentare un ostacolo alla partecipazione. Il confronto nel gruppo ha portato a identificare come possibile soluzione a questo problema, la mediazione di tutti i docenti con le singole famiglie sia in termini di sensibilizzazione rispetto al tema dell'analisi, sia in termini di un eventuale supporto nella chiarificazione di alcune questioni. Per tale motivo, i lavori del gruppo sono proseguiti con l'obiettivo di adattare gli indicatori per i docenti, confidando nel fatto che la compilazione del questionario avrebbe potuto non tanto stimolare l'impegno del singolo verso l'inclusione, quanto aiutare a rafforzare un senso di comunità e di condivisione di un progetto comune. Il questionario riformulato si differenziava da quello presente nella prima versione dell'*Index* per la modifica, l'eliminazione e l'aggiunta di indicatori (in totale e distribuiti piuttosto equamente nelle tre dimensioni, sono stati 28 gli indicatori modificati, 12 quelli aggiunti e 5 quelli eliminati) nel tentativo di avvicinarsi alla realtà scolastica analizzata. Le modifiche sono state molto spesso minime e quando non hanno riguardato semplicemente la dimensione lessicale, hanno inteso meglio specificare alcune questioni ritenute troppo generali, inserendovi riferimenti in grado di richiamare situazioni note e considerate problematiche. In tal senso, e solo a titolo di esempio, in considerazione della costante presenza di nuovi docenti solo per brevi periodi di supplenza o del senso di esclusione spesso percepito, in particolare, dai docenti della scuola dell'infanzia e/o da quelli

di sostegno, un indicatore come *Ognuno deve sentirsi benvenuto* ha lasciato il posto a *Ognuno si sente accettato, indipendentemente dal ruolo che ricopre*, accompagnato da un nuovo indicatore *Tutti sono consapevoli di essere importanti per il contesto scolastico a cui appartengono.* Per quanto riguarda gli indicatori aggiunti, in alcuni casi si è inteso indagare alcune questioni organizzative e specifiche dell'Istituto, come quella legata al coordinamento fra i plessi; in altri sondare sia l'impegno nella rimozione degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento sia la consapevolezza del fatto che tali ostacoli sono spesso creati dallo stesso funzionamento della scuola e dalle pratiche di insegnamento; in altri ancora, si è inteso introdurre degli ulteriori elementi di verifica in merito al tema della collaborazione fra gli insegnanti.

I 73 questionari compilati fotografano una situazione in cui la maggior parte dei docenti "concorda" o "concorda abbastanza" con gli indicatori proposti. La percentuale di insegnanti che "non concorda" con alcune affermazioni è infatti sempre alquanto limitata, anche se la maggiore parte delle risposte si concentra comunque nel livello intermedio del "concordo abbastanza". I dati relativi agli indicatori delle culture confermano la problematicità del rapporto scuola-famiglia e delle relazioni degli alunni fra loro, così come quelli presenti nella dimensione delle politiche evidenziano la mancanza di una adeguata azione di coordinamento fra i cinque plessi. In alcuni casi, però, nella percezione dei docenti, la situazione è meno preoccupante di quella ipotizzata, soprattutto in riferimento all'accoglienza dei nuovi insegnanti.

Mettendo a confronto i risultati relativi al tema della collaborazione fra gli insegnanti, si nota che se nella dimensione delle culture (*Vi è collaborazione tra tutto il corpo docente*) solo la metà dei docenti è pienamente d'accordo con l'indicatore, tale numero invece aumenta molto quando la collaborazione è indagata nella dimensione delle pratiche (*Gli insegnanti sono abituati a condividere le loro esperienze di insegnamento*; *L'osservazione delle pratiche didattiche dei colleghi è considerata una risorsa per la propria progettazione*; *Gli insegnanti sono abituati a condividere con i colleghi materiali e risorse didattiche risultati efficaci*). Evidentemente è nella dimensione delle pratiche – in cui si registra il maggior numero di docenti che concordano con gli indicatori proposti – che i singoli si riconoscono come agenti inclusivi. Questa piena percezione sembra mancare, invece, nelle prime due dimensioni rispetto alle quali c'è una certa presa di distanza come se la scuola non fosse l'intera comunità ma una entità puramente organizzativa e ge-

stionale colpevole, come indicano i docenti nella loro valutazione degli indicatori, di non organizzare un'adeguata formazione, di non incentivare azioni che mirano a far denunciare atti di prevaricazione, di non assegnare compiti e ruoli in base ai meriti e alle competenze di ciascuno, di non fornire un adeguamento coordinamento per le azioni. L'impegno inclusivo sembra così configurarsi come un affare del singolo, tutt'al più condivisibile con pochi e selezionati colleghi. Manca, dunque, quel funzionamento comunitario che è condizione imprescindibile per la "messa in atto di valori inclusivi" (Booth, Ainscow, 2014, p. 45) e che può realizzarsi solo se l'inclusione è sia il traguardo, sia il percorso per raggiungerlo (Demo, 2017, p. 47).

In tal senso, seppur limitata a una fase iniziale di sviluppo inclusivo, l'esperienza di utilizzo dell'*Index* ha rappresentato per questo contesto scolastico un "invito al dialogo" che va però ora seriamente esteso a tutte le sue componenti. La scuola dovrà allora innanzitutto impegnarsi a creare spazi di dialogo, per favorire il confronto utile alla costruzione di un progetto inclusivo condiviso. L'inclusione non può essere un monologo: come la vita stessa, che "ha sempre un'armonia corale" (Murgia, 2019: 6), l'inclusione è una polifonia, un processo a più voci, animato da responsabilità e partecipazione e che necessita, però, di un'orchestrazione adeguata.

Riferimenti bibliografici

Ainscow M. (2016a). Diversity and Equity: A global Education Challenge. *NZ J Educ Stud*, 51: 143-155.

Ainscow M (2016b). Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(2): 159-172.

Ainscow M., Dyson A., Goldrick S., West M. (2013). Promoting Equity in Education. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(3): 32-43.

Bachtin M.M. (1998). *Per una filosofia dell'azione responsabile*. Lecce: Manni.

Bachtin M.M. (2002). *Dostoevskij. Poetica e stilistica*. Torino: Einaudi.

Bocci F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'*Index for Inclusion*. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle

scuole. In F. Dovigo. C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, E. Zappella (eds.), *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 65-70). Bergamo: Università di Bergamo.

Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità.* Milano: FrancoAngeli.

Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *6*(11): 44-57.

Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *16*(2): 65-87.

Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth T., M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.

Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.

Ferrara G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete¸ 16* (3): 5-19.

Murgia, M. (2019). *Noi siamo tempesta. Storie senza eroe che hanno cambiato il mondo*. Milano: Salani.

Ponzio A. (1998). Alterità, Responsabilità e dialogo in Michail Bachtin. In M.M. Bachtin, *Per una filosofia dell'azione responsabile* (pp. 83-131). Lecce: Manni.

Rizzo A.L. (2016). L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *16* (2): 100-120.

Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5: 99-111.

Traversetti M., Chiaro M. (2018). L'inclusività nella scuola secondaria di primo grado dal punto di vista degli allievi con DSA e degli altri allievi della classe. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31): 124-139.

V.7
La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale

Amalia Lavinia Rizzo[1]
Barbara De Angelis
Università degli Studi Roma Tre

1. Framework di riferimento

Nella prospettiva di costruire curricoli inclusivi, fondamentali per combattere tutte le forme di discriminazione, assicurare i diritti umani e civili e prevenire la povertà e l'esclusione sociale (ONU, 2006; UNESCO, 2017), l'impiego della dimensione ludico-musicale rappresenta una risorsa utile per facilitare la partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali/Bes (Miur, 2019) rispettandone e valorizzandone le peculiarità e i talenti (Margiotta, 2018). Nell'ambito dei diritti umani, infatti, l'*inclusive education* viene considerata un processo continuo di cambiamento dell'ambiente scolastico che mira a garantire l'apprendimento e la partecipazione a tutti gli allievi, prescindendo dalle loro differenze, nella prospettiva di uno sviluppo integrale della persona e di quello della società di appartenenza. Secondo il quadro epistemologico del presente contributo, infatti, l'eterogeneità delle classi tipica del sistema italiano della *full inclusion* comporta la necessità[2] di agire per ridurre/rimuovere le barriere presenti nell'ambiente, inserendo/potenziando i fattori ambientali che, invece, assumono il ruolo di facilitatori (WHO, 2001). Nella prospettiva di valorizzare le diversità di ciascuno, risulta dunque cruciale un'organizzazione didattica specificatamente finalizzata alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione degli alunni alla vita scolastica (Chiap-

1 Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Rizzo ha redatto i paragrafi nn. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9; De Angelis i nn. 4 e 5.

2 Sui numerosi elementi di criticità ancora presenti nel sistema scolastico italiano in relazione alla diffusione di culture, pratiche e politiche inclusive si veda, tra gli altri, la recente relazione della Corte dei Conti delibera n. 13/2018/G.

petta Cajola, 2018). La didattica inclusiva, infatti, è il fattore che caratterizza una scuola impegnata a promuovere, in un'ottica sistemica, il successo scolastico di ciascun allievo impegnandosi nel garantire il raggiungimento dei risultati che per ciascuno risultano ottimali.

2. Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano per l'inclusione: strumenti per la progettazione inclusiva della scuola

Nell'ambito del framework di riferimento, il curricolo di classe e di istituto è considerato l'elemento chiave per rendere operativi i valori inclusivi (Unesco, 2017), consentendo di realizzare quanto progettato nell'offerta formativa della scuola. A tal fine, nell'ambito della *governance* inclusiva (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2107), la scuola italiana può avvalersi di modalità e strumenti specifici che operano in modo sinergico. Nell'ambito dell'attuazione di suddetta *governance*, ricordiamo che il Piano Triennale dell'Offerta Formativa/PTOF, istituito dalla legge 107/2015[3], è uno strumento progettuale denso di potenzialità. Il PTOF va predisposto per l'attuazione dei princìpi di pari opportunità e "rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi […] e riflette le esigenze del contesto […] della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità e indica gli insegnamenti e le discipline". Un ulteriore strumento progettuale di cui la scuola dispone è il Piano per l'Inclusione/PI (D.leg.vo 66/2017)[4].

3 Il PTOF è stato istituito dalla Legge 107/2015, comma 14 che ha modificato l'art. 3 del DPR 275/99 attribuendo al PTOF le caratteristiche del Piano per l'Offerta Formativa /POF.

4 Il PI (ex Piano annuale per l'inclusività /PAI) rappresenta il risultato della concertazione realizzata dal Gruppo di lavoro per l'inclusione/GLI a livello di istituto. Per la redazione del PI, il GLI può avvalersi della consulenza e/o della supervisione di esperti esterni o interni, anche attraverso accordi con soggetti istituzionali o del privato sociale. Il PI viene discusso e deliberato dal Collegio dei Docenti.

In coerenza con il PTOF, nel PI sono rappresentate le scelte che la scuola ritiene di vitale importanza attuare, in un percorso di corresponsabilità con le famiglie e il territorio, per la promozione dell'inclusione di tutti gli allievi. Nell'ambito della definizione del PI, ciascuna istituzione scolastica, quindi, definisce "le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione "scolastica".

3. La dimensione ludico-musicale nel PTOF e nel Piano per l'inclusione: una risorsa per l'innalzamento della qualità dell'istruzione e del livello di inclusività della scuola

Nel quadro della costruzione di PTOF e PI realmente rispondenti ai bisogni formativi di tutti gli allievi, la dimensione ludico-musicale offre un apporto rilevante alla progettualità inclusiva dei docenti supportando la realizzazione di percorsi didattici ad alto grado di individualizzazione/personalizzazione e dunque accessibili anche agli allievi con una disabilità severa (Chiappetta Cajola et al., 2017; Adamek, Darrow, 2010). La dimensione ludico-musicale è considerata un vero e proprio facilitatore per l'inclusione in quanto la musica è una disciplina curricolare (MIUR, 2012), a forte apertura interdisciplinare (Frabboni, 2005) e le attività musicali, anche d'insieme, possono essere adattate per consentire la partecipazione attiva e l'apprendimento degli allievi con Bes (Darrow, 2016). Nella letteratura internazionale, la presenza della musica è considerata un indicatore di pratiche inclusive in quanto motiva la partecipazione ad attività collettive anche degli allievi con disabilità e contribuisce a costruire nella classe, e più in generale nella comunità scolastica, atteggiamenti rispettosi delle differenze (Booth, Ainscow, 2014). Agendo tanto sul proto-apprendimento quanto sul deuteroapprendimento (Bateson, 1997), la partecipazione alle attività musicali d'insieme consente non solo sviluppare specifiche abilità (musicali ed extra-musicali), ma anche la formazione di un "habitus", inteso come l'acquisizione di schemi percettivi, di pensiero e di azione (Bordieu, 1986) coerenti con la cultura dell'inclusione. È stato verificato, infatti, che, se adeguatamente proposta, la musica si rivolge allo sviluppo olistico della persona, promuovendone le abilità socio-emotive (Kirschner, Tomasello, 2010), motorie (Costa-Giomi, 2005), cognitive (Patel, 2010) ed anche lin-

guistico-matematiche (Flaugnacco et al. 2014; Vaughn, 2000). Le potenzialità della musica a supporto della progettualità inclusiva della scuola, dunque, si traducono nel consentire la realizzazione sistemica di azioni inclusive diffuse, sostanziando un'organizzazione della didattica coerente con quadri teorici rigorosi, ma che nello stesso tempo possa "aprire, creare nuovi spazi-tempi di formazione" in modo che "ciascun alunno sia costantemente o almeno molto spesso confrontato con le situazioni didattiche più feconde per lui" (Perrenoud 2002, p. 62).

4. Dispersione, marginalità e musica

Per predisporre un intervento formativo con studenti che vivono situazioni di marginalità o di devianza, i linguaggi espressivi rappresentano un valido strumento didattico e formativo, perché immediati e vicini alla sensibilità e all'esperienza delle giovani generazioni. Tali forme di espressione e di comunicazione, con particolare riferimento al linguaggio musicale, possono avvicinarsi al codice della lingua, al senso della storia, alla pratica del plurilinguismo, facilitando l'apprendimento delle competenze di base e il processo di crescita umana e sociale, e favorendo una pedagogia del dialogo e dell'ascolto che può tradursi in una didattica della cooperazione, dell'integrazione e della pluralità dei codici (De Angelis, 2006). È ormai largamente condivisa, la convinzione che molti comportamenti disadattivi e devianti dipendano da una socialità disfunzionale che non consente al giovane di comprendere adeguatamente se stesso e il mondo oggettivo, precludendogli ogni forma di cooperazione efficace e di partecipazione sociale. La socialità va intesa dunque come abilità da apprendere e non come una generica e scontata possibilità/facoltà umana. E, l'azione educativa predispone sempre ad una trasformazione progressiva, ad un ripensamento del vissuto individuale, ad una proiezione del proprio futuro. L'intenzionalità (Bertolini, 1988), in questo caso, può essere orientata verso nuovi scenari e verso nuove scoperte, con l'intento di sostenere il difficile equilibrio fra gli atteggiamenti di autonomia e i comportamenti di dipendenza, fra l'io e la realtà del mondo esterno. In quest'ottica, le tecniche della didattica musicale appaiono estremamente efficaci per lavorare sulla dimensione socio-affettiva e relazionale. Quando si progettano attività musicali, infatti, ci si impegna perché attraverso una corretta educazione alla musica, e attraverso la produzione musicale, il processo evolutivo scolastico diventi anche un mo-

mento fondamentale di prevenzione ad ogni forma di disadattamento, emarginazione, formazione di pregiudizi e di schemi prestabiliti. In tale area di intervento si tratta di mettere a punto obiettivi pedagogici funzionali:

– all'uso del linguaggio espressivo musicale, come canale di espressione non verbale finalizzato al potenziamento delle attività creative e socio-affettive (De Angelis, 2014);
– alla crescita armoniosa della persona, stimolando in ogni individuo tutti gli elementi corporei e i sistemi sensoriali implicati nelle esperienze di relazione interpersonale e nell'espressione delle emozioni e del pensiero, al fine di realizzare esperienze gratificanti e partecipative (Chiappetta Cajola et al., 2008).

5. Le attività musicali nel PTOF per lo sviluppo della socialità

Nel PTOF, il potenziamento delle attività musicali indirizzate a studenti in situazione di disagio (sociale e scolastico) e/o marginalità può essere diretto sia al raggiungimento di obiettivi specifici nel campo artistico sia a una più efficace realizzazione formativa per la promozione e l'integrazione delle diverse componenti della conoscenza umana, logica, percettivo-motoria e affettivo-sociale. In linea con il graduale inserimento della pratica musicale nel curricolo di base di tutti gli studenti (MIUR, 2012), queste finalità sono state promosse e sostenute dal DM 8/2011 attraverso una serie di indicazioni che, fin dalla scuola primaria, hanno previsto la diffusione della cultura e della pratica musicale come patrimonio culturale e umano condiviso da tutti. In tal senso, la musica nella scuola può costituire lo sfondo integratore mediante il quale progettare attività e azioni educative che attraversano esperienze molteplici e significative, svincolate dai canoni tradizionali.

Gran parte della pedagogia musicale del Novecento (Dalcroze, Kodaly, Montessori, Orff) ha fornito alla didattica musicale pratiche e metodologie finalizzate anche all'esplorazione della relazione tra lo studente e la sua espressività mediata dal linguaggio musicale. Secondo tali presupposti l'attività e la produzione musicale si delineano come un'opportunità apprenditiva che:

- pone le basi per lo sviluppo di capacità di valutazione critico-estetiche e musicologiche favorendo l'ascolto e la fruizione consapevole;
- promuove autonome elaborazioni del materiale sonoro, come l'improvvisazione e la composizione musicale;
- consente l'uso di simboli, significati e categorie che fondano il linguaggio musicale;
- concorre allo sviluppo senso-motorio e percettivo attraverso processi di organizzazione e formalizzazione della gestualità e della vocalità;
- sviluppa la dimensione creativa individuale anche mediante attività grafiche e corporee che privilegiano la comunicazione non verbale e l'espressione gestuale.

6. Caratteristiche essenziali della didattica musicale inclusiva

Al fine di promuovere il processo di inclusione, è, dunque, fondamentale che le modalità didattiche con cui vengono organizzate le attività musicali siano realmente in grado di sviluppare tanto le potenzialità degli allievi con Bes, quanto gli atteggiamenti dei pari. Per conseguire tale finalità, risulta strategica la valorizzazione della dimensione ludico-animativa nelle attività laboratoriali di musica d'insieme che va riconosciuta come costitutiva delle attività musicali inclusive in quanto agisce non in contesti separati, ma proprio facendo leva sui percorsi comuni attivati nella classe e nell'istituto. Nel laboratorio, la musica può essere accessibile a tutti e sviluppare in un contesto collettivo le potenzialità e le attitudini di ciascun allievo promuovendo la costruzione dell'identità personale sulla base della sperimentazione di modelli dialogici, comunicativi e di confronto dialettico con l'alterità (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016). L'impiego della musica d'insieme, inoltre, è fortemente indicato in quanto accresce la "forza del gruppo" (Sawyer, 2014) e stimola l'esperienza ottimale del flow (Csikszentmihalyi, 1975) consentendo all'allievo con Bes una sorta di "decentramento percettivo" (Ferrari, Santini, 2014). Tale decentramento si realizza poichè l'allievo può inserirsi nel piacere del flusso musicale partecipando, ad esempio, con un solo gesto-suono, ma sempre mantenendo una duplice attenzione: verso il brano musicale e verso il proprio intervento. Nel laboratorio musicale, dunque, la conduzione ludico-animativa delle attività di musica d'insieme consente la valorizzazione di proposte e punti di vista, coinvolgendo ogni allievo grazie ad un approccio che parte sempre da un'esperienza musicale

e relazionale attiva e significativa (Strobino, 2001). In tale visione, particolare rilevanza assume la visione della musica quale "gioco da bambini" (Delalande, 2001) quindi guidato da una condotta che può essere esplorativa, simbolica oppure regolativa in accordo con le categorie di sviluppo descritte da Piaget (1970).

7. Una ricerca sull'impiego della dimensione ludico-musicale nelle scuole del I ciclo

L'assenza di ricerche nazionali mirate ad indagare in modo puntuale l'impiego della musica per l'inclusione ha stimolato, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, lo sviluppo di un filone di ricerca sul rapporto tra didattica musicale ed educazione inclusiva[5]. In tale ambito, la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute/ ICF* (WHO, 2001) e il *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) sono stati ritenuti sistemi teorico-operativi utili a rilevare le modalità con cui la musica possa essere realmente impiegata quale fattore ambientale inclusivo (Rizzo, 2018). Tra gli obiettivi della ricerca, a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerni, 2009), vi sono i seguenti: 1. delineare un panorama dell'impiego della musica a fini inclusivi nelle scuole del I ciclo sul territorio nazionale; 2. analizzare le politiche scolastiche individuando gli interventi effettuati dalle scuole per l'inclusione degli allievi con Bes; 3. rilevare e analizzare dati sull'educazione inclusiva. Nella ricerca sono state coinvolte le scuole del I ciclo finanziate ai sensi del DM8/2011 (N=873) con un database fornito dal *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* (CNAPM). Per rilevare la presenza di facilitatori e barriere collegati con l'attività musicale, è stata implementata una *websurvey* di 56 domande (Tab. 1) coerente con il modello bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2013) e con il Nuovo Index. L'intervista è stata rivolta ai Dirigenti Scolastici delle scuole coinvolte.

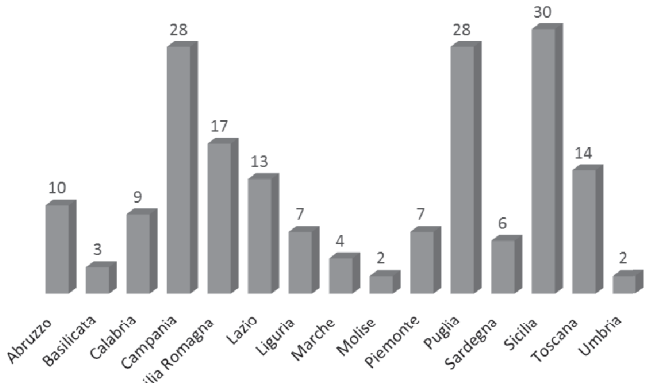
5 Il riferimento è al progetto "*Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione*". Responsabile del progetto è Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo ha collaborato in qualità di assegnista di ricerca.

Sezione	Contenuto	Domande o indicatori
I	Struttura della scuola	15 domande
II	Modalità di organizzazione dell'attività musicale nella scuola	14 indicatori e 13 domande dal Nuovo Index per l'inclusione
III	Individuazione dei fattori ambientali che rappresentano facilitatori oppure ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi	12 domande relative ai principali fattori ambientali ICF utili alla scuola: scelte nel PTOF e nel PAI [politiche scolastiche] , scelte metodologico-didattiche [organizzazione didattica], modalità relazionali di insegnanti e compagni [atteggiamenti]
IV	Rilevazione di disponibilità della scuola per ulteriori approfondimenti dell'indagine	2 domande

Tab. 1. Descrizione della *web survey* inviata alle scuole

8. L'analisi descrittiva iniziale: alcuni risultati

Le scuole rispondenti sono state 180 (20,6%) e in tutte sono presenti allievi con Bes. L'85% dei rispondenti sono Istituti Comprensivi e il 64,4% supera i 1.000 alunni. La maggioranza delle scuole (N=102; 56,6%) ha l'indirizzo musicale. Le regioni che hanno risposto in misura maggiore sono: Sicilia, Puglia e Campania (Graf. 1).



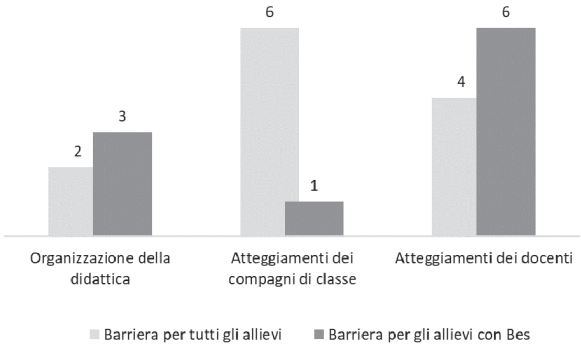
Graf. 1. Distribuzione per regione delle scuole

Da una prima analisi descrittiva dei dati emerge che in un'ampia maggioranza di PTOF (80%) e di PI (62%) la musica è indicata quale come risorsa per promuovere l'inclusione e sono state previste attività musicali che coinvolgono l'intero istituto. Tali attività tengono conto di una serie di aspetti metodologico-didattici che facilitano la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli allievi. Per rendere l'attività accessibile, infatti, sono messe in atto le accortezze metodologico-didattiche (facilitatori) indicate nella tabella 2.

Impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile	98,30%
Adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi	94,40%
Impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2	91,10%
Attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico	90,00%
Possibilità di frequentare cori	90,00%
Scelta di repertori collegati all'esperienza degli allievi	88,30%
Sviluppo di un repertorio di canzoni che tutti conoscono	84,40%
Impiego della composizione per trasmettere emozioni e significati	83,30%
Scrittura e l'esecuzione di canzoni in stili differenti	78,30%
Impiego di un repertorio multiculturale	78,30%
Opportunità di imparare uno strumento	76,00%

Tab. 2. Facilitatori metodologico-didattici messi in atti per migliorare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi

Tuttavia, è anche emerso che, in alcune scuole, le modalità didattico-valutative dei docenti e gli atteggiamenti rappresentano ancora delle barriere per tutti gli allievi, anche con Bes (Graf. 2).



Graf. 3. Tipologia di barriere e loro distribuzione nelle scuole

9. La dimensione ludico-musicale nelle scelte di politica per l'inclusione: riflessioni e prospettive di ricerca

Dalla prima analisi dei dati, emerge che la dimensione ludico-musicale è una risorsa «strutturale» della scuola. Valorizzata nel PTOF e nel PI, consente di mettere a disposizione del curricolo di classe di istituto una serie di facilitatori relativi aspetti metodologico-didattici che favoriscono l'accessibilità delle attività musicale anche agli allievi con Bes. Tale scelta appresenta una modalità efficace per spostare l'approccio inclusivo da una visione settoriale e frammentaria, a una visione maggiormente rispondente alle indicazioni internazionali e per diffondere «ambienti ricchi di facilitatori» all'apprendimento e alla partecipazione consentendo, in tal modo, l'ampliamento del concetto stesso di «sostegno» che va al di là dell'intervento specifico dell'insegnante specializzato. In questo senso, le attività musicali sembrerebbero rappresentare per un verso, una risorsa da inserire nei Piani di miglioramento (Pdm) delle scuole, per l'altro, un indicatore della qualità delle scelte e degli orientamenti per l'inclusione. Tra le prospettive, sembra opportuno approfondire le possibilità di sviluppo professionale dei docenti di musica e di strumento in direzione inclusiva, ed anche analizzare con maggiore dettaglio le caratteristiche delle barriere presenti nelle scuole, per individuare interventi "sostenibili" di politica scolastica utili a rimuoverle.

Riferimenti bibliografici

Adamek M., Darrow A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Bourdieu P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *64*(1): 40-44.

Chiappetta Cajola L. (2018). Organising teaching and assessment from an inclusive perspective. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1: 20-27.

Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale italiano della ricerca educativa*, X, Numero speciale: 99-114.

Chiappetta Cajola L., Esperson Pecoraro P., Rizzo A.L. (2008). *Musicoterapia per l'integrazione. Metodologie didattiche e procedure valutative*. Milano: FrancoAngeli.

Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.

Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17): 113-138.

Costa-Giomi E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in music education*, *47*(3): 198-212.

Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

De Angelis B. (2006). La ninna nanna e il valore della voce. In C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.

De Angelis B. (2014). Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare le emozioni e valorizzare le diversità. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

D.lgvo 66/2017 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*

Darrow A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, *30*(1): 41-44, 2016.

Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.

Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Zoia S., Buda S., Tilli S. Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani L., Schön D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front. Hum. Neurosci*, 2, 8: 392.

Frabboni F. (2005). Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, XII: 5-14.

Ferrari F., Santini G. (eds.), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di I grado, Roma.* Roma: Universitalia.

Kirschner S., Tomasello M. (2010). *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. Evolution and Human Behavior, *31*(5): 354-364.

Lucisano P., Salerni A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti: tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

Miur 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.

Miur 2019. *Nota n. 562 del 3 aprile 2019- Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti.*

ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.*

Patel A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare.* Roma: Anicia.

Piaget J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Gonthier-Denoël

Rizzo A. L. (2018). La potenzialità della musica per promuovere l'inclusione nel curricolo delle scuole del I ciclo: dati da una ricerca nazionale. In *Convegno nazionale SIRD. Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 93-94). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sawyer K. (2012). *La forza del gruppo. Il potere creativo della collaborazione*. Firenze: Giunti.

Strobino E. (2001). Il laboratorio musicale. Milano: FrancoAngeli.

UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.

Vaughn K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, *34*(3/4): 149-166.

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).*

V.8
Il segmento 0-6 come occasione di politiche inclusive[1]

Moira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia

1. La centralità del sistema integrato 0-6

I primi anni di vita rappresentano ormai da tempo nella riflessione psico-pedagogica un momento essenziale per lo sviluppo cognitivo, linguistico e relazionale dei più piccoli. A decretare la centralità dei primi mille giorni di vita sono stati sicuramente i numerosi studi in ambito neuroscientifico che, partire dagli anni Novanta dello scorso secolo, hanno iniziato a parlare di "Early Childhood Development" (ECD) inteso come l'insieme di interventi precoci per lo sviluppo del bambino (Heckman, 2011; Black *et alii*, 2017).

I concetti alla base dell'ECD sono sicuramente connessi alla particolare plasticita cerebrale nei primi mesi e anni di vita e alla precoce comparsa di competenze, anche grazie al ruolo delle interazioni con le figure di riferimento. La massima espressione delle connessioni neuronali si sviluppa infatti nei primi tre anni, permettendo al sistema nervoso di raggiungere l'80% del suo volume proprio entro il trentaseiesimo mese di vita. In questa fase di esplosione evolutiva, la crescita non è compatta e costante e soprattutto non è scritta esclusivamente in termini di dotazione naturale. Ad intervenire, in maniera incisiva sono le pratiche di cura e di educazione che accompagnano questo delicato momento (Shonkoff, Richter, 2012; Miniello, Diaferio, Verduci 2016).

Lo sviluppo del sistema nervoso è quindi una danza continua tra innato e acquisito, tra condizioni di natura e situazioni di educazione e cultura proprio perché le esperienze vissute non rappresentano solo i contenuti che sostanziano le strutture mentali, ma sono anche vincoli e possibilità per la strutturazione dell'intero sistema. Se ad essere proposte sono nei primi anni significative pratiche di cura ed educazione, il sistema nervoso può ottimizzare in termini quantitativi e qualitativi il proprio potenziale cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo.

Di fatto nei primi tre anni si assiste anche alla comparsa delle prime diseguaglianze, legate spesso agli effetti a lungo termine delle esperienze precoci e il ritorno economico e sociale degli investimenti nelle prime epoche della vita (Bondioli, Savio, 2018; Arcangeli, Sannipoli; 2018).

La possibilità di accedere ad un servizio per la prima infanzia e ad una scuola dell'infanzia di qualità rappresenta un tassello importante in questa fase che può fare la differenza sia in termini evolutivi che di contrasto al reiterarsi di condizioni di svantaggio.

"L'Italia con il 90,4% di bambini di 3 anni e il 93,2% dei bambini di 4 anni frequentanti una scuola dell'infanzia, resta ai primi posti tra i Paesi Europei e sfiora l'obiettivo strategico europeo (ET 2020) di inserire almeno il 95% dei bambini in un contesto educativo, a partire dai quattro anni di età" (CRC, 2017, p. 144).

Diversa è invece la situazione che concerne l'accesso ai servizi 0-3 anni, sicuramente inficiato da problemi di carattere politico-istituzionale e culturale.

Da un punto di vista istituzionale, ad oggi, la mancata frequenza è strettamente connessa ad una distribuzione non equa dei servizi in tutto il territorio nazionale: l'evoluzione del sistema dell'offerta dei servizi è direttamente proporzionale alla governance pubblica che si impegna a coprire una buona parte dei suoi costi di gestione, indipendentemente dalla natura dei soggetti pubblici o privati coinvolti nell'attivazione e gestione dei servizi.

Alla disponibilità territoriale si aggiunge anche il fatto che le realtà educative per la prima infanzia sono a domanda individuale e chiedono il pagamento di una retta da parte delle famiglie. Nell'articolo 8 del recente decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni" si legge che il Governo italiano si impegna ad adottare un Piano di azione nazionale pluriennale che, progressivamente e gradualmente, estenda, in relazione alle risorse, il Sistema integrato di educazione e di istruzione su tutto il territorio nazionale, mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento, con l'obiettivo di escludere i servizi educativi per l'infanzia dai servizi pubblici a domanda individuale. La necessità di una contribuzione da parte delle famiglie limita spesso l'accesso proprio a quelle famiglie che ne avrebbe maggiormente bisogno, che si trovano magari in una periferia economica non di povertà ma di difficoltà e che potrebbero vedere contenute alcune disuguaglianze sociali che compromettono alcune opportunità di crescita (Belotti, 2016). A questo si aggiunge oggi l'esigenza di

pensare servizi educativi disponibili a ripensare orari e organizzazione vista la precarietà e temporalità di alcune situazioni lavorative della coppia genitoriale. La necessità di tenere insieme la conciliazione dei bisogni degli adulti con quelli dei più piccoli e al tempo stesso garantire un elemento di continuità di frequenza al servizio perché possa definirsi autenticamente educativo, è uno degli elementi di riflessione rispetto alle nuove sfide del sistema integrato.

Da un punto di vista culturale sono ancora molte le resistenze rispetto alla significatività della frequenza ai servizi per la prima infanzia. Esistono ancora molti stereotipi e pregiudizi riguardo alla possibilità di accompagnare alle cure genitoriali un intervento educativo efficace e di qualità fin dai primi mesi di vita, così come il tema della salute fisica dei più piccoli, spesso provata ma sicuramente potenziata dalla frequenza di spazi educativi nei primi anni di vita (Alushaj, Tamburlini, 2018). L'idea di fondo è che della cura dei più piccoli debba occuparsi la coppia genitoriale, delineando una linea di demarcazione che colloca l'educazione familiare come centrale nei primi anni, proponendo a mano a mano una possibile negoziazione del compito con altri attori educativi.

In realtà i servizi per l'infanzia hanno un ruolo centrale anche per sostenere una genitorialità che nasce e cresce con i più piccoli e necessita di essere accompagnata per non tradursi in una compito solitario, nascosto e quindi di fatto poco formativo (Zaninelli, 2018).

2. L'infanzia speciale e il sistema 0-6: un'occasione persa?

Anche i bambini e le bambine con disabilità traggono vantaggio dalla frequenza ai servizi 0-6. La presenza di un deficit fin dalla nascita non compromette infatti la portata delle sfide educative che i primi anni di vita custodiscono potenzialmente in sè. Se la scuola dell'infanzia si è confrontata con tutto il tema dei Bisogni Educativi Speciali, in termini di politiche e pratiche, in quanto da sempre collocata dentro gli interventi normativi del sistema scuola, altra sorte è quella dei servizi 0-3 anni. Esistono ricerche e studi che riflettono sulla possibilità di questi servizi di accogliere con la stessa cura e attenzione bambini che portano con sé disturbi, difficoltà, svantaggi (Cesaro 2015; d'Alonzo, 2017; Caldin, 2017; Dettori, Pirisino, 2018; Malaguti, 2018; Pennazio, 2018), ma ad oggi non interventi legislativi chiari.

Sono a mio avviso necessarie anche alcune riflessioni rispetto alla recente normativa.

Il decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65 afferma come alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Si legge che il sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita a sei anni concorre quindi a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali, favorendo l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata, rispettando e accogliendo tutte le diversità. Se quindi il sistema, in termini di orizzonti culturali, è pensato anche per bambini con Bisogni Educativi Speciali, non è bene chiaro perché tutto il mondo dei servizi 0-3 non risulti citato invece nel decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 66, che tenta di definire le pratiche di inclusione scolastica. Si legge infatti fin dal secondo articolo che le disposizioni del decreto si applicano esclusivamente alle bambine e ai bambini a partire dalla scuola dell'infanzia. La non sintonizzazione tra i due interventi normativi rischia di ampliare la forbice tra dichiarato ed agito, tra un principio riconosciuto e la usa effettiva esigibilità e riconoscimento. I servizi per l'infanzia, se sono il primo segmento di educazione ed istruzione, devono poter stare fin dall'inizio nell'intera partita dell'inclusione: la parola accoglienza potrebbe non essere portavoce di pratiche realmente inclusive e inserirsi in una mera richiesta di inserimento, non necessariamente portavoce di contesti evolutivi.

Altra riflessione va fatta sul nuovo percorso formativo previsto per i futuri educatori del segmento 0-3. L'educatore dei servizi educativi per l'infanzia deve possedere la laurea triennale nella classe L-19 con percorso formativo che soddisfa alcuni requisiti minimi dettagliati dall'allegato B del DM 378 del 9 maggio 2018. Se si legge nel dettaglio il percorso, sembra non essere prioritario uno sguardo pedagogico di riconoscimento della diversità e di garanzia delle differenze. La didattica inclusiva è infatti inserita genericamente all'interno dell'area metodologica-didattica, insieme alla progettazione, alla documentazione e all'organizzazione dei servizi. Sono invece presenti discipline per le disabilità infantili, inserite all'interno dei sapere di psicopatologia e neuropsichiatria infantile, con riferimento ai disturbi, ai ritardi di sviluppo e all'intervento nella prima infanzia Il rischio

di un posizionamento eccessivamente centrato su un approccio medico e di una proposta più calibrata sull'intervento riabilitativo che su quello educativo è possibile (Fadda, 2016; Gaspari, 2017), con possibili scivolamenti anche del profilo professionale, che rischia di centrarsi su posture e pratiche di *cure* piuttosto che di *care.*

Nonostante ci sia un piano normativo abbastanza claudicante, i servizi per l'infanzia e i rispettivi enti gestori si stanno interrogando sulle possibile dimensioni inclusive in questa fascia d'età. Non necessariamente infatti l'assenza di una riflessione matura implica una mancanza di vissuti ed esperienze. La significatività delle pratiche di cura ed educazione che i servizi per la prima infanzia hanno strutturalmente potrebbero avere già in sé elementi inclusivi e non chiedere particolari accorgimenti, se non un progressivo processo di coscientizzazione. Oppure potrebbe esserci oggi l'opportunità formativa per queste realtà di confrontarsi con maggior consapevolezza con i bambini che esprimono situazione di fragilità e povertà personale e/o ambientale ed uscirne maggiormente accessibili.

3. Pratiche inclusive nei servizi 0-6: il contributo della Pedagogia speciale

La prima infanzia è la massima espressione della diversità di ogni bambino: le sfide evoluti che riguardano i primi anni di vita impongono ai professionisti dell'educazione una riflessione sul tema dell'eterogeneità, con e oltre i Bisogni Educativi Speciali (Gardner, 1987; Stenberg, 1998).

Prendendo atto della complessità e della diversità della situazione di partenza di ogni bambino e bambina, un servizio 0-6 può far proprie pratiche che promuovono l'accessibilità e l'inclusione in maniera dialogica a partire da più azioni coordinate, che rappresentano il cuore di questi servizi.

Nel rispetto della specificità della storia di vita di ogni bambino e/o bambina il colloquio iniziale con le famiglie, centrale in questo segmento, è occasione necessaria per raccogliere il maggior numero di informazioni possibili al fine di riconoscere l'identità di chi si accoglie. Un bambino piccolissimo è già una pagina fittamente scritta di abitudini di cura e alimentari, ritmi di veglia e sonno, tracce della propria storia familiare, qualità ed interessi, preferenze e resistenze. Eventuali documentazioni che testimoniano percorsi educativi presso altri servizi e i resoconti dei genitori rappresentano un primo canovaccio che andrà ad arricchirsi delle narrazioni quotidiane. L'obiettivo è quello di cogliere fin da subito la specificità di ogni

esistenza in termini bio-psicosociale, al di là della provenienza familiare, culturale e della componente biologica e fisica. Tutto questo condiziona fortemente anche le pratiche di programmazione annuale che possono cominciare ad abbozzarsi solo quando i profili dei bambini cominciano a delinearsi nei cuori e nelle menti di chi è chiamato alla regia educativa.

Se ad essere accolto è un bambino in situazione di disabilità sarà necessario raccogliere ed analizzare tutte le documentazioni nosografiche, la diagnosi clinica e funzionale in primis e aprirsi fin da subito ad un confronto collegiale con tutti gli attori in campo in termini riabilitati ed educativi. Ogni diagnosi infatti, come possibile quadro ermeneutico, va sempre collocata dentro una cornice di pensiero e valutazione che necessita di essere socializzata e condivisa perché chi è autore della scrittura fornisca le giuste chiavi di lettura di quanto descritto, le mappe di comprensione ed interpretazione.

In particolare modo per questi bambini e per queste famiglie accedere ad un servizio educativo significa spesso uscire dal nascondimento che la comunicazione della diagnosi ha purtroppo in molto casi facilitato o occasionato (Bichi, 2011; Cinotti, 2017) e al tempo stesso ammettere che siano possibili percorsi "normali", "ordinari", "comuni" oltre quelli strettamente riabilitativi. Tutto questo ha enorme valore anche per la coppia genitoriale che se adeguatamente accompagnata, può evitare di rimanere invischiata nella solitudine e sofferenza che la comunicazione della diagnosi porta con sè. La frequenza quotidiana di uno spazio educativo è occasione per cogliere un funzionamento e un orizzonte di capacità e possibilità, oltre i limiti e le mancanze che le certificazioni diagnostiche portano in sé e maturare progressivamente un senso di autoefficacia tanto nei confronti dei più piccoli che delle proprie competenze di cura.

La presenza di una figura di sostegno è anche in questo caso opportunità inclusiva se diventa di supporto al gruppo di lavoro, portando con sé tutta la competenza speciale che una formazione specifica può regalare in termini di competenze, strategie, mediazioni possibili. Educatori ed insegnanti specializzati sono vettori di accessibilità e sentinelle di occasioni inclusive se riescono a superare il pericolo della delega, della sostituzione e della iperprotezione che spesso le storie di questi bambini e le paure delle realtà educative inconsapevolmente favoriscono, per aprirsi ad un orizzonte di responsabilità distribuita che fa sì che ogni bambino e bambina sia di responsabilità di tutti, in termini di sguardi, pensieri e azioni.

Le stesse progettazioni individualizzate, se collegialmente condivise e non delegate alle figure di sostegno, sono non solo momenti di intenziona-

lità didattica che consentono un accesso reale e autentico ma anche contesti di ripensamento della proposta per tutti: spazi e tempi raffinati che, se davvero inclusivi, bonificano positivamente il modo di stare nelle pratiche di cura ed educazione.

Nel riconoscimento della diversità di ciascuno è necessario mettere in conto che un servizio debba assumersi il compito etico ed educativo di comunicare alla famiglia eventuali difficoltà incontrate dal bambino. Non si tratta naturalmente di accogliere derive psicologistiche che spesso purtroppo spingono il mondo dell'educazione ad assumere abiti e linguaggi di altri saperi. Emerge il bisogno, qualora tutti gli interventi possibili di individualizzazione e personalizzazione siano stati messi in campo, di comunicare eventuali difficoltà evidenziate senza presentarle impropriamente come disturbi, né tanto mento generando ansie e allarmismi esagerati. Nell'eterocronia di ogni sviluppo, possono esserci tempi e spazi di manifestazioni differenti che possono aver bisogno a volte di aggiustamenti ambientali, che chiamano in causa le pratiche di cura più che interventi riabilitativi e terapeutici sui bambini stessi (Sannipoli, 2017). La cura delle parole e della comunicazione è essenziale in questi precisi contesti e momenti di condivisione.

Un servizio 0-6 ha anche la possibilità di differenziare se presenta materiali, spazi, attività che possono essere usati in maniera individualizzata dai più piccoli. È importante per questo che alcuni materiali in particolare possano essere accessibili e alla portata di tutti, come mediatori necessari capaci di provocare opportunità educative. È anche possibile così immaginare risorse che utilizzano linguaggi e codici differenti e che al tempo stesso possano parlare di diversità. Oggi è presente ad esempio una grande produzione editoriale per bambini che oltre ad affrontare tematiche inclusive, è fatta anche per essere accessibili su più canali sensoriali e cognitivi (Sola, Terrosi; 2009; Scosse, 2015). L'esperienza dei libri tattili e in simboli, gli Inbook e i libri scritti in più lingue ne sono un esempio esplicativo. Un ambiente che garantisce le differenze è anche aperto alle perturbazioni e alle modifiche che i bambini propongono ed è disponibile a modulazioni se la quotidianità di grandi e piccoli ne chiedono l'intervento. Anche la dimensione temporale può essere più o meno accessibile: un tempo che procede per transizioni progressive e non per fratture ha carattere inclusivo perché rispetta i ritmi di lentezza e/o di velocità dei più piccoli e sa accompagnare un tempo istituito con sapienza pedagogica, anticipando, tramite gesti e parole di cura, le necessarie separazioni e passaggi tra attività, momenti, luoghi.

Inoltre è sicuramente importante riconoscere uno spazio di pensiero e

di azione che tenga conto del lavoro di coppia e del piccolo gruppo, sia spontaneamente messo in campo dai bambini che costruito ad hoc dell'educatore e dall'insegnante, come nelle buone pratiche di cooperative learning. Il lavoro di tutoring tra bambini è occasione per testare il proprio sapere e non sapere ancora e al tempo stesso imparare a sentirsi dentro relazioni di cooperazione in cui a volte si può trascinare e altre volte essere condotti, favorendo momenti di condivisione e aiuto reciproco (Rossini, 2016).

Se ogni bambino esprime una diversità e una differenza, un servizio 0-6 deve garantire forme di documentazioni che sappiano raccontare ogni singolarità, sia attraverso i prodotti che attraverso la narrazione dei processi. Una pratica osservativa e riflessiva costante consente di leggere e riconoscere ogni bambino in termini di storie, come un'identità che prende forma e chiede di essere rispettata nella sua complessità e dinamicità. Le documentazioni che consentono di stilare i profili dei bambini sono un impegno etico oltre che educativo: sono espressioni di uno sguardo che dichiara il punto di vista, a partire dal quale ha incontrato e conosciuto quel bambino e le possibili mappe che hanno permesso a quel racconto di darsi in alcuni capitoli e non in altri. Nominare queste cornici di selezione è essenziale anche negli incontri e nelle restituzioni con le famiglie che hanno la possibilità di cogliere la contestualità dei funzionamenti dei propri figli, individuare eventuali elementi contestuali e personali che possono ostacolare o facilitare il loro star bene e il dispiegamento della propria identità.

A far da cornice a queste pratiche è sicuramente la centralità di un intervento di rete tra tutti gli attori coinvolti, la costruzione di un'*équipe* che "condivide presupposti, condizioni e strumenti del proprio agire, in modo tale che l'azione del singolo sia allo stesso tempo puntuale, corale e collettiva (…) non si tratta semplicemente di condividere una cultura pedagogica, ma di costruire insieme un modo di agire con metodo e al contempo, un modo - anch'esso continente e mutevole - di fare e di essere gruppo di lavoro, *équipe*"(Palmieri, 2018, p. 180).

La sfida in termini di ricerca e di riflessione pedagogica è proprio quella di partire da queste tracce, importanti e significative dove presenti, nominarle, significarle e da qui scrivere sentieri nuovi ed inediti che consentono di coltivare pratiche e culture inclusive prima ancora delle politiche. Il segmento 0-6 può essere metaforicamente "colui che - nella situazione in cui si trova implicato, non in una situazione riconfigurata in modo ideale nella sua mente- sa *discernere*, ovvero sa contemporaneamente sondare e liberare

i fattori favorevoli, i cosiddetti fattori "portanti". Seguendo questi fattori, potrà continuamente guadagnare in propensione (…) e flettere la sua situazione a suo vantaggio" (Jullien, 2017, p. 23, corsivo dell'autore). Nuovamente a fare la differenza è l'assunzione di una postura strategica che riconosce e attiva le possibilità inclusive di questi servizi.

Riferimenti bibliografici

Alushaj A., Tamburlini G. (2018). Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze. *Medico e Bambino*, *37*(6): 361-370.

Arcangeli L., Sannipoli M. (2018). La questione dell'accessibilità nei servizi per l'infanzia 0-6: ogni bambino come l'ospite più atteso. In Falcinelli F., Raspa V. (eds). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alle prospettive 0-6* (pp. 43-52). Milano: Franco Angeli.

Belotti V. (2016). *I bambini tra cittadinanza e investimento. Partecipazione al nido d'infanzia ed effetti di lungo periodo*. Padova: Cleup.

Bichi L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia*. Firenze: ETS.

Black, M. M. e*t alii* (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, *389*(10064): 77-90.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Caldin, R. (2017). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, *7*(2): 106-126.

Cesaro A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.

Cinotti A. (2017). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze educative*. Napoli: Liguori.

CRC (2017), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia.* Roma: Evoluzione Stampa.

D'Alonzo L. (2017). *La rivelazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Trento: Erickson.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65- Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 9 maggio 2018 n. 378 - Titoli di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17)

Dettori, F. G., & Pirisino, G. (2018). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, *5*(2): 107-120.

Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Gardner H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.

Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini scientifica.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, *35*(1): 1-31.

Jullien, F. (2017). *Essere o vivere: il pensiero occidentale e il pensiero cinese in venti contrasti*. Milano: Feltrinelli.

Malaguti E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*. Roma: Carocci.

Miniello V.L., Diaferio L., Verduci E. (2016). I 1.000 giorni che ipotecano il futuro. *Pediatria Preventiva & Sociale*, 1:10-20.

Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Pennazio V. (2018). *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.* Milano: Franco Angeli.

Rossini V. (2016). Apprendimento cooperativo e gestione del gruppo-sezione.Una ricerca-azione in alcune scuole dell'infanzia di Bari. In A. Bobbio, A. Traverso, *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche.* Pisa: ETS.

Sannipoli M. (2017). Verso il sistema 0-6. E se fossero i bambini a chiedere a tutti un cambio di rotta? *Zeroseiup*, 2 (http://zeroseiup.eu/verso-il-sistema-0-6-e-se-fossero-i- bambini-a-chiedere-a-tutti-un-cambio-di-rotta/).

Scosse (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro.* Cagli (PU): Settenove.

Shonkoff, J. P., & Richter, L. (2012). The Powerful Reach of Early Childhood Development. *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*, 24: 24-34.

Sola S., Terrosi M. (2009). *La differenza non è una sottrazione*. Lapis: Roma.

Stenberg R. (1998). *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi*. Erickson: Trento.

Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei.Riflessioni di pedagogia dell'infanzia.* Parma: Junior.

V.9
La concettualizzazione della disabilità: dal lessico apofatico a quello scientifico

Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Firenze

1. Introduzione. Per un'analisi categoriale/concettuale della disabilità

Per parlare del binomio lessico/disabilità non è possibile prescindere da un'analisi diacronica di chi rivestiva la condizione di disabilità a partire dall'antichità ad oggi. Ciò che ne esce è una ricostruzione categoriale che poggia su una elaborazione concettuale non lineare, che ha proceduto con sbalzi e successive stratificazioni e che possiamo ricostruire ex post con l'identificazione di categorie che sono degne del loro nome solo ad uno sguardo retrospettivo, con l'accezione odierna di disabilità, ma che nel passato affondavano le radici nell'immaginario e nell'irrazionale e che pertanto sfuggivano ad una identificazione dai contorni netti.

Infatti come veniva denominato il disabile nel passato è frutto dell'immaginario su tale tema, rilevabile nel mito, nella letteratura antica, nell'iconografia medievale, solo in epoca contemporanea nella scienza. Il presente contributo analizza i passaggi più significativi dell'elaborazione concettuale sulla disabilità, esemplificando come il lessico del passato obbedisse ai dettami di un immaginario frutto di credenze erronee o parziali, fino a giungere all'ancoraggio scientifico attuale dove il termine 'ombrello' disabilità o termini specialistici designanti tipologie specifiche di disturbo conseguono ad una maturazione scientifica e culturale sul tema (Trisciuzzi, Galanti, 2001; Zappaterra, 2003a; Bocci, 2011; Crispiani, 2016).

2. La disabilità nel passato: irrazionale e credenze erronee

In antichità non solo la categoria del disabile, ma la concettualizzazione stessa di disabilità non trovava diritto di esistenza. Oggi, con il portato della scienza, siamo in grado di definire la disabilità come un funzionamento

differente da una norma in una qualche area delle funzioni umane, psicologica, fisiologica o anatomica. Ma in passato si poteva solo prendere atto di una difformità fisica o di un malfunzionamento corporeo, spesso con conoscenze erronee o parziali sulla sede del danno e sull'eziopatogenesi (Canevaro, Goussot, 2000; Trisciuzzi, 2002). Basti pensare alle credenze erronee sulla sordità che qui si riportano a titolo di *specimen*. Spesso i termini utilizzati in passato per riferirsi alla sordità o al sordomutismo erano aggettivi dal significato generico di mancanza o deficienza in una qualche parte del corpo. Le testimonianze letterarie antiche attestano uno slittamento semantico dei termini designanti "sordità" e "mutismo" e un'ambivalenza nell'utilizzo di tali termini. Gli stessi termini che designavano il 'sordo', significavano anche 'muto', ma potevano significare anche 'sciocco', 'pazzo', 'inferiore', 'inefficace' o 'stupido'. In greco antico due aggettivi designano il 'sordomuto' (Zappaterra, 2003a, p. 30):

> *eneòs*, che viene utilizzato con il significato di "muto" varie volte in Platone e in Aristotele, di "sordomuto" in Senofonte (Cfr. Anabasi, IV, 5, 33), ma anche di "inutile", "inefficace", "stupido" in Ippocrate (Corpo Ippocratico); […] *kophòs* utilizzato sia con uno spettro semantico più ampio per designare una generica deficienza dei sensi con il significato di "ottuso", "fiacco", "vuoto" (Cfr. Iliade, 11, 390 e 24, 54), sia un deficit specifico della persona con il significato di "sordo", "muto" o anche "silenzioso" (Cfr. Erodoto, Storie, 1, 34; Eschilo, Coefore, 881; Platone, Leggi, 932).

Ugualmente nella lingua latina (Zappaterra, 2003a, pp. 30-31):

> *surdus* è connesso con un aggettivo suar dal significato di "smorto", "oscuro" e solo secondariamente viene riferito al senso dell'udito (Cfr. Plinio, Naturalis historiae, XXXVII, 18). […] L'aggettivo *mutus*, invece, ha origine onomatopeica da un suono "mu", tipico di chi non parla e viene utilizzato dagli scrittori latini di scienze naturali, di storia e di giurisprudenza per designare chi non può o non vuole parlare.

Nel caso della sordità, come per altre tipologie di disabilità, i pregiudizi erano dovuti ad incompletezza delle conoscenze, che portavano a considerare il sordo come un essere ora incompleto, ora inferiore, ora con disabilità intellettiva. La motivazione risiedeva nel fatto che non era chiaro che la se-

de del danno fosse nell'orecchio. Basti citare l'episodio, narrato da Erodoto, del figlio del re Creso (Erodoto, Storie, I, 86-87). Creso, re di Lidia, aveva un figlio 'sordomuto' come allora veniva definito, che improvvisamente in una situazione di grande difficoltà emotiva – mentre il nemico brandisce la spada contro il proprio padre – inizia a parlare, per chiedere pietà per il padre. Erodoto spiega l'episodio, dicendo che in quel momento terribile, al ragazzo si 'sciolse il nodo che aveva nella lingua', dimostrando con ciò che all'epoca la sordità era ritenuta un tutto unico con il mutismo e che la sede del danno era erroneamente ritenuta essere nell'apparato fono-articolatorio piuttosto che nell'orecchio (Zappaterra, 2003b).

In effetti ciò che in passato si poteva notare delle persone sorde erano gli elementi più tangibili, cioè l'assenza di comunicazione verbale e la mancanza di comprensione. D'altra parte ancor oggi una persona sorda, se non è sollecitata all'espressione verbale per via di metodi abilitativi, non è in grado di apprendere naturalmente a parlare (Zappaterra, 2010).

Questo esempio valga a rappresentare come il passato escludesse a priori la categoria dell'handicap. In effetti si riconoscevano valori quali la forza fisica e la bellezza delle linee del corpo. Nell'antichità prevale un'immagine negata, svalutata, occultata del disabile perché il suo corpo imperfetto non si conformava al modello areteico del καλὸς καὶ ἀγαθός.

Pertanto il disabile non veniva nominato perché non costituiva nemmeno una categoria di marginale. Anche nella 'democratica' Atene le categorie di marginali sono rappresentate da altri soggetti, donne, schiavi, meteci, non certamente chi aveva una difformità fisica, i quali spesso andavano incontro ad un destino infausto di infanticidio o 'esposizione', così come viene denominato l'abbandono nella storia dell'educazione (Trisciuzzi, 1990; 2002).

L'infanticidio non era considerato riprovevole. A Roma le *Legies Regia*e anteriori a Romolo indicavano che non era perseguibile penalmente chi uccidesse un neonato nato deforme purchè lo facesse subito, al momento del parto della madre. Anche l'esposizione del bambino deforme era pratica comune e vi erano luoghi tristemente famosi deputati a questo scopo, il monte Taigeto per i greci, la rupe Tarpea per i romani. Sofocle narra che Filottete venne crudelmente abbandonato sull'isola di Lemno da Ulisse e dagli altri compagni, perché egli aveva una grave ferita ad una gamba (Sofocle, Filottete, vv. 6-9). Qui vediamo bene come un obiettivo collettivo è in grado di sopravanzare il valore di una vita umana, se quella vita è quella di un uomo imperfetto che non può soddisfare il modello areteico (Zappaterra, 2008).

Si trattava di norme o consuetudini che denunciano una temperie culturale immatura sul tema. In quanto non si era in grado di spiegare la deformità fisica o la difficoltà mentale in termini razionali, si faceva ricorso al pregiudizio, collegando la disabilità o ad una colpa individuale o al retaggio di colpe avite (Goffman, 1963; Trisciuzzi, 2002). La soluzione della morte e dell'abbandono erano il ritrovato di una sorta di riconsegna del disabile nelle mani del destino, segno che la questione della disabilità veniva affrontata in termini irrazionali. Le radici dell'immaginario della disabilità affondano pertanto nell'irrazionale e nelle credenze erronee. La persona con disabilità non aveva diritto di esistenza in quanto era la concettualizzazione stessa di disabilità a non trovare accoglimento (Trisciuzzi, Galanti, 2001; Pavone, 2010; Schianchi, 2012; Crispiani, 2016).

Questa era la condizione in cui ha versato chi era in una situazione di disabilità nel passato e le pratiche di infanticidio e abbandono sono perdurate per un tempo lunghissimo, fino alle soglie dell'età Moderna. In età Medievale il disabile, in virtù di una *pietas* laica o cristiana, ha avuto maggiore possibilità di sopravvivenza, ma la sua presenza era ancora mal tollerata, scomoda, spesso in maniera chiara bandita dallo spazio cittadino. Il corpo del disabile, perché malato, debole, imperfetto, deforme era stigmatizzato e posto *ex limine* rispetto allo spazio ideologico-culturale della città (Foucault, 1961).

Le persone con disabilità, per le loro differenze di comunicazione e di comportamento, non potevano entrare nella parte produttiva della società. Pertanto la loro presenza venne tollerata fino al Novecento soltanto all'interno di contesti differenziali che ne accentuavano la segregazione e ne acuivano l'immaginario negativo. Il fenomeno delle 'navi dei folli', più tardi delle istituzioni a carattere manicomiale, degli orfanotrofi e brefotrofi che almeno toglievano i disabili dalle strade fu la prova di istanze filantropiche, non certo ancora educative, frutto di una temperie culturale immatura sulla questione disabilità, che ha contribuito ad accentuarne il carattere stigmatizzante e segregante (Foucault, 1961; Canevaro A., Gaudreau, 1988; Trisciuzzi, 1995; Pavone, 2010; Crispiani, 2016; Galanti, 2019).

3. Il lessico della disabilità: da apofatico a scientifico

Ripercorrere l'immaginario con cui dal passato si è concettualizzata la disabilità è possibile solo a partire dalla ricomposizione di un quadro plurimo

fatto di rappresentazioni diverse per altrettante tipologie di disturbo. La storia dei vari tipi di disturbo si inserisce nell'ambito di una più ampia storia della disabilità in prospettiva educativa, come costrutto storico che possiamo ricondurre a unitarietà solo a partire dall'adozione di categorie – quella della disabilità appunto – e modelli interpretativi – la pedagogia per i vari tipi di disturbo – che possono essere concettualizzati solo in uno sguardo storico retrospettivo.

Il concetto di 'disabilità' è un portato moderno che ha una connotazione ben precisa, designante un funzionamento atipico, oltre ad essere un termine 'ombrello' per indicare varie tipologie di disturbi, le quali a loro volta, si esprimono con un lessico specialistico che indica ora la sede del danno – come in 'cerebropatia' o 'distrofia muscolare' – oppure una condizione più generale che si declina in difficoltà nelle varie aree di sviluppo – qual è il caso per esempio delle sindromi genetiche o dei disturbi dello spettro autistico.

In origine il lessico che si riferiva alla disabilità testimoniava una maniera inefficace, impropria, parziale di denominare la persona che ne era portatrice. Questo è il motivo per cui modalità, spazi e tempi del manifestarsi della educabilità delle persone con disabilità si sono originati in maniera distinta e con tratti assolutamente peculiari per ogni tipologia di disturbo (Crispiani, 2016). In effetti abbiamo potuto rapportare la nostra conoscenza della disabilità ad un *unicum* solamente in tempi molto recenti. Storicamente possiamo enucleare almeno quattro nuclei tematico-temporali nello studio e nell'approccio ai vari disturbi (Zappaterra, 2003a; 2010):

- la concettualizzazione dell'educabilità e la storia dei metodi educativi speciali per i disabili dell'udito, che è databile dal 1500, insieme alla concettualizzazione dell'educabilità per i disabili della vista a partire dal 1700;
- la concettualizzazione dell'educabilità per i disabili intellettivi, che è materia affrontata dal 1800;
- la concettualizzazione dell'educabilità e dei metodi abilitativi per i disabili motori, che è tutta a partire dal 1900;
- la concettualizzazione dell'educabilità di persone con tipologie di disabilità oggetto di studio nell'ultimo secolo, a volte negli ultimi decenni: le sindromi genetiche, i disturbi dello spettro autistico, i disturbi specifici di apprendimento e altri disturbi del neurosviluppo.

A lungo il lessico per designare la persona con disabilità è stato un lessico apofatico, cioè un lessico che definiva la disabilità per quello che 'non è', in quanto scarto da una norma, in quanto funzionamento differente da un funzionamento tipico: ne sono esempi il latino 'deminutus' (sottinteso 'capite'), cioè 'dalla mente ridotta'; oppure 'imbecillus', letteralmente 'senza bastone' (da 'in' e 'baculus'), quindi 'privo di forze', 'malato', 'debole'(Trisciuzzi, 2002).

Man mano che l'approccio scientifico è avanzato, sono stati coniati termini per indicare condizioni patologiche di nuova conoscenza, quali ad esempio 'cretino', che significa 'affetto da cretinismo', una condizione patologica con una grande varietà di sintomi e che non necessariamente contempla il deficit intellettivo; oppure 'idiota', mutuato dal greco antico ad opera del medico e pedagogista Séguin, con l'accezione di 'singolare, proprio'; oppure 'mongoloide', che designava la persona con sindrome di Down, prima che ne fosse evidente la base eziologica di Trisomia 21 (Zappaterra, 2003). Quando nel 1959 Lejeune scoprì che si trattava di una aberrazione genetica avremmo dovuto smettere di utilizzare il termine 'mongoloide' a favore di 'persona trisomica' o 'con sindrome di Down'. Eppure esso, così come i precedentemente citati o come altri, permangono nell'uso comune nella loro accezione secondaria, quella assunta in termini dispregiativi appunto e ciò contribuisce a mantenere un'immagine statica e negativa della disabilità. Il paradosso è che in origine tali termini non avevano affatto un'accezione negativa dal punto di vista semantico, ma semplicemente indicavano singole tipologie di disturbo.

Pertanto, anche se oggi la questione della disabilità si può affrontare in termini scientifici e le persone con disabilità hanno assunto dignità e diritti, assistiamo ancora ad uno iato tra un sapere sulla disabilità ancorato a scientificità e che si è affrancato dalle credenze erronee del passato e, dall'altro lato, ad un immaginario della disabilità che fatica ancora a lasciarsi alle spalle tali misconoscenze.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità dagli anni Ottanta del secolo scorso ha inteso dare uniformità lessicale e scientifica alle 'parole' della disabilità, per fare in modo che vi fosse unitarietà di intenti e comprensione reciproca tra operatori del mondo sanitario, sociale ed educativo di tutto il mondo intorno al tema disabilità. Per questo ha rilasciato le definizioni di 'menomazione', 'disabilità' e 'handicap', con le accezioni che vengono rispettivamente di seguito riportate (OMS, 1981):

- Menomazione = "Qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica";
- Disabilità' = "La riduzione o la perdita di capacità funzionali conseguente alla menomazione";
- Handicap = "Lo svantaggio vissuto a causa della menomazione e della disabilità".

A partire dagli anni Ottanta anche l'ONU ha adottato una serie di iniziative volte alla sensibilizzazione sul tema della disabilità: ha proclamato l'anno internazionale delle persone disabili, il 1981, a cui è seguito un decennio di sensibilizzazione sul tema. Più tardi nel 1993 ha adottato le "Regole standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità". Esse sottolineavano che la condizione di disabilità è una questione di diritti umani, che la violazione di questi diritti avviene in tutti i paesi del mondo, che queste violazioni si basano su pregiudizi che persistono nei sistemi amministrativi e giuridici di molti paesi. Tali regole sono divenute uno standard internazionale. Infatti nell'ultimo quarantennio abbiamo assistito al fatto che anche la questione lessicale e terminologica sulla disabilità trovi disposizioni nei dettati giuridici e normativi dei vari paesi. Ad esempio, per riprendere la questione della sordità, affrontata nel paragrafo precedente, oggi li definiamo correttamente 'sordi' o 'persone sorde' o 'persone con sordità'. La Legge 95 del 2006 dispone che in tutte le disposizioni legislative vigenti il termine 'sordomuto' sia sostituito con l'espressione 'sordo', in quanto oggi la persona con sordità è in grado di esprimersi con una lingua, ancorché non verbale (Legge 95, 20/02/2006).

Non solo. Oggi assistiamo anche al riconoscimento della valenza pedagogica e inclusiva di alcuni linguaggi alternativi a quelli tradizionali che, sorti nello specifico della riflessione metodologico-speciale per la comunicazione in alcune tipologie di disabilità, costituiscono dei riferimenti per l'interazione e la comunicazione interumana e interspecie in un quadro di differenze plurime, andando culturalmente oltre la questione della disabilità. È il caso delle Lingue dei segni che hanno mostrato la loro efficacia comunicativa e i loro vantaggi nell'ambito cognitivo, sociale e relazionale non solo per le persone sorde, ma anche per soggetti con altre tipologie di disturbo (spettro autistico, disabilità intellettiva, disabilità motoria) e persino per la comunicazione interspecie (tra umani e primati). Oggi le Lingue dei Segni sono riconosciute avere linguisticamente uno status autonomo, sono riconosciute dal Parlamento Europeo e dalla "Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità" (2006).

Oggi assistiamo quindi alla centralità e alla trasversalità della questione disabilità nella riflessione culturale attuale (APA, 2013). In un quadro evolutivo-concettuale sulla disabilità così dinamico, diventa nostra responsabilità fare ordine e utilizzare una corretta terminologia. Il rischio è infatti che un uso improprio delle scelte lessicali, ma anche un uso troppo disinvolto delle sigle e degli acronimi (che nel sapere professionale sulla disabilità sono moltissimi, si pensi al contesto sanitario o scolastico), possa produrre *labeling*, un etichettamento, che le istituzioni andrebbero così a perpetuare anziché a contrastare.

Il lessico sulla disabilità è giunto a riferimenti semantici sempre più ancorati ad aspetti scientifici e procede di pari passo con una trasformazione culturale sempre più in linea con politiche egualitarie, inclusive e di espressione del diritto. In ambito formativo, pertanto, abbiamo il dovere di riappropriarci di uno sguardo globale che sappia mostrare l'interezza di quel bambino o di quell'adulto, andando oltre la 'lente deformante' che il *labeling* può produrre. Dobbiamo guardare alla persona oltre alla disabilità. Questi riferimenti culturali sono veramente condivisi? Ciò è fondamentale per la produzione di cultura inclusiva.

Riferimenti bibliografici

APA American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: APA Publishing.

Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Roma: Le Lettere.

Cambi F., Ulivieri S. (ed.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storicopedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro A., Gaudreau A. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.

Canevaro A., Goussot A. (ed.) (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.

Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.

Foucault M. (1976). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. Pubblicata 1961).

Galanti M. A. (2019). Images of intellectual disability: the pedagogical gaze and the neuropsychiatric gaze. In M.A. Galanti (ed.), Disturbi del neurosviluppo e dell'apprendimento in un'ottica inclusiva. Numero monografico, *Nuova secondaria ricerca*, 7 (XXXVI): 27-35.

Goffman E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice Hall, Englewood Cliffs 3.

Legge 20 febbraio 2006, n. 95 "Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi", pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 63 del 16 marzo 2006.

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.

Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.

Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.

Trisciuzzi L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.

Trisciuzzi L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.

Trisciuzzi L. (2003). *La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile*. Roma-Bari: Laterza.

Trisciuzzi L., Galanti M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.

UN (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.*

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD).

WHO (1981). *International Classification of Impairments, Disability and Handicap*. Geneva: WHO Press.

WHO (2007). *International Classification on Functioning of Disabilty and Health: Children and Young Version*. Geneva: WHO Press.

Zappaterra T. (2003a). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

Zappaterra T. (2003b). Metodo orale e/o metodo gestuale? Una diatriba inutile nella didattica dei disabili dell'udito. *L'educazione dei sordi*, 1: 27-40.

Zappaterra T. (2008). Pedagogia e disabilità. Immagini di ieri e di oggi. In: F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (eds.). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 487-502). Pisa: ETS.

Zappaterra T. (2016). I prodromi. Alle origini della pedagogia speciale ante litteram. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 153-177). Pisa: ETS.

Gruppo 6
Sistema formativo e disagio scolastico

Introduzione
Marinella Attinà
Amelia Broccoli

Interventi
Francesca Antonacci – Monica Guerra – Stefania Ulivieri Stiozzi
Chiara D'Alessio
Maria Gabriella De Santis
Alessandro Ferrante
Cristina Lisimberti – Katia Montalbetti
Giuseppina Manca
Paola Martino
Gilberto Scaramuzzo
Valeria Rossini

Sistema formativo e disagio scolastico. Fragilità e problematicità di un legame

Marinella Attinà
Università di Salerno

Sistema formativo e disagio scolastico: come è possibile pensare oggi il legame tra questi due plessi linguistico-concettuali?

È possibile prefigurare, paradossalmente, oggi il sistema formativo come *causa* o *concausa* del disagio scolastico o è, invece, ancora possibile interpretare il sistema formativo in senso lato ed il sistema scolastico in particolare, come possibile risposta ad una fenomenologia del disagio che, inevitabilmente, coinvolge tutti i soggetti del sistema formativo?

Cosa accade quando la scuola da luogo di promozione del benessere si trasforma in spazio espressivo di malessere? Qual è il rischio connesso ad un travaso di senso che capovolge il fine stesso di un'agenzia che dovrebbe essere impegnata ad arginare l'insensatezza e promuovere un armonico equilibrio con quel fuori di cui è miniatura?

In altri termini, se la scuola sembra correre il rischio di essere essa stessa fonte-causa del disagio in un'azione autoreferenziale che stressa ed acuisce forme e modi del disagio, ci si chiede se sia ancora possibile pensare ad una scuola che, nel patto formativo con gli altri luoghi della paideia formale ed informale, riesca ad essere non solo luogo diagnostico di una diffusa e strisciante patologia polimorfica, non solo luogo, essa stessa, germinativo di disagio scolastico, ma *luogo di cura* nell'accezione pedagogica che diamo alla parola cura.

Lasciamo sullo sfondo questi interrogativi e proviamo a scandagliare la coppia terminologica *sistema formativo e disagio scolastico.* La congiunzione *e* sembra prefigurare un legame tutt'altro che scontato ed ovvio in quanto trattasi oggi di un legame particolarmente fragile e carico di un'addensata problematicità.

1. Il sistema formativo: una disamina socio-pedagogica

Appare opportuno fare riferimento ad autori come Bertalanffy (1971) ma soprattutto come Luhmann e Shorr (1988) che hanno tematizzato, con prospettive sociologiche diverse, il costrutto semantico di "sistema" che, declinato pedagogicamente, si configura come il superamento di quelle categorie di causa, effetto, linearità, progresso, di cartesiana memoria, attraverso cui la razionalità moderna aveva preteso di leggere ed interpretare la realtà. La logica sistemica, negli autori riferiti, appare l'unica in grado di disvelare la complessità sociale e culturale. Il sistema formativo che, nella sua dinamica di differenziazione funzionale, si rispecifica come sistema scolastico, si presenta oggi quale subsistema autoreferenziale in forte crisi di riflessività.

Esso, infatti, nella propria apertura strutturale all'ambiente sociale non riesce a produrre consistenti effetti di risonanza sociale in termini, ad esempio, di un significativo contributo al dinamismo della società scientifico-tecnologica, alla mobilità sociale ed occupazionale, oltre che alla crescita etico-civile di una società.

Il carattere debole o, peggio, *nullo* della funzione scolastica in termini di risonanza sistemica è connesso a fattori di riflessività patologica: l'aumento esponenziale dei processi di differenziazione del sistema scolastico (vedi la funzione giuridico-istituzionale della scuola, quella burocratica che va ben oltre la gabbia d'acciaio prefigurata da Weber, quella economica, quella educativo-formativo-istruttiva rispecificantesi non solo nelle forme disciplinari, ma anche nelle forme di educazione civica, sessuale, stradale, ecologica), espongono il sistema scolastico al rischio di un'entropia generale che non consente il ripristino di un qualche equilibrio omeostatico che preservi dal più ampio rischio di destrutturazione totale del sistema.

Cercare le concause scatenanti la patologia funzionale della scuola ci costringerebbe, e non è questa la sede per farlo, ad un'attenta ricostruzione storica di alcuni snodi pedagogico-normativi che hanno costellato la storia della scuola negli ultimi cinquant'anni.

Solo alcuni cenni: dai Decreti Delegati del 1974 che, per la prima volta, sottolineano il valore della "partecipazione democratica" e l'accezione *comunitaria* della scuola, alla L. 517/77, che incardina nella pratica didattica le dimensioni congiunte di valutazione-programmazione-collegialità, dai Programmi della scuola media del 1979 fino a giungere ai nuovi Programmi della scuola elementare del 1985, dalla L. 148/90, che introduce nella

scuola elementare il nuovo assetto didattico fondato sulla *pluralità* dei docenti ai Nuovi Orientamenti della Scuola dell'Infanzia del 1991, dalla legge sull'autonomia scolastica, che segna il passaggio dal modello scolastico *piramidale* al modello *formativo policentrico integrato,* un modello, cioè, deverticalizzato del sistema formativo che sostituisce il paradigma della disposizione-ordine di servizio con il paradigma della *contrattualità*, della *flessibilità*, della *trasparenza* fino a giungere, dopo l'era delle cosiddette Indicazioni nazionali, all'ultima riforma, in ordine di tempo, all'ambiziosa proposta programmatica della Buona Scuola.

Eppure, nonostante questi continui dispositivi normativi, non sempre autenticamente ispirati a quella che Massimo Baldacci definisce un'idea di scuola (Baldacci, 2014, 2019), una visione prospettica della sua identità e della sue funzioni, rimane forte lo iato tra mondo della scuola e mondo del lavoro e la conseguente perdita di "credibilità sociale" dell'istruzione scolastica, non più in grado di porsi come fattore di mobilità sociale in una prospettiva oggi del tutto inedita che vede non facilmente risolvibile la contraddizione tra una generazione *over educated* e richieste occupazionali contingenti ed immediate. Sembra insomma non reggere più un sistema formativo dalle forti sinergie tra luoghi classici della paideia formale -scuola e famiglia- vanto della scuola del post-sessantotto.

Solo a titolo esemplificativo, va sottolineata come la difficile convivenza, come la definì Luciano Corradini (1982), tra scuola e famiglia, una convivenza che poggiava su un'idea altissima di partecipazione, di corresponsabilità all'interno di un patto formativo intra ed intersistemico, sembra essere naufragata. C'è da chiedersi cosa rimane di quell'auspicata partecipazione e della solidale collaborazione? Cosa rimane di un'alleanza ridotta a vuoti formalismi burocratico-valutativi essenzializzabili nella domanda di rito *Come va mio figlio*?

Insomma, cosa trasforma un genitore in aggressore, un insegnante in vittima e viceversa? E, infine, cosa spinge un adolescente a ridicolizzare il proprio docente a dispetto di qualsiasi minima forma di rispetto generazionale ed istituzionale.

Disagio dei discenti, smarrimento dei docenti, impaccio della e nella dirigenza, interpretata ed agita secondo un vetusto managerismo schiacciato sulla dimensione procedurale, appaiono spie di un disagio scolastico che è *a monte* ed *a valle* di un avvitamento patologico che non risparmia nessuno.

Docenti annoiati, studenti demotivati, indifferenza, apatia, rassegnazione

appaiono spie incontrovertibili di una crisi che coinvolge e travolge, seppur con forme e modalità fenomenologiche diverse, tutti gli ordini di scuola.

Perché questo stato di cose? Qual è la parte di responsabilità dei docenti?

Si ripropongono, con ancor maggiore drammaticità ed a distanza di quasi un trentennio, gli stessi interrogativi posti da Roberto Bottani (1994) nel celebre testo *Professoressa addio*. Il tentativo condotto dagli anni Novanta in poi di puntare, da un lato, su una sorta di rispecificazione riduttiva dei compiti della scuola moderna di massa delle società complesse sul mero versante istruttivo e, da un altro lato, di scommettere sulla possibilità di rispondere alla crisi conclamata di uno dei fattori strutturali del sistema scuola –quello docente- con la flessibilità e con l'autonomia, con una presunta ed illusoria sburocratizzazione, con una progettualità educativo-didattica affidata ai docenti, con una de-gerarchizzazione e un miglioramento delle prestazioni dei docenti, oltre che della valutazione dei sistemi di rendimento delle prestazioni dei docenti, non sembra, allo stato attuale, prefigurare esiti promettenti.

Il sistema formativo lungi dall'essere funzionale al più ampio sistema sociale diventa disfunzionale ad esso e la scuola diviene paradossalmente spazio miniaturizzato che contemporaneamente, contraddittoriamente ed autoreferenzialmente, genera, diagnostica e cura il disagio.

Dove allora rintracciare il senso del sistema formativo che vada oltre la mera funzione di selettore dell'agire (individuale e sociale) e della stessa complessità? Dove rintracciare un bandolo della matassa per continuare a scommettere su quella forma di educazione intenzionale e sistematica che è propria della scuola?

Possiamo pensare di avere *solo* come sottotraccia provocatoria delle successive riflessioni le proposte descolarizzanti di Illich (1971) o di *sospensione* di pasoliniana memoria (Pasolini, 1999)?

L'educazione è conferimento di senso, il quale assume valenza altra rispetto alla mera funzione. Se la *funzione* del sistema educativo altro non è che una risposta di tipo istruttivo-informativo ai bisogni del mercato e del sistema generale del lavoro, il *senso* del sistema educativo, invece, ha a che fare con la formazione dell'uomo in quanto tale, vale a dire con la formazione di quell'ente il cui modo di essere al mondo è quello dell'autocoscienza, dell'interrogazione sul significato della propria esistenza, sul significato della morte, della gioia, del dolore, della libertà. Se l'ontologia umana ha a che fare con 'indici di trascendenza', la formazione dell'uomo chiama in causa l'etica quale dimensione universale di valori e di senso.

Se l'educazione è conferimento di senso e se il senso è ciò che, oltre la funzione, concerne l'uomo in quanto tale, si presenta quanto mai problematica la questione del come realizzare l'educazione dell'uomo in un tempo in cui, ammesso che educare sia ancora possibile, la tecnica, nella sua esasperazione economicista, schiaccia l'uomo.

L'interrogativo inerisce, in altri termini, la compatibilità di una possibile formula educativa con le istanze di una società ad addensata complessità culturale e comunicativa di tipo elettronico-informatico-produttivo. Tale interrogativo solleva la questione complessa di una teoria pedagogica che sia all'altezza di orientare curricoli, percorsi metodologico-didattici, strategie di controllo selettivo-funzionale e strutturale dei processi istruttivi e, al tempo stesso, che sia capace di fornire forme e modalità per l'orientamento educativo. A tale riguardo appare opportuno, ancora una volta, fare riferimento alla tesi luhmaniana che prefigura la forma dell'educazione *contingente* nei termini della Bildung: una formazione umana, cioè, fondata tanto sulla capacità cognitiva dell'apprendere ad apprendere, quanto su una dimensione etica di tipo trascendentale kantiano. Una prospettiva, questa, che vede l'educazione-formazione realizzabile all'interno del sistema scolastico in funzione dell'ambiente sociale e, al tempo stesso, in considerazione di una dimensione etica capace di dar senso e dignità agli interrogativi del *se* e del *come* sia possibile fare educazione oggi.

2. Il sistema scolastico: da luogo *possibile* del disagio a luogo *possibile* del benessere

Che la scuola debba essere luogo di benessere è, sia consentito questo gioco di parole, un luogo comune. La scuola non può non essere che istituzione rivolta alla promozione del benessere.

Muovendo da questa considerazione è possibile comprendere le ragioni che sottendono a queste successive e brevi riflessioni.

Occorre preliminarmente evidenziare come spesso ci si trovi di fronte ad una sorta di strabismo di una scuola che non riesce a vedersi, ad immaginarsi ed a rappresentarsi come luogo di benessere ed una scuola che, paradossalmente, guarda, implementa e sollecita, nella sua offerta formativa, una variegata progettualità tesa all'educazione al benessere. Tale incongruenza si spiega, forse, perché il costrutto del benessere si contamina e si sovrappone sempre più al costrutto di salute. Tale sovrapposizione/identi-

ficazione dei due costrutti induce la scuola a privilegiare, e non casualmente, un lessico informativo su questioni nodali relativi alla salute ed agli annessi percorsi metodologico-didattici.

Perché questo slittamento semantico dal benessere alla salute?

Si è convinti che lo slittamento non sia del tutto casuale.

Argomentare e progettare intorno all'idea di educazione alla salute, pur riferendoci ad un'interpretazione olistica del concetto di salute, appare, forse, più semplice e meno impegnativo sul piano etico; appare, cioè, più *politicamente corretto* rispetto ad un'educazione al benessere che coimplica la co-costruzione di una soggettività innervata di questioni di senso, valori, fini.

Insomma, è più facile informare ed istruire sul tabagismo, sull'alcolismo ed altro, che educare a quel senso di responsabilità dal quale far derivare il rispetto della propria e dell'altrui vita.

In altri termini è più semplice, perché meno coinvolgente sul piano etico, predisporre procedure, protocolli, piani di azioni volti ad una promozione della salute, capaci di prevenire il disagio, che porre la questione sul piano dell'educazione al benessere, educazione che richiama inevitabilmente coefficienti valoriali e di senso. In presenza di uno smarrimento del senso della formazione che include anche il benessere, appare più agevole affidarsi a procedure, valutazioni, curricula, macro e micro progettualità, proprie di una scuola che si configura sempre più come apparato burocratico, attento alla correttezza formale delle sue procedure. Lungo questa direzione, l'educazione, intesa da Dewey come quel processo che dà senso alle cose, si smarrisce in una *sistematica dissoluzione* del senso ridotto non solo a funzione, quanto soprattutto, ad *oggetto* da trattare secondo una processualità tecnicista e didatticista.

Se, a titolo esemplificativo, informo l'adolescente sui danni derivanti dall'alcool, sugli effetti provocati da un determinato quantitativo di birra sull'annebbiamento della vista, sull'attenuazione dei riflessi, se, insomma, la questione-emergenza qui richiamata, che diventa *tout court* forma di disagio, è messa tutta sul piano informativo, è sufficiente per invitare al non bere?

A monte c'è in realtà una domanda di senso.

Perché bere e mettere a rischio la mia vita e quella degli altri? E la domanda di senso, che aggancia una costellazione valoriale, è tutta dentro le pieghe di un progetto educativo.

Educare al benessere significa, allora, rifiutare sollecitazioni istruttive semplificate: se, da un lato, è doveroso offrire conoscenze scientifiche rigo-

rose è, d' altro canto, necessario inserirle in un adeguato contesto di significati relazionali, etici e sociali.

Occorre, cioè, predisporre un percorso educativo, e non solo informativo/istruttivo che, attraverso la conoscenza (sapere) induca comportamenti (saper fare) coerenti con un modello di vita improntato al benessere globale della persona (saper essere).

E questa domanda si fa ancora più cruciale e diventa emergenza-disagio di fronte ad una famiglia che registra una fragilità educativa ed una delega incondizionata alla scuola ed alle altre agenzie pseudo-educative.

Per cogliere in profondità la questione, è necessario mettere a fuoco quelle problematiche che oggi attraversano la scuola e che la rendono, paradossalmente, fattore di disagio sociale, relazionale, cognitivo, affettivo. Luogo in cui si consuma un diffuso senso di malessere.

Un acuto sociologo come Luca Ricolfi (2009) nella sua analisi di scuola evoca l'immagine di una vera e propria *caporetto* con la quale fare i conti. Il paradigma quantitativo, quello della scolarizzazione di massa che aveva segnato la scuola del Novecento non regge più rispetto all'istanza di qualità posta oggi alla scuola. Ma si è trattato di una strana idea di qualità declinata secondo moduli economico-produttivi che non sempre riescono ad essere modellati su un'istituzione che dovrebbe istruire ma, soprattutto, educare. È solo il termine educazione quello che contiene coefficienti valoriali che dovrebbero orientare le buone pratiche sottese ad uno stile di vita sano.

La riflessione pedagogica induce, pertanto, a pensare ciascun intervento educativo nell'ottica di un'educazione alla responsabilità, in grado di consentire al giovane, quale "trascendenza situata" in una maniera dinamica, intrecciata cioè con le relazioni al mondo e agli altri, di procedere con consapevolezza nel suo percorso formativo e di cogliere il significato profondo della sua natura intenzionale e progettuale, che lo qualifica come progettante, in senso heideggeriano e capace, dunque, di percepirsi come essere-in-possibilità, gettato in un mondo visto come totalità di rapporti e di rimandi, in cui può scegliersi e assumersi la responsabilità delle infinite possibilità che si aprono dinanzi alla sua esistenza.

Nel contesto di una cultura dell'urgenza e dell'emergenza, ove l'insensatezza dilaga, l'attiva ricerca di senso costituirebbe un vettore significativo della formazione, consentendo al giovane di acquisire un'autonomia di scelta, in grado di escludere i non mondi, segnati da trasgressività e disagio. In tale direzione, l'attenzione educativa andrebbe, forse, spostata dalle conseguenze, connesse all'uso e all'abuso di certe sostanze, per rimanere fedeli

agli esempi sopra menzionati, alle cause, per giungere alla considerazione secondo cui alcune "condotte", ormai ampiamente diffuse nel mondo dei giovani, si possono considerare un sintomo e, in ultima istanza, un tentativo disperato di rimedio ad un disagio che pare impossibile poter sopportare.

Una possibilità di contrattacco ad una forma di disagio che oggi non è solo esistenziale ma culturale risiederebbe, probabilmente, in un discorso più propriamente etico; è a partire da questo terreno che si potrebbe ipotizzare l'approdo ad una forma di soggettività non più sottoposta all'incessante opera del potere dei modelli pubblici, sociali e privati e da questi plasmati, ma contraddistinta da un'attiva e consapevole capacità di autocostruirsi mediante un complesso lavoro su di sé, che ritrova nell'ideale della *cura sui*, correlato al precetto, di socratica memoria, del conosci te stesso, il fondamento di una specifica paideia fisica e spirituale.

Lungo tale linea di indagine, la paideia difficile dell'attuale temperie storico-culturale avrebbe bisogno di radicarsi all'interno di un circolo virtuoso tra orizzonte culturale e orizzonte di senso, giungendo a configurare l'educazione quale esigenza ineludibile di un uomo come aspettativa di senso (Acone, 2004).

Stare bene a scuola non significa, allora, mero *divertissement*. La scuola è lavoro, ricerca faticosa di endomotivazione in assenza di motivazioni esogene a breve scadenza. La possibilità della scuola di rinascere o scomparire, di essere legittimo spazio formativo, è strettamente connessa alla possibilità che essa affermi ancora il suo canone culturale (Scotto di Luzio, 2013)

Ed allora domandiamoci: i nostri ragazzi trovano ancora senso nell' andare a scuola, ultimo dovere laico della modernità?

Se dunque la scuola è afflitta da delegittimazione sociale, se la scuola diventa luogo di disagio, di disincanto e scetticismo, luogo di attesa che si trasforma in moratoria prolungata, ove rintracciare il senso dell'educare e, nel caso specifico, dell'educare al benessere? Il senso è, forse, da rintracciare nella preliminare constatazione che descolarizzare la società, secondo quel lontano progetto di Illich (1971), non porta da nessuna parte. La denuncia delle carenze della scuola non implica il poter immaginare una società senza scuola. L'emergenza della scuola e dell'educazione non si identifica con la sua scomparsa ma, paradossalmente, si coniuga con la crescente domanda di formazione. In altri termini resta, magari implicita, nascosta e tuttavia ineludibile, una fortissima domanda educativa. Ed allora in questa ricerca di identità, il compito dell'educazione non è quello di progettare un

uomo nuovo, di tracciarne percorsi e tappe, bensì di sviluppare nel soggetto post-moderno la possibilità di autodelinearsi, in un processo di costruzione attiva, critica e partecipata. Il compito fondamentale della formazione va ricercato nello slittamento progressivo dalle funzioni di apparato di riproduzione e distribuzione sociale dei saperi alla sottolineatura dell'importanza dei processi di costruzione e condivisione del senso. È una nuova riscolarizzazione dunque quella che spetta alla scuola costellata da specifiche finalità cognitive, culturali, relazionali ed etiche.

Ed è una riscolarizzazione che, certamente, passa per una relazione educativa che in quanto tale, non può che essere asimmetrica ed autorevole (Attinà, 2012), ma che non può, al contempo, aggirare una domanda preliminare ed ulteriore, domanda di senso volta a ricercare un'idea di scuola capace di far sì che questa si ponga come luogo in grado di sfidare il disagio attraverso il suo stesso ripensamento.

Riferimenti bibliografici

Acone G. (1988). *Pedagogia di fine secolo*. Torino: Il Segnalibro.

Acone G. (2004). *La paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.

Attinà M. (2012). *La dicotomia educazione/istruzione nella riflessione pedagogica: questione antiche, questioni nuove.* In M. Attinà. *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi* (pp. 47-68). Milano: Monduzzi.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. Milano: Franco Angeli.

Bottani N. (1994). *Professoressa addio*. Bologna: Il Mulino.

Corradini L. (1975). *La difficile convivenza: dalla scuola di stato alla scuola della comunità.* Brescia: La Scuola.

Illich I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.

Luhmann N., Schoor K. E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.

Pasolini P. P. (1999). *Saggi sulla politica e sulla società.* Milano: Mondadori.

Ricolfi L. (2009). *La scuola ha smesso di insegnare*. *La Stampa*, 23 Luglio.

Scotto di Luzio A. (2013). *La scuola che vorrei.* Milano: Mondadori.

Von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi.* Milano: ISEDI.

Opportunità educative e disagio scolastico in prospettiva etico-politica

Amelia Broccoli
Università degli Studi Roma Tre

1. Disagio scolastico e contesto socio-politico

Obiettivo di questo contributo è cercare di dimostrare che il tema del disagio scolastico vada letto e interpretato all'interno di un quadro di riferimento etico-politico, nella convinzione che ogni fenomeno educativo sia sempre situato all'interno delle coordinate spazio-temporali in cui esso *accade,* e che abbia con il contesto sociale di appartenenza un legame che non è possibile trascurare.

È evidente, infatti, che quando si parla di *disagio scolastico* si fa riferimento ad un fenomeno assai complesso, che chiama in causa anche l'universo familiare, culturale e socio-economico in cui l'alunno si trova a vivere. Ecco perché si rende necessario, ancora una volta, decostruire la falsa convinzione che l'educazione sia una forza autonoma e autopropulsiva in grado di incidere sull'ambiente circostante in maniera diretta. Tale analisi interpretativa della realtà equivarrebbe alla riproposizione, sotto mutate spoglie, del postulato illuminista secondo il quale "l'educazione può tutto", con conseguente affermazione del pensiero astratto, particolarmente caro a chi si occupa di educazione solo in maniera 'laterale'.

La prassi educativa, al contrario, è sempre espressione del momento storico in cui si trova ad agire, ed è soggetta, come si può ragionevolmente intuire, a ben noti rapporti di forza con la società, con la politica, con il mondo economico-produttivo. Ne deriva una dialettica sociale in continua fluttuazione, non priva di momenti di resistenza e conflittualità, di tensione e riconciliazione, particolarmente evidenti nel momento in cui si intende dimostrare che l'educazione deve *servire* a preparare le nuove generazioni al futuro mondo del lavoro.

Nel rapporto con le variabili del tempo a venire, infatti, si esplicitano le

differenti *Weltanshauungen* e i differenti progetti educativo-formativi in atto. Come si sarà intuito, non è possibile tacere del fatto che esiste una forte pressione sovra-adattativa che spinge a *conformare* l'educazione alla domanda economica, cosa che non può di certo dirsi positiva per la prima. Molto opportunamente, infatti, Edgar Morin avverte che il "sovra-adattamento alle condizione date non è sintomo di vitalità, bensì di senescenza e di morte, con relativo impoverimento della sostanza inventiva e creatrice" (Morin, 2000, p.86).

Potrebbe essere per questa ragione, a nostro avviso, che l'educazione sta a poco a poco assumendo un volto marcatamente "professionalizzante", ed è sempre meno l'attenzione rivolta ai *contenuti* della trasmissione culturale in favore dei *metodi* e delle *metodologie*. Cos'altro può significare, infatti, l'insistere sulla formula "apprendere ad apprendere", se non auspicare il trionfo di un puro formalismo educativo, come se si fosse all'inseguimento perenne di un futuro "mondo del lavoro", su cui ogni previsione si rivela solo una flebile possibilità (cfr. Fadda, 2018, p. 91)?

Non possiamo esimerci dal segnalare che l'effetto a breve e lungo termine di tale declinazione della prassi educativa risulta essere una poco proficua scissione tra astratto e concreto, tra reale e ideale, tra forma e contenuto, con evidente nocumento per quello che dovrebbe essere il *processo* formativo di ogni essere umano nella sua interezza.

È evidente, in sostanza, che lo stato di difficoltà in cui versa oggi il sistema educativo-formativo è parte di un problema più ampio, di una *visione del mondo* in cui numerosi elementi si interconnettono tra loro.

Ma qual è il contesto socio-politico su cui dovrebbe incidere l'azione educativa? Come ormai segnalano autorevoli interpreti della realtà contemporanea, non si potrà negare che si tratti di un universo in costante trasformazione, e la mutevolezza degli scenari rende assai arduo individuare le costanti utili a formulare leggi generali.

Tuttavia, appare chiaro che è prima di tutto il rapporto tra individuo e politica ad aver subito una vistosa metamorfosi. Zigmunt Bauman ha sostenuto che le questioni politiche sono oggi affrontate e risolte in uno spazio globale extraterritoriale, percepito in maniera indistinta, ma avvertito come potente e minaccioso (cfr. Bauman, 2005). E dal momento che la politica si è trasformata in una istituzione assai fragile, è aumentato lo spazio d'azione delle "forze di mercato", assolutamente imprevedibili nei loro movimenti, ma in grado di intervenire in modo determinante sulla capacità di scelta libera degli esseri umani.

Alcuni osservatori hanno indicato con esattezza i termini del cambiamento, sottolineando le ragioni che hanno portato ad avvertire "il disagio della modernità". Charles Taylor, ad esempio, con toni mai inclini al pessimismo ermeneutico, ha individuato in una diffusa sensazione di "declino" la disposizione psicologica più specifica della nostra contemporaneità, e questo nonostante la civiltà occidentale sia impegnata in un cammino di visibile e progressivo sviluppo. Il disagio della modernità, a suo dire, è dato da tre fattori che agiscono in consonanza: l'individualismo, il primato della ragione strumentale, la perdita della libertà:

> Il primo timore ha a che fare con quella che potremmo chiamare una perdita di senso, con il venir meno degli orizzonti morali. Il secondo riguarda l'eclisse dei fini di fronte al dilagare della ragione strumentale. E il terzo concerne una perdita di libertà (Taylor, 2018[6], p. 14).

Tre elementi che si rende opportuno valutare nella normale polarizzazione storica di luci e ombre, come avverte il filosofo, giacché hanno dato luogo, allo stesso tempo, ad un duplice fronte di detrattori e di lodatori. La modernità, insomma, si mostra con il volto della complessità, a giudicare dal fatto che è possibile rintracciare

> molto di ammirevole, e molto di degradato e di spaventevole; ma comprendere il rapporto tra l'uno e l'altro aspetto significa rendersi conto che la questione non è quanto alto sia il prezzo da pagare (in termini di conseguenze negative) per i frutti positivi, ma piuttosto come pilotare questi sviluppi verso le più promettenti potenzialità, e come evitare di scivolare nelle forme degradate (ivi, p. 15).

2. Individualismo o tribalismo comunitario?

Sui danni derivanti dalla 'piaga' dell'individualismo si è detto molto, e spesso con toni indignati e moraleggianti. Non sarà inutile rammentare, tuttavia, che il termine "designa anche quella che molti considerano la più bella conquista della civiltà moderna" (ivi, p. 6), vale a dire la possibilità di scegliere in autonomia e libertà di coscienza il proprio stile di vita e le proprie convinzioni, conformemente a sistemi giuridici ampiamente condivisi.

Certo, non si può affatto escludere che ogni ostentata autoaffermazione

del sé possa rivelarsi sospesa sul baratro di un possibile impoverimento esistenziale e morale, e che lo sguardo troppo orientato sul singolo orizzonte di vita, rischi di allontanare il soggetto dall'interesse per gli altri e per la società. Ma c'è anche chi sostiene che quello dell'individualismo sia un male ormai superato, giacché sarebbe ora imperante una nuova inclinazione del sentire comune: il "tribalismo comunitario", cioè uno stile associativo nato dallo slittamento di modalità aggregative di ordine politico a modalità sociali di tipo fusionale e gregario (cfr. Maffesoli, 2004).

Secondo il sociologo francese Michel Maffesoli, infatti, la cultura contemporanea ha sostituito il "principio del logos" con il "principio dell'eros", riproponendo l'antico conflitto (in verità, mai del tutto oppositivo. Cfr. Colli, 1983[5]) tra Apollo e Dioniso: stiamo assistendo, in altri termini, al ritorno di una sensibilità di tipo arcaico e primordiale, forse giustificata dall'ansia di collocarsi *oltre* l'eccesso di razionalità della cultura postmoderna.

> Nelle nostre società razionalizzate a oltranza, società asettiche, società che si impegnano a bandire qualsiasi rischio; ebbene è proprio in queste società che il barbaro ritorna, ed è questo anche il senso del tribalismo […]. Di fronte all'anomia esistenziale suscitata da un sociale troppo razionalizzato, le tribù urbane sottolineano l'urgenza di una socialità empatica: condivisione di emozioni, condivisione di affetti (Maffesoli, 2004, p. 18).

Una nuova tipologia di vita comunitaria, dunque, sta prendendo il sopravvento, mostrandosi con i caratteri della *emozionalità*, della *fusionalità* e della *gregarietà.* Si tratta di una forma sociale in cui non domina la voce dell'imperativo categorico kantiano, ma la norma/volontà (più estetica che etica) legata all'*atmosfera*, alla *sensazione*, al dinamismo situazionale degli eventi. Detto altrimenti, siamo al cospetto di una variante aggiornata della 'comunità emozionale' descritta da Max Weber, vale a dire un insieme aperto e ondivago di individui, che *sente* di condividere obiettivi continuamente in via di definizione, e in cui l'esperienza etica è volatile e circoscritta a contesti delimitati (Cfr. Weber, 2005). Una comunità che non ha progetto, insomma, ma solo sentimento di appartenenza nel *qui* e *ora*. Da cui consegue la legittimazione sociale del *puer eternus*, che rifiuta l'autorità del padre in nome di una idea di fratellanza certamente non universale, ma ristretta ai soli componenti del gruppo comunitario.

> Tutte cose – osserva Maffesoli – che contravvengono allo spirito di serietà, all'individualismo, alla 'separazione' (nel senso hegeliano del termine), che caratterizzano il produttivismo e il borghesismo moderni (Maffesoli, 2004, p. 159).

Ciò spiega anche perché, a suo dire, nella conclamata esibizione di una dimensione comunitaria della socialità, il concetto di *individuo* sembra esposto a saturazione, e finisca per trascolorare in quello limitrofo, ma diverso, di *persona*:

> *Caratteristica del sociale:* l'individuo poteva avere una *funzione* nella società, e funzionare in un partito, in un'associazione o in un gruppo stabile.
> *Caratteristica della socialità*: la persona (lat. *persona*) recita dei ruoli, tanto all'interno della sua attività professionale quanto in seno alle diverse tribù alle quali partecipa. Cambiando il suo costume di scena, secondo ai suoi gusti (sessuali, culturali, religiosi, amicali), prende parte ogni giorno ai diversi giochi del *theatrum mundi* (ivi, p. 127).

Nello spettacolo comunitario e tribale, insomma, l'unica vera urgenza è il mantenimento di una socialità empatica, fatta di *feeling* e di affetto, in cui poco importa se ogni clan vive in perpetua lotta con le tribù vicine.

È del tutto consequenziale, infatti, che ciascun gruppo-comunità cercherà di stringersi al suo interno, nel tentativo di rafforzare i legami endogeni a difesa dei confini esterni. Come avvertiva Bauman, ogni sistema comunitario sarà guardingo, se non ostile, nei confronti delle comunità vicine, finché la loro guerra incessante finirà per portare beneficio ad una parte terza, cioè alle "forze della globalizzazione, le uniche destinate a trarre vantaggio da una sospensione della ricerca di un'umanità comune e da un controllo congiunto sulla condizione umana" (Bauman, 2005, p. 138).

Se queste indagini storico-sociali sono esatte, è facile intuire che sarà assai arduo favorire il dialogo tra le 'comunità'. E il compito non sarà meno impegnativo, se esaminato dal punto di vista dell'educazione. Quali strumenti potrà utilizzare quest'ultima per avere presa sul sociale e contribuire ad arginare fenomeni gravi come il disagio scolastico da cui ha presso avvio il nostro ragionamento?

Volendo far ricorso ad alcuni dati, anche se del tutto parziali, potremmo richiamare il Rapporto *Save the Children* del 2016 da cui si evince che in Italia vivono 4,5 milioni di poveri assoluti e che il tasso di abbandono scolastico è del 27,3% per i figli di genitori meno istruiti. Dati disomogenei e

poco significativi, si potrebbe affermare, ma assai utili per sottolineare, se ancora ce ne fosse bisogno, che l'impegno per combattere il fenomeno del disagio scolastico debba essere educativo ed etico-politico allo stesso tempo. Se poi a tale quadro aggiungiamo anche il fatto che gli investimenti in ricerca e sviluppo del nostro Paese si fermano all'1,3% del PIL, il quadro si completa da sé. In tale emergenziale cornice socio-politica, si inserisce anche il monito di *Save the Children* affinché ci si impegni a "spezzare il circolo vizioso delle povertà, rinforzando la qualità e quantità di servizi in modo da rinforzare la qualità e quantità di opportunità educative destinati ai bambini e creando delle 'comunità educanti'" (Rapporto 2016).

È possibile che l'espressione qui utilizzata possa creare qualche perplessità in chi abbia ben a mente l'*humus* teorico da cui nasce il concetto di *comunità*. Tuttavia, l'idea centrale che crediamo di intravedere, e che sembra più che condivisibile, rimanda alla necessità di lavorare in maniera cooperativa per un obiettivo comune.

Resta naturalmente il problema 'politico' di trovare un consenso su cosa possa definirsi *comune*, e ci pare una questione di non poco conto. Ma il richiamo ad una capacità di tipo collaborativo segnala uno snodo concettuale che occorre prendere in considerazione.

Può rivelarsi opportuno, a tal proposito, far riferimento alla posizione del sociologo statunitense Richard Sennett, il quale ha di recente evocato l'"arte" della collaborazione» (Sennett, 2012, p. 43), chiedendosi come questa possa essere modellata nel campo della politica.

> La messa a fuoco è sulla solidarietà, visto che nel panorama politico attuale la contrapposizione aggressiva trova già uno spazio debordante: esistono politiche collaborative in grado di contestare questa preminenza? (Sennett, 2012, p. 42).

Cosa intenda esattamente con il concetto di *collaborazione*, lo chiarisce bene lo stesso Sennett in un bel saggio sui riti, i piaceri e le politiche collaborative. Non si può non apprezzare la totale assenza di toni apologetici, di certo assai rara quando si tratta di temi così insidiosi: la collaborazione, spiega infatti l'autore, non è sempre qualcosa di positivo, se si pensa che il vocabolo può anche definire un vincolo tra persone che si prefiggono di danneggiare il prossimo. Tuttavia, nella sua accezione migliore, la collaborazione si rivela essere un'abilità sociale imprescindibile in vista del superamento degli eccessi dell'individualismo o del comunitarismo tribale.

3. Educazione etico-politica e "arte della collaborazione"

Già a partire dalla storia moderna, ricorda Sennett, si sono accentuati almeno tre diversi aspetti della collaborazione tra gli individui, con particolare attenzione alla sua prima flessione, quella 'solidaristica'. Vediamoli brevemente.

Riguardo al primo, si può ricordare che la politica si è a lungo interrogata sulla maniera con cui incrementare la *solidarietà* tra i cittadini, sia incoraggiandola dall'alto, secondo il consueto schema di una politica verticistica (forte politicamente, ma socialmente fragile per la difficoltà oggettiva di preservare la compattezza sociale); sia favorendola dal basso, attraverso la formazione spontanea di legami tra persone diverse (legami socialmente più forti, ma dotati di minore forza politica).

Del resto, occorre ricordare che *solidarietà* rinvia all'area semantica che descrive l'*essere solidale* con altri e condividere idee, propositi, responsabilità; e che la sua etimologia non ha attinenze dirette con il campo etico, quanto piuttosto con il contesto giuridico-economico, giacché richiama più precisamente il *vincolo* tra debitori (*in solidum*, la *somma intera* da restituire). Non è difficile dedurre, dunque, che l'idea di solidarietà rimanda anche facilmente a quella di contrapposizione tra gruppi diversi.

Il secondo marcatore di prossimità con l'idea di collaborazione è rappresentato dall'attitudine alla *competitività*, elemento cardine delle relazioni sociali da Hobbes a Rousseau, dalla moderna etologia alle recenti neuroscienze.

E infine va menzionato il terzo elemento, cioè il ruolo della *ritualità*, strumento regolativo per eccellenza, con il quale gli individui strutturano gli 'scambi equilibratori' tra loro (si pensi, ad esempio, al significato della 'stretta di mano'), che si riproducono nel tempo con forte impatto simbolico ed emotivo.

Tre prospettive diverse e complementari da cui osservare le relazioni tra gli esseri umani, nella convinzione ormai consolidata che il loro stato di salute sia il prodotto (sempre mutevole) della continua ricerca di un punto di equilibrio tra collaborazione e competitività.

È chiaro, a questo punto, che la proposta di Sennett va in direzione di un rafforzamento dell'arte della collaborazione, a suo dire impropriamente 'convertita' in politiche per la diffusione della 'solidarietà' tra gli individui:

> Il Ventesimo secolo – scrive – ha pervertito la collaborazione in nome della solidarietà. Non solo perché i regimi che la proclamavano a parole erano dispotici, ma perché il desiderio stesso di solidarietà incoraggia il dominio e la manipolazione da parte dei vertici […]. Il potere perverso della solidarietà, nella forma che contrappone 'noi' a 'loro', pervade ancora la società civile delle democrazie liberali (ivi, p. 305).

L'indebolimento della collaborazione nelle società contemporanee è dunque un dato di fatto incontrovertibile, e ad esso sarebbe necessario porre rimedio, non dimenticando che una delle cause di tale depotenziamento potrebbe risiedere nell'aumento della disuguaglianza tra i singoli e i popoli. Il circolo vizioso che ne deriva è sotto gli occhi di tutti. Come hanno brillantemente dimostrato Amartya Sen e Martha C. Nussbaum, la disuguaglianza finisce per soffocare le *capacità* del soggetto e per condurre alla formazione di un sé non collaborativo, con evidente svantaggio per la collettività intera (Sen e Nussbaum, 2005).

D'altronde, nessuno più si sorprenderebbe nell'apprendere che è proprio la disuguaglianza ad incidere sull'indebolimento dei legami collaborativi, e ciò sembra avvenire a mano a mano che i bambini si lasciano alle spalle i loro primi anni di vita per entrare nel mondo degli adulti. Sono infatti noti i dati sulla prima infanzia, ormai considerata come il momento in assoluto più collaborativo tra le bambine e i bambini (Tomasello, 2010). Cosa che ricorda anche Sennett, il quale sembra appunto partire da numerosi studi volti a spiegare

> perché nella prima infanzia i bambini facciano esperienze di collaborazione così ricche e vitali. Una volta che il bambino sia entrato nel mondo della scuola, queste capacità possono subire un arresto fatale. Uno dei motivi principali ha a che vedere con la disuguaglianza: la disuguaglianza influisce in maniera determinante sulla vita dei bambini, inibendo la loro capacità di entrare in rapporto e di collaborare gli uni con gli altri (Cfr., ivi, pp. 153-154, e sgg.).

Ma allora, come si può lavorare per consolidare proficuamente l'arte della collaborazione tra gli individui, considerando che la natura umana appare sempre scissa tra motivazioni orientate all'aggressività e motivazioni altruistiche e prosociali (cfr. Zimbardo, 2007; Jervis, 2007; Dawkins 1995)?

Non è facile rispondere, anche perché si conferma ormai avvalorata l'ipotesi secondo cui ogni essere umano nasce con una serie di disposizioni psicologiche su cui è quasi nulla l'incidenza dell'ambiente esterno e dell'educazione (cfr. Jervis, 2007).

Eppure, è forse possibile, al di là di ogni retorica e di ogni atteggiamento esortativo, 'educare' gli esseri umani, che sono *costretti* a vivere insieme, a costruire una forma di 'cooperazione amichevole'. Com'è forse noto, l'espressione prende avvio dal cosiddetto 'dilemma del prigioniero' citato da Robert Axelrod, autore di esperimenti sui meccanismi che presiedono l'avvio della collaborazione tra sconosciuti (Axelrod, 1985).

Si tratta di un tipico esempio di strategia di 'gioco non cooperativo' che dimostra come possa svilupparsi cooperazione anche dove sembra meno prevedibile che ciò accada. In estrema sintesi, il gioco rivela che è quasi sempre più vantaggioso dare avvio ad una relazione comunicativa con uno sconosciuto, aprendo con una 'mossa amichevole', per poi rispondere nello stesso modo dell'altro giocatore, quindi in modo aggressivo se lo sconosciuto è stato aggressivo, amichevole se invece questi ha assunto un atteggiamento collaborativo.

Il gioco-esperimento, in altre parole, conferma l'ipotesi che la collaborazione tra persone che non si conoscono può agire e può funzionare anche in assenza di legami di amicizia e di affetto. Non è necessario *avere a cuore* le sorti del prossimo per essere indotto a lavorare-con lui, giacché può essere sufficiente percepire che se ne avrà una ricaduta positiva per sé stesso e per tutti gli attori coinvolti nel processo cooperativo.

Questo, naturalmente, non esclude che la presenza di sistemi axiologici e assetti normativi di riferimento possa facilitare le cose. È senz'altro più facile risolvere i conflitti morali che la quotidianità presenta ai singoli, attingendo ad un personale bagaglio di regole ispirate da un'etica dei principi o da un'etica della cura. Ma tutto ciò, sostiene Axelrod, non è scontato, e impone una continua trattativa morale con sé stessi, poiché tutti gli esseri umani sono costantemente alle prese con conflitti interiori riguardanti l'opportunità di fidarsi o meno degli altri.

Quale può essere allora la via d'uscita, visto che "il dilemma del prigioniero è dappertutto" (Jervis, 2007, p. 92)? L'avvertimento di Giovanni Jervis è senz'altro inquietante, ma l'auspicio che lo accompagna non può che trovarci d'accordo:

> Vi sono persone che, per motivi di buona maturazione personale o per merito di favorevoli vicende culturali [s.n.], si rivelano più inclini a proporre subito una cooperazione intelligente e leale. Può darsi che non siano molto numerose: dipende dalle culture. Ma se persone del genere sono, invece, sufficientemente numerose, è possibile che finiscano col formare una virtuosa massa critica (Jervis, 2007, p. 133).

Pertanto, se la prima mossa suggerita nel dilemma del prigioniero è quella collaborativa, vale la pena di rendere manifesto che avviare gli scambi comunicativi con un volto prosociale, anziché con atteggiamento aggressivo, può contribuire alla costruzione di legami cooperativi tra gli esseri umani.

Del resto, il concetto di collaborazione merita attenzione anche perché ci mette in connessione con una parte della nostra esperienza soggettiva spesso dimenticata, almeno nella nostra contemporaneità in perpetua celebrazione dei successi ottenuti dalla tecnica. Esso ci ricorda, infatti, la costitutiva 'insufficienza esistenziale' degli esseri umani e ci costringe a fare i conti con quel paradigma interpretativo dell'*humanitas* che rinvia all'ontologia della relazione (Cfr. Nussbaum, 2002; Held, 2006): siamo per natura mancanti di qualcosa; il nostro costante bisogno di mutuo riconoscimento ci avverte che abbiamo sempre bisogno degli altri e con gli altri dobbiamo trovare il modo di collaborare.

Tuttavia, benché 'insegnare' che avvicinare l'altro con atteggiamento amichevole possa avere ricadute positive sulla soluzione di problemi di convivenza e socialità, non intendiamo ricadere nell'astrattismo ingenuo degli Illuministi, riponendo tutte le speranze di palingenesi socio-politica dell'umanità nell'educazione. È infatti difficile credere che sia possibile 'educare alla collaborazione' senza il supporto sinergico di diverse strategie operative.

Che il problema del disagio scolastico sia educativo, ma anche etico-politico, ci sembra quindi che non possa essere smentito. E se sugli strumenti pratici e sui dispositivi politici per intervenire è relativamente più facile pronunciarsi, per quanto riguarda l'atteggiamento etico da adottare ci sembra che il cammino si faccia più incerto. Come insegnava Wittgenstein, infatti, l'etica non si insegna, ma mostra sé stessa in maniera ineffabile (Wittgenstein, 1964). Il che significa che, proprio come scriveva il filosofo austriaco, non è possibile utilizzare lo stesso manuale d'uso per esercizi di pensiero diversi, ma occorre ragionare analiticamente, distinguendo con cura i diversi piani del discorso.

Riferimenti bibliografici

Axelrod R. (1985). *Giochi di reciprocità.* Milano: Feltrinelli.
Bauman Z. (2005). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
Dawkins R. (1995). *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*. Milano: Mondadori.
Fadda. R. (2018). Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale:il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana. *Educazione. Giornale di pedagogia critica,* VII, 1: 71-96.
Held V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global.* Oxford-New York: Oxford University Press.
Jervis G. (2007). *Pensare dritto, pensare storto. Introduzione alle illusioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
Maffesoli M. (2004). *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Guerini.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum C.M., Sen A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
Nussbaum C.M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. *Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
Taylor C. (2018[6]). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
Tomasello. M. (2010). *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*. Torino: Bollati Boringhieri.
Weber M. (2005). *Economia e società. Comunità*. Roma: Donzelli.
Wittgenstein L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.
Wittgenstein L. (1967). *Ricerche filosofiche.* Torino: Einaudi.
Zimbardo Ph. (2007). *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*. Milano: Raffaello Cortina.
Taylor C. (20186). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
Save the Children (2016). Rapporto: https://s3.savethechildren.it/public-/files/-uploads/pubblicazioni/fino-allultimo-bambino-rapporto-attivita-2016.pdf

VI.1
Le dipendenze da gioco d'azzardo e online tra gli adolescenti nelle rappresentazioni e nei vissuti di scuola e famiglia

Francesca Antonacci*
Monica Guerra
Stefania Ulivieri Stiozzi
Università di Milano-Bicocca

1. Introduzione e stato dell'arte

L'analisi che di seguito presentiamo nasce da una delle azioni chiave del progetto Cinisello No Slot[1] che ha messo in rete servizi diversi per promuovere un processo di conoscenza e di incremento delle consapevolezze tra gli attori coinvolti, volto a contrastare il gioco d'azzardo patologico e il gioco on line tra gli adolescenti nel territorio. La finalità del progetto è stata quella di ridurre i margini di comportamento a rischio nei giovani, fornendo agli adolescenti e agli adulti educatori nuove chiavi di lettura, attraverso momenti formativi mirati. Assi centrali del progetto sono state la scuola e la famiglia, ambiti elettivi in cui questo confine può essere intercettato se le forme dell'alleanza e della collaborazione vengano sostenute da un lavoro formativo, capace di lavorare modalità sinergiche che consentano di osservare da vicino il fenomeno, assumerne il carico e mettere in campo azioni educative per prevenire le derive patologiche.

Il problema di queste nuove dipendenze si situa sul margine tra l'identità individuale degli adolescenti, le forme collettive del loro stare in rela-

* L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini accademici si segnala che Francesca Antonacci ha redatto il § "Metodologia e strumenti della ricerca", Monica Guerra il § "Risultati e conclusioni", Stefania Ulivieri Stiozzi il paragrafo "Introduzione e stato dell'arte".

1 Progetto "Cinisello No Slot" - ID 419822 - Call "Bando dedicato agli Enti locali per lo sviluppo e il consolidamento di azioni di contrasto al gioco d'azzardo patologico", finanziato dalla Regione Lombardia. Per il report di ricerca completo Cfr. Ulivieri, 2018 (Eds.).

zione e un sociale che attiva potenti meccanismi di rinforzo dei comportamenti "a rischio", tramite un'industria che genera profitti e che fa degli adolescenti dei consumatori inconsapevoli di ciò che viene loro offerto a portata di un *clic*.

Se le ricadute sociali e sanitarie del gioco d'azzardo sono e oramai note all'opinione pubblica, anche grazie all'inquadramento della patologia tra i quadri di dipendenza nel DSM V[2], più difficile è la decodifica delle dipendenze da giochi on line, e più in generale, dalla rete, intesa come un mondo parallelo in cui gli adolescenti si immergono per molte ore al giorno e che assume il ruolo di un potente oggetto di investimento identitario.

L'illusione di essere soggetti di acquisto di dispositivi virtuali sempre più sofisticati, di costruire forme di interazione su scala globale, di acquisire tramite una visibilità sulla rete un prestigio che sostiene il compito di individuazione tipico dell'età, mette in ombra la dimensione di mercificazione di cui vengono fatti oggetto; questo paradosso si insinua nel processo di mutazione dell'identità dei giovani e fa leva sulle inevitabili fragilità del passaggio.

Una diffusione su ampia scala di quadri di "disturbo narcisistico" tra gli adolescenti (Recalcati, 2010, 2011; Charmet, 2005) a cui i quadri di dipendenza da gioco d'azzardo e gioco on-line sono correlati, trovano un terreno fertile nel quadro della crisi educativa del nostro tempo dove si assiste a un radicale mutamento del patto generazionale tra adulti e adolescenti nella famiglia come nella scuola (Bensayag-Schmit, 2004; Cambi, 2006; Kaës, 2012); Ricerche aggiornate (Deriu, Filormia, 2015; CISF, 2017) mostrano come le tecnologie siano un dispositivo che ha impattato in modo radicale sulle forme di vita familiare. Una *nuova famiglia nella famiglia* (Lancini, 2015) orienta le relazioni familiari verso una simmetria e un'oriz-

2 Grazie a una specifica normativa in materia, il decreto Balduzzi da cui è scaturito un Piano d'azione Nazionale (2013/2015) finalizzato delineare una strategia per la prevenzione del fenomeno. Si legge nel documento: il gioco d'azzardo patologico, che in alcune persone puo instaurarsi come conseguenza estrema di un gioco prolungato, e una "dipendenza comportamentale patologica", e come tale e una malattia prevenibile, curabile e guaribile, in grado di compromettere la salute e la condizione sociale del singolo individuo e della sua famiglia. Il gioco d'azzardo problematico e invece un "comportamento a rischio per la salute" prevenibile ed estinguibile, prodromico allo sviluppo di dipendenza patologica. (Piano D'Azione Nazionale G.A.P 2013-2015 Area Prevenzione, p. 4).

zontalità di relazioni e verso una modalità di comunicazione che si assottiglia e si frammenta, diventando inevitabilmente più estemporanea e superficiale.

La perdita di spazi di incontro organizzati nei grandi centri urbani riduce la frequenza e l'intensità dei contatti *vis a vis* tra gli adolescenti; si rarefanno gli spazi in cui conoscere e sperimentare il proprio vissuto corporeo in presenza a fronte di un'esposizione protratta a relazioni *senza corpo* (Combi, 2000). La complessità di questo scenario induce ad approfondire questo intreccio tra adolescenza e nuove tecnologie per entrare con più strumenti in un territorio che mostra le sue luci e le sue ombre.

Nuove e inedite forme di creatività possono farsi strada nel processo di nascita di nuove parti di sé (Giorgetti-Fiumel, 2013) qualora il virtuale divenga occasione di una sperimentazione accompagnata dalla capacità di selezionare criticamente ciò che si incontra; nuovi rischi si annidano in un uso inconsapevole della rete qualora l'isolamento divenga un alibi per costruire un'identità fittizia, che esautori dal compito di conoscersi nelle inevitabili frustrazioni della crescita e nella scoperta dei propri limiti. Il controllo onnipotente che un adolescente può esercitare sulla rete è un pericoloso antidoto alla scoperta dell'ambivalenza del proprio mondo emozionale; nella possibilità di giocarsi identità multiple si può restare intrappolati in uno specchio che restituisce solo ciò che si desidera essere, senza acquisire gli strumenti per arrivare ad abitare pienamente le forme (Lazzari, Jacono Quarantino, 2013).

A fronte di uno scenario così complesso e denso di ambiguità diventa cruciale interrogarsi, nella posizione di adulti/educatori su una quotidianità fatta di scambi gesti parole che possono fare la differenza se orientati a un lavoro di *cura del contesto,* utile a decodificare in anticipo alcuni comportamenti che possono prendere la forma di segnali di allarme (Palmieri, 2000; Iori, 2005). Un lavoro sulle rappresentazioni che mettessero a tema le forme di identità adolescenziali nella contemporaneità nel loro stretto intreccio con il gioco e con il rischio ci è sembrato centrale per dare voce agli interlocutori che vivono dall'interno la scuola, studenti, insegnanti genitori e dirigenti e lavorare in chiave formativa per sviluppare nuove consapevolezze e nuove capacità di interrogazione del fenomeno.

2. Metodologia e strumenti della ricerca

La ricerca si è svolta nell'anno scolastico 2017/18 in due scuole secondarie di secondo grado[3] del territorio di Cinisello Balsamo con il coinvolgimento di studenti, insegnanti, genitori e dirigenti di due classi quarte. Data la natura complessa e articolata del progetto, su un tema sensibile come quello della dipendenza, abbiamo scelto di optare per una ricerca-formazione di taglio qualitativo (Baldacci, Frabboni, 2013; Denzin, Lincoln, 2011; Mortari, 2007), per poter lavorare in modo maggiormente incisivo con i soggetti coinvolti.

Nella progettazione della ricerca si è scelto di utilizzare il tema del gioco per indagare il tema della dipendenza. Il gioco si pone come attività contrapposta allo studio per la sua apparente improduttività e il suo carattere escapista, eppure generando un flusso di *esperienza ottimale* (Csikszentmihalyi, 1990) mantiene viva una condizione di estrema concentrazione produttiva. Nell'attività ludica le facoltà cognitive e affettive sono congiunte, generando una condizione di piacere gratificante. Anche per questo motivo il gioco può generare dipendenza, poiché in esso si sperimenta una condizione speciale, differente da quella ordinaria (Salen, Zimmerman 2004; McGonigal, 2011) in grado di gratificare i soggetti e nascondere la frustrazione. In questo senso è importante comprendere potenzialità e rischi del gioco, per valorizzare una cultura ludica meno polarizzata, soprattutto nel periodo adolescenziale. Questo consente di leggerne gli aspetti positivi (socializzazione, apprendimento, divertimento) accanto a quelli negativi (isolamento, fuga, dipendenza), promuovendo una consapevolezza critica e una cultura del benessere, in famiglia, a scuola e nel mondo della vita. L'incoerenza del mondo contemporaneo invece attribuisce un valore positivo solo alla sfera del dovere e al tempo stesso genera meccanismi di dipendenza attraverso la promozione di piaceri consumistici che incatenano più che liberare le potenzialità umane (Antonacci, 2012). Amplificare, grazie alla ricerca, la conoscenza del gioco come esperienza complessa, concorre ad orientare i ragazzi nel complesso compito della crescita.

Gli obiettivi del progetto erano duplici: da un lato comprendere le rappresentazioni che gli attori avessero del gioco d'azzardo e del gioco on-line e dall'altro stimolare a una maggiore consapevolezza di rischi e problematiche connessi a tali fenomeni.

3 Liceo linguistico Casiraghi e ASP Mazzini.

Per questo abbiamo scelto di avviare un lavoro espressivo e riflessivo con focus group per studenti e insegnanti e interviste semi strutturate a dirigenti e referenti della salute delle scuole e a un campione significativo di genitori, condotte con un approccio pedagogico clinico (Massa, 1992; Riva, 2000; Ulivieri Stiozzi 2013), che ha consentito di far emergere, attraverso un ascolto attivo e a-valutativo del conduttore e tramite strumenti di indagine mista e multicodicali (immagini iconiche, sollecitazioni di riflessioni e rielaborazioni di quanto emerso), le rappresentazioni di un immaginario diffuso e complesso dei partecipanti. In questo modo abbiamo potuto acquisire informazioni connesse non solo all'area delle rappresentazioni manifeste, ma anche di quelle che hanno un portato maggiormente affettivo, in rapporto al tema delicato delle dipendenze.

A un approccio clinico abbiamo affiancato un approccio immaginativo-simbolico, che utilizza strumenti di tipo espressivo per esplorare l'immaginario dei partecipanti. Per questo motivo abbiamo chiesto, nei focus group con gli studenti e con gli insegnanti, e nelle interviste con i genitori, di produrre del materiale sotto forma di immagini, a cui successivamente ci siamo ancorati per attivare una riflessività condivisa. A ogni richiesta nei diversi focus group e interviste è seguito un momento di interpretazione e rielaborazione collettiva di quanto emerso, per consentire ai partecipanti di compiere una riflessione e di mettere in asse gli apprendimenti; infine è sempre seguito un momento di restituzione conclusiva del conduttore.

Nei focus group abbiamo seguito le seguenti tracce: agli studenti abbiamo chiesto che disegnassero la propria immagine di gioco; agli insegnanti che rappresentassero con un'immagine come giocano gli adolescenti e di collocarvi la scuola; ai genitori che rappresentassero come giocano i ragazzi dell'età dei propri figli, collocando nel disegno la famiglia e la scuola. A tutti e tre gli attori, dopo questa prima fase, abbiamo chiesto di modificare il disegno inserendo il concetto di dipendenza.

L'immagine prodotta dai partecipanti, in virtù del potere mediatore e trasformativo dell'immaginazione, ha avuto la possibilità di agire, perché le immagini possono essere interpretate, con la mediazione del conduttore e del gruppo, in modo da contaminare e modificare i giudizi e le idee di chi vi entra in contatto. Il mondo dell'immaginazione, essendo espressione di una conoscenza integrale ed esercitando un potere di attrazione che coinvolge l'intelletto, le emozioni, il corpo, l'intuizione, la ragione, la memoria, consente di esercitare una conoscenza maggiormente integrata e profonda (Dallari, Francucci 1998; Dewey, 2010; Mottana 2002, 2010). Le imma-

gini di gioco emergenti si sono rivelate espressione di uno sguardo spesso contraddittorio, perché l'immagine per sua natura è capace di tenere assieme più aspetti di una realtà, senza ridurli e semplificarli. La sollecitazione di produrre disegni ha stimolato nei partecipanti la realizzazione di ancoraggi capaci di rivelare – molto più dei concetti – quali siano le precomprensioni, i pregiudizi e le proiezioni sul tema esplorato. La fase di svelamento della dimensione latente, attivata grazie all'ascolto clinico e alla prospettiva fedele all'immaginario e alle sue rappresentazioni, non ha previsto una interpretazione unidirezionale e direttiva da parte del conduttore nelle diverse fasi, solo come rielaborazione e restituzione di saperi, appresi nel corso della ricerca, ai partecipanti, ma è emersa, maieuticamente, nella lettura condivisa delle immagini da parte dei piccoli gruppi coinvolti, dove il conduttore ha svolto un ruolo di facilitatore, generativo della discussione.

Le immagini, se utilizzate come veicoli di conoscenza e di rielaborazione dell'esperienza, sono state imprescindibili per stimolare una possibilità di trasformazione sia delle condotte, sia delle relazioni, sia delle dinamiche nei contesti esplorati. Nel nostro caso per lavorare con i soggetti potenzialmente esposti alle problematiche dell'azzardo e del gioco online, i disegni hanno consentito di lavorare con la giusta distanza: i soggetti hanno potuto mettersi in gioco, ma attraverso un prodotto mediatore, e al tempo stesso hanno potuto evitare un posizionamento estraniante e razionalizzante nel loro commento all'immagine. Il lavoro espressivo e proiettivo non è stato dunque un mero pretesto per diffondere delle nozioni o saperi, ma un progetto di azione educativa simbolico e poetico, generativo di apprendimenti legati ai singoli e ai gruppi e alle loro storie.

3. Risultati e conclusioni

La cornice in cui si colloca la ricerca vede una dichiarazione istituzionale di cura relativamente al contrasto alle dipendenze e alla promozione della cittadinanza attiva, perseguito attraverso progetti ufficiali informativi ed esperienziali e percorsi ufficiali. In questi contesti, peraltro, i casi conclamati di dipendenza patologica da gioco d'azzardo si limitano ad uno, da slot machine, mentre vengono riferiti da un lato attacchi di panico relativi all'ambito scolastico, dall'altro abusi nell'utilizzo di social network e smartphone.

In questa sede vengono riportati alcuni esiti relativi in particolare alle rappresentazioni e narrazioni intorno al concetto di dipendenze in generale

e a quelle da gioco d'azzardo e online nello specifico, tralasciando la discussione di altri nodi tematici affrontati nella ricerca, come ad esempio quello di gioco e di adolescenza.

Nelle rappresentazioni degli studenti, l'immagine di dipendenza è ampia, descrivendo un fenomeno multiforme, declinato sia positivamente che negativamente. Il limite, descritto nella capacità di frenarsi, di smettere, di avere una misura, è ciò che per i ragazzi incontrati distingue una passione, un interesse anche dirompente – ad esempio per una relazione o uno sport - rispetto ad una dipendenza connotata in modo negativo. Nelle loro rappresentazioni, dunque, "*c'è una linea sottilissima tra la passione e quella che può diventare un'ossessione*" e qui si ravvisano le basi per il radicarsi di una dipendenza.

La dipendenza percepita come più rischiosa, oltre che prossima, riguarda i giochi di adolescenti e adulti che fanno un uso smodato della tecnologia: una dipendenza che porta altrove, fuori da sé e dalle relazioni, impedendo di vivere normalmente.

Il rischio di cadere vittime di una dipendenza non appare nelle immagini e nei racconti dei ragazzi correlato solo ad una ricerca di piacere, ma anche come antidoto ad un diffuso senso di vuoto esistenziale, rispetto al quale gli adulti non sembrano interlocutori utili: da un lato sono riferimenti pensati come non in grado di comprenderli (anche quelli esperti: "*tanto è inutile andare dallo psicologo, lui fa finta di capirti ma mica ti capisce davvero, non può entrare nella tua testa e sapere cosa provi*"), dall'altro restano sotto traccia come testimoni incerti di un futuro fragile, in cui gli studenti faticano a credere, per cui i coetanei appaiono partner più utili per confrontarsi e trovare comprensione.

Quando la parola passa agli adulti, il tema della dipendenza si associa nuovamente ed esplicitamente alle tecnologie, in prima istanza al cellulare, che è rappresentato come un'appendice del corpo adolescente, e in genere ai social network: "*ormai anche questo è diventato un estremo, tutto va ripreso per postarlo e mostrarlo pubblicamente su Instagram, senza che però si godano il momento nella realtà*". Un'altra dipendenza è individuata nella tensione ad appartenere ad un gruppo, dove il desiderio di riconoscimento può generare forme di adesione non controllate.

Gli insegnanti provano a delineare un ruolo degli adulti che si configura come quello di chi pone in primo luogo attenzione alla persona e successivamente alle possibili situazioni di rischio. Nel gioco delle rappresentazioni, l'adulto assume quello della testimonianza, dell'esempio credibile: un

adulto interrogativo e interrogante, che si ritiene già in una postura attiva se è capace di interrogarsi su cosa fare per prevenire le dipendenze – "*chiederci cosa possiamo fare è già fare, successivamente una volta che ci siamo fatti questa domanda ci si può chiedere quindi in concreto: 'cosa facciamo?*" –, che ha il compito di guidare, ma soprattutto di incoraggiare e dare prospettive, di dare "*una struttura*" che rappresenti un'alternativa al vuoto in cui le dipendenze sembrano radicarsi. Il focus, è chiaro, non si concentra sul tipo di dipendenza, quanto sull'essere in-dipendenti in sé.

Dalle parole dei genitori emerge la necessità di una rete, di un'alleanza, di un lavoro in sinergia per intervenire sulle dipendenze. La scuola è letta come in difficoltà nel realizzare il suo ruolo educativo, anche perché esaurisce il suo campo di intervento nell'orario scolastico, mentre oltre l'orario non è un luogo aperto alla predisposizione di attività extracurricolari che possano ingaggiare utilmente i ragazzi.

Se la scuola, soprattutto nelle sue figure di direzione, percepisce un interesse delle famiglie limitato alla condivisione di problemi relativamente al rendimento scolastico – i genitori sono considerati "*avvocati difensori*" dei figli, spesso conniventi di fronte a situazioni di trasgressione –, i genitori dichiarano di riconoscere la valenza formativa della scuola anche in merito al tema delle dipendenze, esprimendo il desiderio, oltre che il bisogno, di spazi e tempi fuori e dentro la scuola per parlare e far parlare i ragazzi di dipendenza.

Dalle rappresentazioni e narrazioni di studenti e di adulti, siano essi insegnanti o familiari, raccolte in questa ricerca non emerge dunque una correlazione tra l'adolescenza e il gioco d'azzardo o online, ma una discussione del tema della dipendenza come modalità di relazione, da alcuni oggetti, innanzitutto virtuali, o dalle persone. In questo senso, i progetti e i percorsi messi in atto negli istituti si mostrano come opportunità significative per sensibilizzare al tema della dipendenza nelle sue molteplici forme, ma individuati più a priori, probabilmente a partire da una paura sociale circa alcuni fattori di rischio, piuttosto che dal bisogno effettivo degli adolescenti reali presenti.

Le rappresentazioni e le narrazioni di questi ultimi appaiono lucide in merito alle proprie necessità, alle proprie paure, alle proprie tensioni, e altrettanto lucidamente, seppure spesso tra le righe, chiedono relazioni sfidanti, capaci di reggere il confronto con la fatica del loro crescere, attraverso l'offerta di riferimenti significativi e credibili per un futuro promettente, abitato da gratificazioni più grandi anche se meno immediate e, dunque, meno dipendenti.

Mentre le scuole si interrogano su quale sia oggi la propria funzione (Robinson, 2015, 2016; Goleman, Senge, 2016; Morin, 2015; Stella, 2016; Antonacci, Guerra, 2018a, 2018b) e le famiglie attraversano una crisi (Ammaniti, 2015; Recalcati, 2011, 2013, 2015, 2017) che ne ridisegna i ruoli all'interno e in particolare nei confronti dei figli, la stessa relazione tra scuola e famiglia nell'età della scuola secondaria di secondo grado chiede di essere ripensata, nel solco di una differente declinazione di partecipazione più abituale in altri ordini (Guerra, Luciano, 2014), a partire da un coinvolgimento responsabile degli studenti come interlocutori e comunque lavorando sull'implementazione di una rete, non virtuale, che favorisca la creazione di sistemi di intervento, preventivo e in itinere, coordinati e in connessione tra loro: un dispositivo in cui immaginare un ripensamento delle forme del tempo curricolare ed extracurricolare per fare spazio all'interrogazione reciproca e all'assunzione di responsabilità.

Riferimenti bibliografici

Antonacci F. (2012). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (Eds.) (2018a). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto "Una scuola"*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (2018b). Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia. In Ulivieri et al. (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca pedagogica.* Bologna: Utet.

Bensayag M., Schmit G. (2003). *Les passions tristes. Suffrance psychique et crise sociale.* Paris: La Décuoverte (trad. it. *L'epoca delle passioni tristi,* Feltrinelli, Milano, 2004).

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.

CISF (2017). *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*. Milano: San Paolo.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psycology of Optimal Experience.* NewYork: HarperCollins.

Combi M. (2000). *Corpo e tecnologie. Rappresentazioni e immaginari*. Roma: Meltemi.

Dallari M., Francucci C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte.* Firenze: La Nuova Italia.

Denzin N.K., Lincoln Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
Dewey J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
Goleman D., Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli Etas.
Giorgietti Fumel M. (2013). *Giovani in rete. Comprendere gli adolescenti nell'epoca di internet e dei nuovi media.* Velletri: Red.
Guerra M., Luciano E. (Eds.) (2014). *Costruire partecipazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
Iori V. (Ed) (2005). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
Kaës R. (2012). *Le Malêtre*. Dunod: Paris.
Massa R. (Ed) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca.* Milano: FrancoAngeli.
McGonigal J. (2011). *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo.
Morin E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia.* Roma: Carocci.
Mottana P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale.* Bergamo: Moretti &Vitali.
Mottana P. (2010). *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*. Milano: Mimesis.
Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano. FrancoAngeli.
Recalcati M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
Recalcati M. (2015). *Le mani della madre. Eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
Recalcati M. (2017). *Il segreto del figlio: Da Edipo al figlio ritrovato*. Milano: Feltrinelli.
Riva M.G. (2000). *Studio Clinico sulla formazione.* Milano: FrancoAngeli.
Robinson K. (2015). *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
Robinson K. (2016). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
Salen K., Zimmerman E. (2004). *Rules of Play: Game design Fundamentals*. Cambridge/London: MIT Press.

Stella G. (2016). *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.

Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi.* Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri S. (Ed.) (2018). *Cinisello No Slot. Una ricerca/formazione sul ruolo della scuola e della famiglia nel favorire la prevenzione delle dipendenze dal gioco d'azzardo e dal gioco on - line tra i giovani e i giovanissimi*. Milano: FrancoAngeli.

VI.2
Adolescenze.
Problemi e prospettive pedagogiche

Chiara D'Alessio
Università degli Studi di Salerno

1. Adolescenza e postmodernità

L'adolescenza nella postmodernità, a fronte di un'apparente agevolazione del processo di acquisizione dell'identità e dell'autonomia, in nome dell'imperante tecnocrazia e della progressiva scomparsa di figure e valori educativi "forti", è ancora più difficile che in passato ed i rischi di derive tragiche di questa fase dell'esistenza umana sono molteplici e costantemente in agguato.

Da ciò parte la nostra analisi che si muove dal registro biologico, a quello psicosociologico, a quello pedagogico nel tentativo di capire a fondo quanto potenzialmente drammatico possa essere attraversare l'adolescenza nel mondo contemporaneo.

L'interesse sull'adolescenza è emerso in maniera prorompente con l'accelerazione dei processi di modernizzazione (tecnologizzazione, industrializzazione, urbanizzazione, complessificazione del sociale) che hanno allungato e semplificato per certi aspetti la vita umana.

L'adolescenza può essere definita fase simbolo del tempo psichico moderno come tempo di inquietudine e di complessità esistenziale. Secondo Andreoli (2002) le adolescenze possono essere classificate in sei sottotipologie: 1) *tipica* (modificazione progressiva della personalità in accordo allo sviluppo psico-fisico ed al ruolo sociale); 2) *protratta* ed *interminabile (*prolungamento della situazione adolescenziale determinato da condizioni culturali); 3) *abbreviata* e *negata* (precocizzazione di modalità adulte di funzionamento); 4) *ciclica (*alternanza di entrate ed uscite dalla condizione adolescenziale); 5) *traumatica* (caratterizzata da comportamenti antisociali e delinquenza); 6) *abortiva (* forma psicotica caratterizzata da perdita di contatto con la realtà).

Le prime difficoltà nella conquista dell'identità sono strettamente legate alle modificazioni biologiche conseguenti all'esplosione di caratteri trasformativi che possono produrre disagio e cattivo rapporto con il proprio corpo, in cui la psiche non riproduce fedelmente la corporeità. Le altre difficoltà, che analizzeremo nel corso di questo lavoro, sono intrinseche a modalità psico-socio-culturali tipiche del nostro tempo.

2. La scuola

Secondo i rapporti IARD (2018) la scuola non è considerata dai ragazzi un luogo motivante né rilevante per la propria esistenza, esce perdente dalla sfida con la galassia elettronica sul versante della comunicazione-istruzione, rispetto alla quale è obsoleta e poco desiderabile in termini di velocità e completezza, non riesce a formulare proposte le quali, sul piano della significatività espressa dalla cultura mediata dai rapporti umani, si pongano come alternativa valida all'abuso dell'elettronica.

Si assiste ad una singolare retorica dell'utopia della qualità a fronte di una scuola di massa livellata in modo egualitarista verso il basso (fare il meno possibile: chi fa di più viene escluso e deriso) non competitiva, non selettiva, non collaborativa, non motivante, neppure stressante (per la maggior parte dei casi). L'esito complessivo dell'istruzione scolastica presenta i caratteri dell'esteriorità, dell'occasionalità, della nozionistica: non favorisce la formazione quale strumento per una presenza significativa nella vita, nella società, nella storia.

Tutto ciò porta all'indifferenza che è peggiore della ribellione; per i ragazzi la scuola è fastidio necessario e non eccessivo, passaggio obbligato da attraversare e da cui uscire il prima possibile, luogo inutile, noioso e ripetitivo che non mobilita passioni, sentimenti, motivazioni, aspirazioni, non significativa né efficace nemmeno per la loro futura vita professionale. A questo si aggiunge la sofferenza di rimanere troppo a lungo lontani dal proprio futuro e dalle responsabilità della vita adulta, anche se privi di ostacoli rappresentati da necessità materiali, deresponsabilizzati da una famiglia infantilizzante, più propensi ad attendere il futuro che a lottare per costruirlo.

3. Adolescenze difficili

Prenderemo ora in considerazione un tipo particolare di adolescenza difficile, connotata dal *disturbo da deficit di attenzione/iperattività.*

Essa fa riferimento ad un quadro con un ventaglio sintomatologico piuttosto ampio all'interno del quale i comportamenti caratterizzati da impulsività, iperattività, disattenzione sono presenti in quantità e qualità variabili.

La costruzione del sé di questi adolescenti, che definiremo "difficili", si presenta come un percorso sulle montagne russe: un alternarsi di picchi e cadute verticali da un punto di vista bio-psico-sociale, in cui assumono un peso rilevante i *patterns* cognitivi e relazionali che vengono a determinarsi. La cui disfunzionalità rende questi adolescenti una categoria particolarmente a rischio.

Numerose ricerche hanno evidenziato come le strategie cognitivo-comportamentali risultano essere particolarmente efficaci nel contenere i comportamenti disfunzionali e nello sviluppare le abilità nelle cosiddette funzioni esecutive, di cui questi soggetti sono carenti, a patto che l'intervento avvenga in maniera multimodale , ossia proveniente da scuola e famiglia, contesti nei quali emergono in maniera evidente le difficoltà, ma per lo stesso motivo anche terreno fertile per prevenirle o ridurle.

La predisposizione di un ambiente facilitante, atto a guidare gradualmente questi adolescenti ad un'acquisizione interiorizzata delle capacità autoregolative, presuppone la formazione adeguata di tutte le figure che ruotano loro attorno, richiedendo il coinvolgimento attivo e sinergico delle componenti della complessa organizzazione del sistema scuola e dei rapporti scuola-famiglia.

Anche in base a quanto precedentemente esposto, affrontare tutti i problemi della pubertà saturata dall'enorme numero di stimoli della nostra società, e in più fare i conti con difficoltà di attenzione, controllo degli impulsi ed iperattività può essere particolarmente gravoso per un adolescente. Il rischio di una compromissione significativa del processo di crescita e del raggiungimento di una buona qualità di vita, derivanti dal mancato sviluppo delle proprie potenzialità causato dalle problematiche suddette, sembra essere piuttosto elevato, soprattutto in coloro che vivono in ambienti carenti da un punto di vista socio-educativo.

Per questo motivo abbiamo deciso di dedicare una parte del nostro lavoro a questi adolescenti, dei quali tenteremo una descrizione e la messa in

evidenza di percorsi e strategie didattico-educative atte, se non a risolvere, quantomeno a contenere possibili conseguenze negative sullo sviluppo di un adeguato senso di sé.

Abbiamo visto che i cambiamenti ormonali della pubertà causano labilità emotiva in ogni adolescente e per tutti gli adolescenti questo percorso si svolge in maniera simile: il comportamento sembra diventare sempre più sfrontato ed insolente e si chiedono maggiori libertà. A questo si aggiunge il forte ascendente, dovuto al bisogno di identificazione, del gruppo di riferimento dei coetanei, che esercita un influsso decisivo sul modo di pensare, sentire ed agire dei ragazzi: quando gli educatori non comprendono appieno l'importanza di questo fenomeno gli scontri si moltiplicano. Inoltre l'adolescente tende ad essere intollerante ed egocentrico, difficilmente disposto a scendere a compromessi, a diventare velocemente geloso ed invidioso e a valutare ogni divieto come estremamente ingiusto.

È stato però sottolineato che l'adolescente è anche già in grado di controllare uno spazio temporale relativamente ampio, immaginare come gli altri possano valutare le sue azioni, prevedere come l'altro reagirà al suo modo di agire: dagli 11 anni in poi è già in grado di pensare in modo logico formale, ovvero ipotetico-riflessivo circa i possibili modi di agire. Lo sviluppo cognitivo-intellettuale diventa più differenziato e maturano l'autocontrollo e la regolazione degli impulsi.

L'adolescenza dei ragazzi che soffrono di disturbi relativi a deficit attentivi, impulsività ed iperattività (i quali, pur avendo un'intelligenza nella norma od addirittura superiore alla media, presentano particolari difficoltà già ben evidenti nell'infanzia e nella fanciullezza, che nell'adolescenza letteralmente "esplodono") si presenta, oltre che come categoria particolarmente a rischio che, secondo recenti statistiche, è anche in aumento.

Il fenomeno è già visibile nell'età della scuola primaria dove si è passati negli ultimi anni da un'incidenza dell'1-2% al 4-5% di tali comportamenti (e spesso anche superiore) negli alunni, anche se a diversi livelli di gravità.

Sebbene molte delle ipotesi circa l'origine di questo disturbo lo riconducano ad un sostrato genetico o comunque relativo alla bio-fisiologia cerebrale (D'Alessio, 2019), l'aumento della percentuale farebbe pensare ad una sua connessione con gli stili di vita familiari, educativi ed in generale sociali tipici della postmodernità, caratterizzati da freneticità, frammentarietà e fragilità.

Insieme all'incessante stimolazione elettronica tali fattori potrebbero essere all'origine dell'aumentata incidenza delle difficoltà di concentrazione

ed autocontrollo che si configurerebbero come incapacità generalizzata di "mantenere la calma" o riflettere ogni qualvolta questo si renda necessario.

Il particolare rilievo che ciò assume rispetto all'eventuale sviluppo di psicopatologie o sociopatie in età adulta rende particolarmente urgente sottolineare quanto sia per questi soggetti ancora più difficoltoso vivere e superare il già di per sé delicato periodo adolescenziale, e come essi necessitino di particolari attenzioni di natura psicoeducativa in grado di contenere la talora abnorme portata di comportamenti che, per la totale assenza di responsabilità, spesso rappresentano un pericolo per la vita propria o altrui.

Si può affermare che nei soggetti i quali già dall'infanzia sono affetti da disturbi connessi all'impulsività, all'iperattività ed alla mancanza di attenzione le manifestazioni tipiche dell'adolescenza si presentino in forme oltremodo esasperate, che spesso rendono di difficilissima gestione anche la quotidianità, soprattutto in famiglia e a scuola.

Questi adolescenti, al pari dei coetanei, sviluppano la capacità di pensare in modo logico formale ma, a causa dello scarso controllo automatico del comportamento non sono in grado di mutare la prospettiva.

L'osservazione psicopedagogica rileva che, a partire dai 16 anni nell'adolescente, anche se si lascia controllare malvolentieri e diventa sempre più indipendente nel modo di pensare e decidere, si assiste ad una diminuzione dell'egocentrismo.

Gli adolescenti che presentano i disturbi suddetti invece continuano sempre a vedere tutto solo dalla propria prospettiva: si sentono osservati e criticati intensamente essendo contemporaneamente nella piena convinzione di poter in realtà già decidere completamente tutte le proprie azioni e di sapere meglio di qualunque altro quello che è giusto per loro. In mancanza di una capacità sufficientemente ampia di confrontarsi con la realtà essi effettuano le valutazioni in modo ingenuo, pur essendo coscienti del fatto di essere notevolmente diversi dai propri coetanei.

Data la crescente insicurezza che si sviluppa nel profondo del loro essere, sono disposti ad aggregarsi a ragazzi che avvertono simili ossia "esseri stravaganti": spesso sperimentano insieme l'uso di alcool e droghe e, sempre con la consapevolezza di essere totalmente diversi dagli altri, vanno alla ricerca del rischio estremo.

L'adolescente iperattivo/impulsivo nel suo modo di percepire il mondo e di reagire ad esso sembra sempre convinto, al pari di un bambino piccolo, di potersi comportare in maniera spontanea e del tutto naturale e non pen-

sa che il suo modo di fare potrebbe non essere adeguato alla situazione. Il cosiddetto animismo infantile, per il quale il bambino piccolo ha la percezione che tutto quello che è vivo e si muove sia sottoposto come lui alle stesse leggi, sembra permanere ancora a lungo in tali adolescenti, addirittura fino alla giovane età adulta. La combinazione di egocentrismo, cioè scarsa capacità di mutare prospettiva, e animismo determina situazioni problematiche.

Da un punto di vista evolutivo la permanenza di tali caratteristiche unite all'impulsività emotiva fa sì che tali adolescenti non siano in grado definire e controllare i propri comportamenti né tantomeno di prestare attenzione alle indicazioni altrui. Spesso inoltre perdura a lungo la fase eidetica dello sviluppo, ovvero la sovrapposizione di realtà e fantasia (presente normalmente tra il 5° e l'8° anno di vita). Il fatto che queste fasi di sviluppo perdurino fino alla tarda adolescenza fa sì, ad esempio, che questi soggetti si servano con la massima naturalezza di oggetti altrui senza chiederne il permesso, o che esprimano a voce alta qualsiasi opinione venga loro in mente senza tener conto del contesto. Hanno poi un senso della giustizia che si è sviluppato già molto presto a causa delle difficoltà di apprendimento e una disponibilità spontanea ed empatica: quando si accorgono che gli altri hanno bisogno d'aiuto, nasce in loro il desiderio di intervenire immediatamente prestando soccorso.

Paradossalmente in alcune situazioni sembra che sappiano esattamente quello che vogliono e sono capaci di dare valutazioni spontanee e rapide: il che li fa apparire "onnipotenti". Purtroppo però l'incapacità di valutare in modo riflessivo, tramite un'analisi sufficientemente approfondita, il percorso dei pensieri, impedisce di rimanere aderenti all'argomento in discussione: saltano repentinamente da un argomento all'altro reagendo spontaneamente con una risposta oppositiva o con una argomentazione contraria, non riuscendo in realtà mai ad accettare o a ricordare tutto quello che non sembra loro logico o convincente.

Reagiscono aggressivamente o deprimendosi, dando sfogo immediato al proprio malumore indipendentemente dall'ambiente in cui si trovano. L'egocentrismo adolescenziale, che normalmente si evidenzia a 13-14 anni, è caratterizzato dalla percezione che l'attenzione di tutti sia centrata soltanto sulla propria persona e sui suoi difetti, contemporaneamente alla convinzione di essere unico, di vedere il mondo nel modo più giusto e credere di doverlo rendere migliore. I ragazzi appaiono completamente convinti di sé stessi e saccenti, evidenziando però contemporaneamente una tendenza

estrema ad attribuire importanza all'esteriorità, a sottovalutarsi totalmente, a mettere in atto comportamenti eccessivi anche di tipo auto od etero-lesionistico.

Nell'adolescente impulsivo-iperattivo, che ha un senso di percezione ed un modo di agire animistico ed egocentrico, scarsa capacità di usare i freni interni, controllarsi ed osservarsi, queste problematiche si acuiscono notevolmente, unendosi alla difficoltà di prendere decisioni, causate dal perdere continuamente di vista le questioni oppure dal desiderio di accontentare gli altri. Essi hanno e danno un'immagine estremamente contraddittoria di sé stessi: hanno bisogno di sperimentare tutto ma sembrano non imparare dalle proprie esperienze. Anzi, quando queste hanno esiti negativi aumenta in loro, in modo drammatico, la sensibilità nei confronti delle critiche.

Avere la capacità di imparare dalle proprie esperienze permette un sano sviluppo della capacità di autoregolazione, di prevedere avvenimenti futuri in modo adeguato e di confrontarsi in maniera sempre più abile col mondo.

4. Coltivare la speranza

Aver vissuto un'adolescenza caratterizzata da problemi di impulsività, iperattività e mancanza di concentrazione può essere una condizione squalificante, con serie conseguenze nell'età adulta?

In presenza di una socializzazione problematica o nel caso di gravi disturbi specifici dell'apprendimento, può verificarsi una chiara compromissione dello sviluppo personale e professionale e possono presentarsi disturbi psichici costanti.

Non è però detto che vengano compromesse in modo marcato le opportunità che si possono presentare nella vita. I casi che si sono evoluti in modo positivo sono caratterizzati dai cosiddetti "fattori di protezione" ovvero una buona predisposizione e la presenza di persone che hanno assunto la funzione di guida nelle varie fasi dello sviluppo.

In molti di questi giovani sono state evidenziate nel corso della prima età adulta numerose caratteristiche positive : alta motivazione nel perseguimento di uno scopo, iperfocalizzazione, estremo senso della giustizia per sé e per gli altri, assenza di rancore in caso di conflitti, tenacia nel superamento delle difficoltà dell'esistenza, fantasia e creatività, amore intenso per gli animali e per la natura, spontanea disponibilità a prestare aiuto, memoria

da elefante per particolari della vita passata. Sembra inoltre che essi dispongano di una notevole resistenza che permette loro di sviluppare abilità anche a livelli elevati con conseguenze ottime sul rendimento nel settore scelto.

L'ago della bilancia è, lo si ripete ancora una volta, il contesto socio-educativo determinante nella creazione delle condizioni per un pieno sviluppo delle potenzialità o, viceversa, attraverso gli atteggiamenti del rifiuto e dello stigma, delle condizioni/ presupposti di un disadattamento.

"Vorrei scappare in un deserto e gridare…" sono le parole di un adolescente difficile il cui sconforto porta a non vedere altra soluzione se non quella, desiderando di fuggire da tutto e da tutti, di scappare in un deserto.

Luogo di solitudine ma non per chi la sperimenta quotidianamente sulla propria pelle perché non compreso e accettato: ad un soggetto che non riesce ad adempiere i compiti evolutivi e le richieste sociali perché privo delle capacità fondamentali di autoregolazione cognitiva e comportamentale, rimanere solo può apparire davvero l'unica via di uscita.

In un deserto di sabbia il soggetto iperattivo e impulsivo potrebbe, inoltre, dare sfogo alla propria irruenza motoria senza farsi male e senza essere considerato maleducato o scapestrato, potrebbe gridare forte la sua frustrazione e la rabbia di sentirsi sempre inadeguato, diverso dagli altri, e di non sapere come fare per riuscire a controllarsi.

Questo riferimento alla solitudine innesca alcune riflessioni. Partiamo da un interrogativo cruciale: può la solitudine in adolescenza essere spazio evolutivo di crescita e scoperta del senso dell'esistenza? Stare da soli è un problema o può configurarsi come opportunità per l'adolescente contemporaneo?

Abbiamo visto che, nella condizione adolescenziale la parola chiave è "cambiamento". Tale fase è infatti caratterizzata da dinamismo estremo: cambiamenti nella dimensione bio-psico-fisica-relazionale e rottura degli equilibri che sono all'origine di tempeste emotive, crisi, disorientamento, disadattamento. Si assiste al passaggio da legami di attaccamento infantili a legami nuovi e più intensi: ciò conduce ad una irrequietezza emozionale "fisiologica".

Questa fase "cruciale" di crescita è contraddistinta da un alto grado di indeterminatezza (anche costruttivamente intesa). In questo processo la solitudine adolescenziale sembra essere condizione inevitabile per l'esito positivo del processo di individuazione di sé, presupponente il distacco/sepa-

razione dalle figure di riferimento. Naturalmente è innegabile che fattori importanti quali le esperienze passate, il clima relazionale ed emozionale di riferimento e modalità con cui è vissuta la solitudine siano di fondamentale importanza.

La solitudine spesso è un problema: lo testimoniano le segnalazioni numerosissime da parte di adolescenti nella difficoltà di trovare persone per condividere esperienze di vita, confidarsi, su cui poter contare.

È da notare che essi assegnano un ruolo di primo piano all'amicizia. Ciò che comunque emerge maniera preponderante è il disagio relazionale, caratterizzato da comportamenti autodistruttivi, narcisismo esasperato, ricerca di legami immediatamente fruibili e facilmente modificabili, impulsività aggressiva, uso di stupefacenti, isolamento (es. uso eccessivo di cellulare o internet). Del resto, l'immagine mediatica dell'adolescente indugia spesso in un'enfasi spropositata su fatti di cronaca riguardanti adolescenti estremamente problematici che si sofferma su dettagli violenti da "audience", inducendo un allarmismo esasperato.

Contemporaneamente si assiste ad una minimizzazione, da parte del mercato del consumo, dei possibili effetti negativi dello show-business multimediale il quale porta ad una vera e propria alterazione del rapporto virtuale-reale nella cultura contemporanea, fattore estremamente negativo per la maturazione di relazioni stabili ed unitarie.

L'adolescenza appare sempre più come età di crisi, tormento, noia, solitudine, tristezza, angoscia, aggressività, instabilità, superficialità conformismo, insicurezza, narcisismo: l'adolescenza è davvero solo questo? Se così fosse, non sarebbe altro che lo specchio del nostro tempo il quale, se fa vacillare i forti, devasta i deboli.

Gli adolescenti forse sono meno superficiali di quanto appaiano. Molte volte ostentano una falsa indifferenza perché associano la profondità di pensiero all'essere pesanti, vecchi, e lo fanno per essere accettati dal gruppo dei pari, tra i quali è d'obbligo apparire leggeri, frivoli, disimpegnati, disincantati.

Ma quando possono esprimersi senza timore di essere giudicati alcune delle loro frasi, riguardanti ad esempio, l'autopercezione, sono indici di un evidente processo di maturazione in corso: "Mi percepisco diverso da qualche anno fa perché rifletto di più dentro di me", "Sto pensando realisticamente al mio futuro", "Mi interrogo sul perché delle cose", "Analizzo i miei sentimenti ed il mio modo di essere e di fare e li metto in discussione", sono frasi che lo testimoniano.

Non dimentichiamo che, oltre che di tempeste emotive ed ormonali, l'adolescenza è anche un'età di evoluzione ed ampliamento dell'orizzonte cognitivo e di acquisizione dell'autocoscienza, che parte dal processo di oggettivazione di sé per arrivare alla consapevolezza di sé come centro di attribuzione delle proprie esperienze. Per far questo, l'esperire momenti di solitudine costruttiva è assolutamente auspicabile ai fini della maturazione dell'identità.

Cosa si intende per solitudine costruttiva? Quella solitudine introspettiva che parte dall' esigenza di esplorazione di sé funzionale alla crescita dell'autonomia dell'io e diventa spazio di autoscoperta della propria identità.

Un percorso, insomma, di autosservazione, autointerrogazione, autoanalisi: via per arrivare ad un sistema di sé unificato che consenta di riconoscere i diversi aspetti del proprio sé passato, presente, prospettico e di acquisire l'identità in continuità con sé stesso, pur nella diversità di aspetti e relazioni.

Ciò dovrebbe comportare il passaggio da una definizione di sé basata sulla valutazione-considerazione altrui ad una definizione più autonoma e personale, scoperta e rielaborata sul proprio mondo interiore. La solitudine costruttiva potrebbe dunque costituire un momento evolutivo di "rientro in sé stessi" per guardarsi dentro e confrontarsi in un dialogo interiore contemporaneamente ricercato e temuto, un viaggio verso l'esplorazione di sé che richiede necessariamente la solitudine.

Quest'ultima diviene dunque spazio in cui muoversi liberamente, laboratorio dove costruire, a partire dall'immagine ancora confusa di sé, dipendente dagli altri e dall'ambiente, una personale e consistente immagine di sé, in una consapevolezza rafforzata dalla capacità di stabilire un confine tra sé e gli altri.

Una presa di distanza, insomma, dagli altri e dal mondo per sperimentare e ripensare il proprio vissuto interiore fino a sviluppare un sentimento di sé autonomo.

Lo star solo dell'adolescente, pur comportando dei rischi, rappresenta anche una grande opportunità: star bene con sé stessi (autoconsapevolezza delle proprie potenzialità e limiti) e star bene con gli altri (percezione realistica dell'altro, integrazione, cooperazione, socialità come servizio disinteressato per amore) sono condizioni necessariamente complementari.

Solitudine, dunque, può significare ampliamento dello spazio evolutivo di crescita, via "obbligata" per scoprire la propria identità ed il proprio posto nella vita e luogo di incontro del senso della propria esistenza.

Conclusione

Per concludere in maniera propositiva, accenniamo brevemente al pensiero dello psichiatra viennese Viktor E. Frankl (1998), fondatore della logoterapia (psicoterapia basata sulla scoperta e realizzazione del significato) il quale sostiene che le risposte al male dell'uomo moderno, che è la mancanza di senso nella vita, sono l'appello alla libertà dinanzi alle provocazioni cui si è costantemente sottoposti, la consapevolezza di una responsabilità che fonde passato, presente, futuro; la ricerca del compito unico ed originale che ciascuno di noi come essere irripetibile è chiamato a realizzare per dare significato alla propria esistenza.

Dal punto di vista psicologico, la pienezza esistenziale si raggiunge attraverso percorsi che vanno dal percepirsi e riconoscersi come esseri unici nella storia, interiormente liberi e responsabili di scelte come di errori, all'avvertire la transitorietà del momento presente evitando di danneggiarsi rimandando inutilmente ciò che potrebbe essere fatto subito, allo scoprire attraverso le piccole e grandi decisioni di ogni giorno qual è il progetto che si sta cercando di realizzare nella propria unica ed originale esistenza.

Potrebbero essere questi i valori alla base degli itinerari educativi, a carattere sia preventivo che curativo, che aiutino i ragazzi a guardare con fiducia davanti a sé, a superare le facili tentazioni della fuga e dell'annegamento nel vuoto esistenziale e a scoprire il compito che ognuno di essi è chiamato a portare a termine quotidianamente, nel confronto sistematico con le sfide che la vita pone di continuo.

Il *maternage* protratto e l'iperprotezionismo di molti educatori, genitori compresi, che vorrebbero il più possibile evitare ai ragazzi dolori e frustrazioni derivanti dallo scontro con le difficoltà della vita adulta non fa altro che renderli deboli ed impreparati.

L'adolescente postmoderno, per mettere le ali e volare verso i compiti e le sfide che la vita adulta pone, ha bisogno di radici: forti, salde, sicure, che lo trattengano e lo sostengano salvandolo anche da sé stesso quando ce n'è bisogno (non che sia facile!) e che al momento opportuno sappiano anche lanciarlo e infondergli fiducia nella propria capacità di farcela da solo.

Perché solo nell'affrontare coraggiosamente la vita come *compito* e *sfida*, non facile e non priva di dolore, si può trovare la fonte di un'autentica, inesauribile gioia.

Riferimenti bibliografici

Abignente G. (2004). *Le radici e le ali*. Napoli: Liguori.
Acone G. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
Andreoli V. (2002). *Giovani*. Roma-Bari: Laterza.
Cornoldi C., De Meo T., Offredi F., Vio C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva*. Trento: Erickson.
D'Alessio C. (2019). *Pedagogia e neuroscienze. Aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*. San Cesario di Lecce: Pensa.
Del Core P. (2005). La solitudine degli adolescenti: fenomeno evolutivo e luogo di scoperta del senso della vita. *Ricerca di senso*, 3, 1.
D'Errico R. (2003). *ADHD dalla clinica, alla scuola, alla famiglia.* Napoli: De Nicola.
Frankl V. (1998). *La vita come compito*. SEI: Torino.
Nehause C. (2004). *Gli adolescenti iperattivi e i loro problemi: diventare adulti con ADHD.* Le Lettere: Firenze.
Siri G. (2004). Preadolescenti, consumi, personalità. *Pedagogia e vita*, 4.
https://www.istitutoiard.org/2018/11/30/adolescenti-allo-specchio-indagine-di-laboratorio-adolescenza-iard-2018/ (ultima consultazione 01/05/2019)

VI.3
Pedagogia sociale e disagio scolastico: l'alto potenziale

Maria Gabriella De Santis
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

1. Premessa alla pedagogia sociale

L'esistenza umana è un continuo orientarsi tra situazioni, circostanze, eventi, condizioni, dubbi e relazioni di ordine intrapersonale, interpersonale e sociale.

Per affrontare tutto questo l'uomo deve essere formato, educato e preparato a gestire soprattutto gli imprevisti.

Il processo educativo, perciò, diventa il fulcro attraverso cui promuovere miglioramento e cambiamento nell'essere umano. Questi, è condotto dall'educatore alla conquista della convinzione e della motivazione necessarie per intraprendere e riconoscere il sistema culturale e axiologico di appartenenza entro cui è inserito. Per attuare ciò, è possibile usufruire di tecniche e strategie, sia comportamentali sia intenzionali, suggerite e articolate dalla scelta antropologico-valoriale operata già nella *proposta educativa* elaborata dalla coppia genitoriale. Da quest'ultima, poi, la *proposta educativa* transita prima nella scuola e, poi, nella società e negli ambienti educativi in generale.

Il legame di continuità presente in ognuno dei passaggi e di ciascun percorso educativo è dato dalla riflessione teoretica dell'intero processo d'interesse formativo, dunque, dalla pedagogia. Quest'ultima è la scienza che studia il fatto educativo e su di esso indaga, descrive, elabora metodologie, individua fini, strategie e tecniche operative.

L'educazione, invece, essendo il momento pratico della pedagogia, rappresenta l'aiuto concreto, costante e rispettoso del ritmo personale di apprendimento del soggetto. Tale condizione risulta utile per la crescita dell'educando, il quale è già impegnato nella conquista del massimo grado di autonomia possibile nonché nella formazione della personalità in maniera armonica e in vista dell'impegno sociale futuro.

In sintesi, lo studio sistematico del fenomeno educativo è proprio della pedagogia che, al fine di rendere concreti i propri assunti, istruisce l'educazione attraverso proposte di pratiche educative, metodologie, strategie e tecniche da attuare.

Nella società odierna le forme educative rispecchiano la complessità sociale e di vita, diventate sempre più ricercate e specifiche. Così, per ogni settore di studio della pedagogia vi è un modello peculiare di riferimento. Quel che non muta negli ambiti pedagogici è l'oggetto d'indagine, ossia l'uomo e la sua educabilità. Ognuno dei settori di ricerca, nel rispetto dei canoni della scientificità, individua il metodo più attinente e attuabile per i propri scopi educativi.

Man mano che l'educazione si compie nella vita dell'uomo, l'interesse per la formazione del soggetto diventa sempre più competenza qualificata e intenzionale. Ciò da parte delle agenzie educative quali la famiglia, *in primis*, la scuola, l'extra-scuola e la società tutta.

Il settore pedagogico impegnato nelle analisi dei processi sociali legati all'educazione è proprio la pedagogia sociale. Essa si occupa di quei contenuti e di quelle metodologie, utili alla formazione degli educandi, prestando attenzione ai contesti sociali.

Pedagogia generale e pedagogia sociale si differenziano nell'*approccio* con cui si rivolgono alle problematiche del fenomeno educativo: *teoretico e normativo* per la prima, *descrittivo e applicativo* per la seconda, in considerazione di una visuale della vita intenzionalmente sociale. Il termine medio tra queste due forme di pedagogia è il processo educativo.

2. Pedagogia sociale e disagio scolastico

Tra gli interessi della pedagogia sociale vi è anche quello relativo alle tematiche del disagio. Quest'ultimo si manifesta in vari modi, nei vari contesti e nei vari ambienti educativi, ma, soprattutto, attraverso comportamenti considerati "disturbanti" o problematici.

Tra gli atteggiamenti attraverso cui si rivela il disagio, è possibile schematizzare quelli più frequenti: irrequietezza, iperattività, difficoltà di apprendimento, difficoltà di attenzione, difficoltà di inserimento nel gruppo, apatia, stanchezza, scarsa partecipazione sociale, scarsa motivazione, basso rendimento scolastico, abbandono scolastico, dispersione scolastica.

Nel caso del difficoltà scolastiche presenti in un soggetto in crescita e in

base alle tipologie di comportamenti inadeguati di cui questi è portatore, è possibile riconoscere e differenziare un disagio di origine interna al soggetto da un disagio di origine esterna. In ogni caso, però, sono implicati, nella problematica in questione, aspetti personali, di contesto e di relazione. I primi, ossia i fattori *personali*, sono relativi all'autostima, all'autoefficacia, alla motivazione, alla convinzione, all'attribuzione e, naturalmente, agli aspetti cognitivi e affettivi. I secondi, ossia gli aspetti di *contesto*, sono quelli riferibili all'ambiente nelle sue molte sfaccettature, nella vita in generale, nella vita scolastica e nel rapporto con gli insegnanti. Gli ultimi, ossia gli aspetti di *relazione*, riguardano il rapporto relazionale tra la famiglia e gli insegnanti del soggetto portatore di disagio.

Bisogna precisare che negli eventi educativi la corrispondenza della causa non produce pedissequamente un effetto preciso e certamente prevedibile. Un fenomeno educativo, infatti, è mutevole perché le variabili sono tante e tali da non permettere una standardizzazione dell'evento stesso. Si tratta, cioè, sempre di elementi indicativi, ma mai di *prescrizioni* aride e rigide.

Il vissuto del soggetto in aiuto, così come la complessità del disagio, non permettono di dar seguito a previsioni regolari o meccanicistiche, tanto che ogni minore con disagio manifesterà la propria situazione in maniera del tutto personale.

Questa riflessione propone, come conseguenza del disagio scolastico, la necessità di dover analizzare, considerare e intervenire non soltanto con il portatore del disagio, ma con tutti gli attori del sistema educativo in cui il minore è inserito.

3. Famiglia e disagio scolastico

L'educazione come necessità e bisogno di cura per la prole nasce nella famiglia. È legittimo supporre che la gran parte della responsabilità educativa dei minori sia da attribuire ai genitori e, solo successivamente, agli altri adulti presenti nei contesti e negli ambienti frequentati dai soggetti in crescita.

Ciò accade anche per quanto riguarda il disagio.

L'origine delle difficoltà di questo malessere coinvolge il nucleo familiare e può essere sia socioculturale, con carenze affettivo-relazionali, sia dettata da "generici" comportamenti inadeguati.

La prima tipologia di disagio, ossia quello socioculturale, include so-

prattutto il grado d'istruzione della coppia genitoriale, il quartiere del domicilio e della residenza, la nazionalità, la lingua, l'affettività, l'eventuale presenza di una rete di aiuto per la famiglia. In genere, in un ambiente socioculturale medio-alto il minore vivrà sollecitazioni e stimolazioni quantitativamente e qualitativamente di livello maggiore con più possibilità di percezione dell'apprendimento e con motivazione e spinta verso il successo scolastico. Di contro, in un ambiente socioculturale poco evoluto il minore sarà sollecitato e stimolato in maniera non sufficiente e, perciò, la motivazione all'apprendimento già scarsa, non produrrà frutti adeguati ma tenderà a generare insuccesso scolastico.

Tutto ciò si lega alla tipologia della famiglia la quale deve preoccuparsi di mantenere un clima domestico sereno; interessarsi dell'andamento scolastico della prole; prestare quotidiana attenzione per le attività scolastiche, per i contenuti e per la vita del minore; rispettare le scelte del figlio cercando di interferire il meno possibile.

Il rischio di una condotta genitoriale non rispettosa del minore è quello di produrre, nel proprio figlio, la sensazione di inadeguatezza e di non riuscita, soprattutto nel rispettare le attese genitoriali. Ciò comporta, da parte dell'educando, l'assunzione di comportamenti evitanti e di rifiuto nei confronti della scuola.

Nel contempo, i genitori tendono a mettere in atto atteggiamenti che è possibile raggruppare come:

- *iperprotettivi*, impedendo al proprio figlio di procedere nella conoscenza attraverso l'esperienza diretta;
- *autoritari*, provocando carenza d'iniziativa e favorendo opposizione e rinunce;
- *permissivi*, con scarso interesse generalizzato e insofferenza per le frustrazioni del minore;
- *svalutanti*, con espressioni comportamentali tendenti alla critica gratuita da cui scaturirà incoerenza.

4. Scuola e disagio scolastico

Il problema del disagio legato alla scuola è dettato sia dalle strutture e dai servizi, non sempre adeguati e sufficienti, sia dalle metodologie, dalle strategie, dalle tecniche, dalle pratiche e dalle relazioni interpersonali che si in-

staurano nella classe o all'interno dell'istituto scolastico. In generale, quindi, a comporre un insieme problematico concorrono i seguenti fattori:

- scarsa utilizzazione delle risorse culturali territoriali;
- inadeguatezza degli insegnanti a prevenire le difficoltà, in quanto non formati in maniera idonea allo scopo, ma soltanto al contenuto disciplinare;
- carenza o inesistenza di relazione con la famiglia del minore;
- stile d'insegnamento del docente, a volte trasmissivo e ripetitivo altre volte autoritario e antidemocratico;
- insufficiente o insignificante relazione del docente nello stabilire un rapporto idoneo ed empatico con gli alunni portatori di disagio.

Se da una parte si afferma che non esiste una forte problematicità legata a tutte le forme di disagio, da un'altra parte si sottolinea, invece, la preoccupazione dell'O.M.S.(Organizzazione Mondiale della Sanità) per tale questione.

Nel 2001, difatti, proprio dall'O.M.S., anche agli educatori è stato fornito uno strumento utilizzabile non soltanto in particolari e delicate situazioni educative, ma ogni volta che si presenta un problema di ordine pedagogico- educativo-formativo. Questo strumento è l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute o *International Classification of Functioning, Disability and Health*).

L'ICF rappresenta, per chiunque viva una condizione di disagio, la possibilità di veder affermata l'individualizzazione e la personalizzazione del processo di apprendimento nel rispetto del proprio ritmo e capacità cognita, senza dover rinunciare alla curiosità, alla motivazione e all'interesse. L'attenzione dell'educatore, invece, è rivolta all'impegno scolastico dell'educando, al fine di riuscire a scongiurare un possibile ed eventuale abbandono degli studi.

Lo strumento dell'ICF, "poggia su di una concezione di salute, quindi di benessere esistenziale e di qualità della vita, enucleata dai vari settori scientifico/disciplinari; ad essa l'ICF si attiene per poter raggruppare e classificare le variabili del funzionamento e del comportamento umano" (Croce, Pati, 2011, p. 11).

In tal senso gli educatori dovranno attivarsi e rispondere ai bisogni di salute degli alunni, inclusi quelli ad alto potenziale; alla necessità del miglioramento della qualità della vita di ognuno; alla valorizzazione e all'inclusio-

ne sociale di chiunque si trovi in condizione di aiuto; all'identificazione precoce delle capacità/abilità del singolo ovvero del talento e, naturalmente, dedicarsi alla crescita del soggetto con molta attenzione per le criticità.

In genere, se un alunno presenta un rendimento non soddisfacente o inferiore alle aspettative, ci si preoccupa. Ciò specie se la distanza tra le potenzialità e l'effettivo risultato è eccessiva, altalenante e non dipendente né da un disturbo cognitivo né organico. In particolare, nel caso in cui le difficoltà si manifestano con disorganizzazione, trascuratezza nel completamento o nella consegna dei compiti e nell'individuazione di responsabilità al di là di se stesso – spesso a causa di disinteresse dovuto a lezioni che appaiono noiose –, ci si può trovare di fronte a un soggetto portatore di *alto potenziale*.

Questi alunni devono essere spronati con vere e proprie "sfide" culturali, cognitive e didattiche per favorire la trasformazione della capacità di autoregolazione in abilità autoregolativa e il miglioramento della percezione di sé con aumento di autoefficacia e motivazione al compito. La difficoltà degli insegnanti, così come dei genitori, in presenza di minori con alto potenziale, sta nel convincersi ad attivare momenti e percorsi di didattica individualizzata per soggetti, non dichiarati né dichiarabili portatori di handicap, con quelle necessità definibili come Bisogni Formativi Personalizzati (BFP).

In questo senso lo strumento dell'ICF deve essere utilizzato e considerato come arricchimento del P.E.I. da parte dell'adulto, al fine di completare l'osservazione-descrizione del soggetto in aiuto educativo e didattico e poter, perciò, "definire il profilo di funzionamento individuale in rapporto ai contesti di afferenza" (Croce, Pati, 2011, p. 39).

Quindi l'ICF deve essere ampliato, nella sua applicazione e nel suo utilizzo, al concetto di *qualità della vita* riguardante anche le persone con *alto potenziale*.

In realtà la relazione tra lo stato di salute, i fattori interni ed esterni o ambientali di un soggetto è oltremodo articolata e complessa. Cosicché, ogni persona, in base al proprio stato

> di salute, può trovarsi in un ambiente con caratteristiche che possono limitare o restringere le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale. Un unanime e [più che] decennale consenso scientifico definisce lo stato di salute della persona, in senso ampio ed umano del termine, non più come descrivibile ed ascrivibile alla me-

> ra diagnosi clinica […] Tuttavia permane la contraddizione e lo stridore del fatto che i criteri per la valutazione fondati sulla diagnosi di mera malattia, siano gli unici tuttora utilizzati, per produrre indicatori di allocazione delle risorse di welfare finalizzati all'assegnazione di provvidenze economiche, previdenziali, assistenziali alla persona ed alla famiglia (Croce, Pati, 2011, p. 42).

Anche il soggetto con *alto potenziale*, sia pur in una prospettiva nuova e da definire, necessita di risposte adattive per la costruzione completa e integrale della personalità; anche a costui bisogna garantire pari opportunità e dignità. Certamente la partecipazione all'*allocazione delle risorse di welfare finalizzati all'assegnazione di provvidenze economiche, previdenziali, assistenziali alla persona ed alla famiglia* sarà rapportata ai bisogni diversi, ma declinati dalla Carta Costituzionale della Repubblica Italiana[1].

La scuola, attraverso l'autonomia didattica[2], elabora, progetta, programma e attua gli obiettivi educativi attraverso percorsi formativi adeguati per la realizzazione del diritto allo studio di ogni alunno nonché per la crescita e la formazione dei minori nel rispetto delle potenzialità, delle capacità e della diversità individuale. Di conseguenza bisogna scoprire modalità operative nuove, metodologie di lavoro altrettanto originali e creative al fine di portare ristoro a ciascun alunno, sia esso normodotato, sia diversabile, sia portatore di disagio, dunque, anche a un soggetto con alto potenziale. Accettare e superare i fallimenti attraverso il riconoscimento e l'accoglienza dei propri limiti e delle personali potenzialità, dovrebbero essere le pratiche essenziali su cui ogni educatore potrebbe orientare e guidare i minori.

Ripensare la scuola, grazie anche a percorsi decostruttivistici, potrebbe, quindi, generare nuova linfa vitale per l'istituzione scolastica tutta.

L'obiettivo pedagogico-educativo, di un tale processo, darebbe come esito la costruzione armonica del progetto di vita dell'alunno.

1 Cfr. Gazzetta Ufficiale, 27 dicembre 1947, n. 298 - Costituzione della Repubblica Italiana, Parte Prima, Titolo II Rapporti Etico-Sociali, in particolare gli artt. 3, 33, 34.

2 D.P.R. 8 marzo 1999, n.275 – Regolamento Autonomia scolastica, art. 4.

5. Società e disagio scolastico

Le possibilità d'intervenire sul disagio (scolastico), per la società, sono molte, come molte sono le forme di disagio. L'azione sociale prìncipe da proporre è senza dubbio rappresentata dalla messa in atto di forme di prevenzione del problema (Renati, Pfeiffer, 2018). Prevenzione svolta soprattutto attraverso osservazioni, (casuali e sistematiche), e interviste. Interessante sarebbe proporre ai docenti lo studio di percorsi educativi atti a gestire la complessità del fenomeno, considerandolo, almeno inizialmente, come soggettivo, individuale e personale. Solo in un secondo tempo, quando, cioè, necessariamente dovrebbero essere precisate e studiate le variabili presenti nello sviluppo del disagio-problema, il fenomeno andrebbe esaminato come manifestazione di un malessere del gruppo famiglia, della classe, dell'istituto, della società.

È un percorso complesso, questo, ma che non può ottenere risultati positivi se non grazie a interventi sugli ambienti educativi in cui il minore svolge la propria esistenza. Sarà necessario predisporre, per ogni ambiente educante, degli itinerari educativi: per la famiglia, per la scuola, per la classe, per il gruppo dei pari, per l'extra-famiglia e per l'extra-scuola in generale.

In sostanza è la società tutta a doversi far carico di questo fenomeno, nel rispetto della Carta Costituzionale, delle pari opportunità nonché del recupero del minore, a prescindere, naturalmente, dal livello socio-culturale di appartenenza e di provenienza.

A generare emarginazione, quindi, non è soltanto la condizione socio-economica e culturale, ma anche la mancata presenza o la carenza delle istituzioni può produrre disagio, con aggravio formativo dettato da modelli comportamentali di tipo aggressivo e, in ogni caso, non adeguati o non corrispondenti ai bisogni educativi individuali.

Il disagio scolastico, perciò, si presenta in vari modi e con difficoltà di apprendimento generale; basso rendimento scolastico rispetto alle reali capacità del minore, il quale mostra disinteresse per la trasformazione delle proprie conoscenze in competenze; assenteismo e disattenzione per la scuola; abbandono scolastico; difficoltà di concentrazione e di attenzione; comportamenti prepotenti; disimpiego per le attività scolastiche e indifferenza per l'apprendimento; noia; sfiducia nelle proprie capacità/abilità e insuccesso, fallimento e assunzione di comportamenti sociali a rischio e non sempre chiari da decodificare; rabbia; inadeguatezza; sensazione di falli-

mento; depressione e disinvestimento d'interesse – spesso generalizzato –, per la scuola. In ultimo, l'abbandono scolastico.

In ogni caso si tratta di disagio dovuto a cause varie, anche se, il più delle volte, rappresenta la risposta all'inadeguatezza degli adulti, della famiglia, dei docenti o delle istituzioni alla presa di coscienza della problematica in corso.

Nei principali ambienti educativi, se si agisce separatamente, il *gap* già avvertito dal soggetto con alto potenziale aumenta.

In modo particolare i fattori socio-culturali incidono nella scuola dell'obbligo, mentre, nella scuola secondaria superiore, pesano altri elementi legati alla graduale maturazione degli studenti ormai adolescenti. In età adolescenziale la relazione educativa tende a compromettersi generando sensi di colpa continui, disorientamento, frustrazioni sia nel soggetto ad alto potenziale sia nei genitori sia negli insegnanti. In particolare l'insicurezza e il senso d'inferiorità si presentano in continuazione generando insuccessi e disapprovazione da parte degli educatori. Così le difficoltà si evidenziano e quel disagio temporaneo si cronicizza, mentre l'intero processo diventa circolare e coinvolge la sfera affettivo-relazionale. Questa, una volta compromessa, sarà di difficile e complicata risistemazione e ricalibratura.

Per tale motivo sarebbe opportuno procedere con itinerari fondati, orientati e ispirati da azioni basate sulla prevenzione. Tra queste diventa essenziale la costruzione di una rete (sociale) tra famiglia, scuola, servizi e territorio al fine di organizzare un intervento integrato e condiviso dalle parti coinvolte. Più la scuola può dar vita a sperimentazioni, più emergeranno risposte e nuovi modelli educativi per un'istruzione e una formazione preoccupata del ben-essere di ogni alunno.

Le possibilità d'intervenire sulla problematica dell'alto potenziale sono varie, non categorizzabili né generalizzabili poiché ogni individuo è diverso dall'altro.

Prevenire il disagio scolastico è possibile. In maniera sistematica bisogna condurre delle osservazioni (asettiche, ossia impersonali) considerando, però, le molte variabili presenti da analizzare e affrontare nella prospettiva del disagio. Disagio vissuto dall'educando e da considerarsi come presente in tutti gli ambienti educativi e i luoghi di relazione in cui questi si trova a svolgere la propria esistenza. La scuola, il gruppo classe, la famiglia, l'extrascuola, ossia la società, devono organizzarsi, attraverso delle reti sociali, per promuovere la prevenzione del disagio di ogni minore, non escludendo nessuno; anzi, nel caso del soggetto portatore di alto potenziale, indivi-

duando anche le debolezze personali con cui quotidianamente questi deve confrontarsi.

Ciò, tra l'altro, nel tempo, risulterà vantaggioso per la collettività la quale potrà affidare la ricerca di sistemi innovativi ai soggetti portatori di *alto potenziale* che avranno avuto modo di mettere a frutto il loro talento.

Occorrerebbe, perciò, intensificare lo studio elaborando nuovi modelli educativi riferiti all'emergenze educative insistenti nella società complessa e del globale.

Sempre più spesso ci si imbatte in bambini portatori di problematiche scolastiche di varia natura, ma tutte accomunate da un vissuto disagevole generalizzato. La storia personale del minore inevitabilmente diventa una sofferenza anche per i genitori impossibilitati a individuare risposte adeguate alle richieste del loro figlio.

Di difficile comprensione e gestione, per l'adulto impegnato nel percorso educativo, risultano essere il riconoscimento delle capacità/abilità di motivazione, convinzione e attribuzione utilizzate dal minore già nel quotidiano. Allo stesso modo il soggetto portatore del disagio non è in grado di decodificare e capire il proprio comportamento nei confronti della realtà esterna, in particolare di quella sociale.

Il disagio scolastico sopravanza e si evidenzia soprattutto a livello relazionale, comportamentale e cognitivo sia pur in assenza di cause patologiche e/o organiche.

Il risalto di questa condizione si manifesta, in tutta la sua complessità, con l'ingresso nella scuola secondaria di primo grado e, comunque, entro il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Ciò in quanto, durante un intero ciclo di studi, il comportamento di questi soggetti, è interpretato più come un disagio personale o familiare e non come disagio scolastico vero e proprio.

In sostanza emerge il fattore legato al comportamento problematico del singolo e non all'apprendimento in senso peculiare, didattico e scolastico.

Il disagio del soggetto ad alto potenziale, essendo multifattoriale, può condurre all'emarginazione e al disadattamento fino a sfociare nella devianza.

Secondo la letteratura specifica, è utile ricordare, che il disagio può essere: lieve, medio, grave.

Il primo (quello lieve) si manifesta con malessere anche fisico per l'insuccesso nelle attività scolastiche ed extrascolastiche attraverso forme di aggressività, chiusura, isolamento, auto-svalutazione; il secondo (quello me-

dio) si svela attraverso la trasgressione lasciando apparire, spesso, il soggetto come persona dal comportamento inadeguato e altro da ciò che di fatto è (bullo, prevaricatore, membro di una banda); il terzo (quello grave) presenta autolesionismo e trasgressioni legali come tossicodipendenza, fuga, furti, spaccio, ecc. (cfr. Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999). Nel soggetto ad alto potenziale il disagio scolastico si manifesta in maniera evidente nella scuola, ma affonda le proprie radici sia *negli aspetti e fattori personali e interni* al minore, come temperamento e carattere, sia *negli aspetti ambientali esterni*, come contesto familiare, culturale e sociale. Tutto ciò può essere fonte di insuccesso e generare difficoltà di varia tipologia. Le cause possono sommarsi perché concatenate tra loro e perché appartenenti all'ambiente di provenienza, alla relazione tra e con i genitori, al rapporto di relazione con gli insegnanti e gli adulti in genere. I minori ad alto potenziale risultano spesso disattenti e incapaci di partecipare con gli altri allo svolgimento di un compito preferendo, piuttosto, il rifiuto e il disturbo degli altri. In sostanza, per questi alunni, la preoccupazione dell'insuccesso scolastico rappresenta la manifestazione dell'incapacità affettivo-relazionale a rivelarsi.

Conclusioni

La scuola per alcuni bambini può essere fonte di sofferenza profonda e interiore non perché chi accompagna in questo luogo il piccolo è ansioso o eccessivamente protettivo, ma perché, giorno dopo giorno, egli scopre di conoscere già molte delle proposte di apprendimento che l'insegnante propone in classe o, addirittura, di averle già consolidate.

Ci sono dei bambini, difatti, che nella prima infanzia manifestano anticipazioni nella crescita in generale e, negli apprendimenti, in particolare.

Intervistando i genitori si scopre che questi bambini, nei primi mesi di vita, riescono a sostenere eretta la testa molto presto; lo sguardo è attento sin dai primi giorni della loro esistenza; imparano a parlare presto e bene; arricchiscono il linguaggio che risulta qualitativamente differente dai coetanei; apprendono la lettura e la scrittura facilmente; sono curiosi e interessati a tutto ciò che li circonda.

Di tutto questo i familiari sono fieri e felici, ma con l'ingresso nella scuola inizia qualche problema. Il minore, difatti, rimane deluso in quanto le sue attese non sono soddisfatte così come la curiosità, il desiderio di co-

noscere e di sperimentare. Adeguarsi ai tempi e ai metodi imposti dal sistema scolastico, con sofferenza, non è possibile. Così, il minore vive stati affettivi particolari e non sperati. Inizia a sopraggiungere la noia e, con essa, una serie di problemi da affrontare sia per il soggetto sia per la famiglia sia per gli insegnanti e la scuola. È a questo punto e per questi motivi che la società educante deve preoccuparsi di individuare risposte non soltanto adeguate ma praticabili. Ciò al fine di fronteggiare le richieste provenienti dai bisogni, dichiarati o intravisti, di soggetti con *alto potenziale.* Di conseguenza, particolare attenzione deve essere prestata alla cura delle capacità, delle abilità e soprattutto del talento di ogni essere umano.

Riferimenti bibliografici

Croce L., Pati L. (2011). *L'ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.

Gazzetta Ufficiale, 27 dicembre 1947, n. 298 - Costituzione della Repubblica Italiana, Parte Prima, Titolo II Rapporti Etico-Sociali, in particolare artt. 3, 33, 34;

D.P.R. 8 marzo 1999, n.275 – Regolamento Autonomia scolastica, art. 4. Renati R., Pfeiffer S. (eds), (2018). *Bambini ad alto potenziale. Il progetto Sostenere i Talenti per prevenire il disagio scolastico e sociale*, Roma: Alpes.

Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.

VI.4
La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità

Alessandro Ferrante
Università degli Studi di Milano-Bicocca

1. Disagio professionale e lavoro educativo

Nella società contemporanea il lavoro educativo – a scuola così come nei servizi territoriali – è sottoposto a numerose "trazioni", ossia a delle pressioni materiali, sociali e istituzionali di diversa natura che tendono a erodere o ad ampliare gli abituali confini di ruolo delle figure pedagogiche (Marcialis, 2015). Le richieste politiche, culturali, sociali, economiche a cui i professionisti dell'educazione sono di continuo chiamati a rispondere si moltiplicano incessantemente e risultano sovente ambivalenti e contraddittorie. Queste spaziano dall'assistenza all'orientamento esistenziale e professionale, dall'istruzione alla socializzazione, dall'accudimento alla promozione del benessere psico-fisico, dalla prevenzione al controllo sociale, dall'educazione morale alla trasmissione di competenze e saperi, dalla tutela alla riabilitazione. Non solo. Lo Stato e la comunità sociale sembrano domandare alle scuole e ai servizi di risolvere problemi strutturali attraverso interventi individuali e specialistici, perciò le risposte elaborate dalle diverse agenzie formative (formali e non formali) non possono che risultare parziali, incompiute, frammentate, distoniche rispetto alle aspettative delle istituzioni, delle famiglie di educandi e alunni e degli stessi soggetti in formazione (Palmieri, 2018). Inoltre, le condizioni in cui concretamente gli educatori e gli insegnanti lavorano – precarietà, necessità di gestire emergenze di ogni tipo, difficoltà di comunicazione con le famiglie di studenti e utenti, rigidità e inefficienza organizzativa delle istituzioni educative, obbligo di certificare formalmente ciò che si fa senza poter costruire una documentazione pedagogicamente significativa – impattano negativamente sulla qualità della formazione erogata e provocano una "liquefazione del lavoro educativo", che si esprime attraverso un persistente disorientamento professionale (Ferrante, 2017a). Si diffonde così tra i professionisti dell'educazione una sensazione di fatica, frustrazione, graduale demotivazione

e perdita di senso, che in alcuni casi può sfociare in un vero e proprio *bornout* (Palmieri, 2018). Occuparsi di educazione oggi, quindi "significa occuparsi anche di *questo* disagio professionale: comprendere da cosa sia generato, non per risolverlo, in una logica ancora una volta cieca di fronte alla complessità della realtà, ma per trattarlo come condizione strutturale a partire dalla quale ripensare, radicalmente, cosa significhi fare educazione" (Palmieri, 2018, p. 37).

Alla luce di queste considerazioni si può affermare che oggi più che mai i professionisti dell'educazione necessitino di contesti formativi *ad hoc*, appositamente predisposti per sottrarsi temporaneamente alle urgenze e alle tensioni del quotidiano, in modo da poter assumere un atteggiamento riflessivo e di ricerca che permetta loro di ragionare sulle pratiche educative vissute in prima persona, per analizzarle, valutarle e riprogettarle, divenendo maggiormente consapevoli degli stili adottati, delle cornici culturali e cognitive che orientano le loro azioni e di ciò che produce effetti nei sistemi scolastici ed extrascolastici in cui operano (Rezzara, Cerioli, 2004; Marcialis, 2015). Le riunioni di équipe, i corsi di aggiornamento professionale, le supervisioni e le consulenze pedagogiche rappresentano i principali contesti che attualmente sono deputati a svolgere questa funzione di formazione continua, ricorsiva e ricorrente. In tali contesti prendono corpo delle pratiche di "secondo livello", ossia di "formazione dei formatori" (Palma, 2017). Questi setting non sono finalizzati primariamente a trasmettere delle conoscenze specialistiche a educatori e insegnanti, quanto piuttosto a implementare le loro competenze ermeneutiche, ad alimentare una comprensione approfondita dei processi educativi di cui sono parte, a manipolare a distanza di spazio e di tempo le pratiche didattico-educative e a incoraggiare l'emersione di nuove prospettive di pensiero e di azione.

L'ipotesi che si intende sviluppare in questo scritto è che la consulenza pedagogica sia una delle pratiche di formazione dei formatori che possono essere messe in atto per aiutare i professionisti dell'educazione a rielaborare il disagio dal punto di vista cognitivo, affettivo, culturale e per sostenerli nell'individuare strategie efficaci nei confronti delle sfide educative del presente (Rezzara, Cerioli, 2004; Brambilla, 2012; Palmieri, 2017).

Prima di illustrare – sia pur sinteticamente – il modello di consulenza pedagogica che si desidera presentare in questa sede[1], si chiarirà come ci si

1 Le riflessioni sulla consulenza pedagogica sviluppate in questo saggio sono il frutto di ricerche, attività formative, pensieri condivisi elaborati dal gruppo di lavoro che si è costituito intorno all'insegnamento di "Consulenza nel Disagio Educativo: Teorie e

posiziona rispetto al tema del disagio – soprattutto scolastico – e in che modo lo si interpreta. Questa operazione è fondamentale, in quanto è proprio la comprensione del disagio educativo come evento complesso, problematico, multidimensionale che suggerisce di prediligere degli approcci pedagogici capaci di sostenere il consulente nel dare una lettura articolata, critica, approfondita del nesso tra educazione e disagio.

Il disagio innanzitutto può essere concepito come un *fenomeno complesso* che interpella la relazione tra gli individui e i loro contesti di riferimento e come una *situazione appresa*, in quanto riguarda le modalità con cui ciascuno nel corso dell'esistenza ha imparato a fare i conti con il proprio disagio e il disagio altrui (Palmieri, 2012). Rispetto all'ambito propriamente scolastico, il disagio mostra una peculiare complessità e problematicità, poiché coinvolge differenti attori sociali (insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, personale non docente, alunni, famiglie), chiama in causa molteplici dimensioni (affettive, cognitive, relazionali, didattiche, organizzative, materiali), interroga la scuola nel suo farsi quotidiano e in tutte le sue componenti principali (Ferrante, 2018).

Dato che qualsiasi esperienza scolastica è sempre in stretto rapporto con il più ampio scenario storico, il disagio educativo può anche essere considerato come un *effetto delle trasformazioni del mondo della vita* (Palmieri, 2012; 2018) e delle "didattiche informali" che costellano l'odierna società e che tendono a contrapporsi agli apprendimenti formali richiesti dall'istituzione scolastica (Tramma, 2009). I mutamenti in atto generano emergenze sociali e problematiche educative che mettono in crisi il modo abituale di pensare e fare scuola. Nella contemporaneità il processo di insegnamento-apprendimento va collocato nel quadro di una società globalizzata, multietnica, ipertecnologica, attraversata da rapidi e pervasivi cambiamenti, caratterizzata da ritmi frenetici, da massicci flussi migratori, da inquietanti conflitti e da numerose crisi che pongono rilevanti sfide alla pedago-

Pratiche", nel corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Del gruppo attualmente fanno parte, oltre al sottoscritto e alla titolare dell'insegnamento, Cristina Palmieri, anche Giulia Lampugnani, Paola Marcialis, Giorgio Prada, Cristina Savino. A questi va aggiunto Daniele Sartori, che ha collaborato per diversi anni al suddetto insegnamento, concorrendo in misura determinante con le sue ricerche all'elaborazione del quadro teorico qui delineato. Occorre inoltre specificare che la proposta di consulenza pedagogica avanzata in questo scritto non è da intendersi come del tutto definita, ma come un punto di approdo temporaneo in un percorso di riflessione ancora e sempre aperto e *in fieri*.

gia. Le trasformazioni in corso si riflettono nelle scuole di ogni ordine e grado, determinando crescenti difficoltà a impostare percorsi didattico-educativi capaci di incontrare le nuove esigenze di alunni e famiglie. Educatori e insegnanti appaiono disorientati di fronte al dissolvimento di un *milieu* educativo e culturale che in passato era stato relativamente unitario e coerente e aveva garantito alle agenzie formative, *in primis* la scuola, di poter trovare una sponda nella vita familiare e sociale (Massa, 2000). A causa dell'attuale dispersione e frammentazione degli immaginari socio-pedagogici e delle pratiche educative, invece, la scuola non trova più un solido ancoraggio all'interno di un ambiente di riferimento e di conseguenza fatica a individuare delle azioni didattiche in grado di coinvolgere i soggetti in un processo di apprendimento che sia per loro davvero significativo.

Infine, il disagio va correlato alla *difficoltà strutturale della scuola a modificare le proprie logiche* e quella che Riccardo Massa (1997) chiamava la "forma-scuola". In questo senso, l'impressione è che a essere entrato in crisi sia soprattutto il modello pedagogico fondato sul dispositivo educativo di tipo disciplinare, secondo cui fare scuola significa mantenere l'ordine nella classe, rendere docili i corpi, erogare saperi distinti, insegnare contenuti didattici precostituiti, sorvegliare, punire, normare i comportamenti, organizzare lo spazio dell'aula secondo criteri gerarchici basati sul modello trasmissivo "uno-molti" (Massa, 1997; Ferrante, 2017b). Il dispositivo scolastico disciplinare ereditato dalla tradizione pedagogica moderna non aiuta ad affrontare cognitivamente e affettivamente il disagio che si manifesta dentro e intorno la scuola. Anzi, è parte del problema, in quanto provoca ulteriore malessere nei soggetti che popolano l'istituzione scolastica.

2. La consulenza pedagogica come pratica formativa per apprendere dall'esperienza

In che modo la consulenza pedagogica può sostenere la scuola ad affrontare il proprio compito formativo, nonché a interrogare criticamente le attuali forme di disagio che la pervadono, mettendola profondamente in crisi?

Per ripensare il fare scuola quotidiano e analizzare, esplorare, modificare insieme a educatori e insegnanti le situazioni educative e di disagio scolastico in cui sono implicati, il presente scritto intende proporre un modello di consulenza pedagogica che si avvale del contributo di prospettive epistemologiche che appartengono a differenti tradizioni di pensiero, tra cui la

clinica della formazione, le teorie riflessive e quelle sociomateriali[2]. Si tratta di avanzare una proposta consulenziale che include al proprio interno categorie concettuali eterogenee, in un'ottica di *inclusive approach* (Fook, 2002). La scelta di far interagire e, laddove possibile, di integrare differenti prospettive deriva da una precisa ipotesi di lavoro, ossia che il consulente, avendo a disposizione un set di strumenti teorici e metodologici molto diversificati, possa essere agevolato nel guadagnare una lettura quanto più possibile stratificata e complessa degli eventi formativi e del disagio. L'essenziale è che il consulente possa accedere all'esperienza educativa osservandola e comprendendola da diverse angolature, cogliendo i molteplici aspetti da cui questa è composta e considerando nel medesimo tempo le premesse conoscitive, ideologiche, etiche dei formatori e le dimensioni materiali e immateriali, così come quelle manifeste e latenti che informano le relazioni interpersonali e le azioni educative.

Per procedere a illustrare la proposta di consulenza pedagogica che si desidera sviluppare in questo scritto, occorre specificare innanzitutto come interpretare la funzione della consulenza e conseguentemente come intendere il ruolo del consulente e del consultante (o cliente) e a che condizioni una consulenza possa essere definita pedagogica.

La consulenza può essere descritta come una particolare *relazione di aiuto* finalizzata a trasformare l'esistente. Essa genera le condizioni che consentono ai soggetti di esplorare criticamente, riformulare, ridefinire la situazione problematica per cui hanno richiesto la consulenza e di elaborare strategie creative per farvi fronte, imparando dalla propria esperienza grazie all'allestimento di un setting di secondo livello (Palma, 2017). Essa è "ispirata al principio che si apprende sempre a partire da ciò che già si sa, da ciò che già si è, da ciò che si conosce e da ciò che si è sperimentato" (Rezzara, Cerioli, 2004, p. 103). Concepita in questi termini, la consulenza non è volta a offrire "ricette", cioè soluzioni operative immediate erogate dal consulente, né ha l'obiettivo di trasmettere nozioni o conoscenze pregresse. Essa va svincolata da un retaggio decennale legato a un modello tecnocratico

2 Non è possibile per ragioni di spazio presentare e discutere ogni prospettiva epistemologica menzionata, mostrando in modo esaustivo il contributo che ciascuna teoria può offrire alla consulenza pedagogica. Per un approfondimento si rimanda a Rezzara e Cerioli (2004) e a Palma (2017) rispetto al rapporto tra consulenza e clinica della formazione, e ai lavori di Sartori (2012) e di Ferrante e Galimberti (2018) rispetto ai presupposti degli approcci riflessivi e sociomateriali che possono essere ripresi in ambito formativo e consulenziale.

e trasmissivo, per essere invece pensata come *consulenza di processo*, ossia come una pratica che "aiuta i clienti ad aiutarsi", senza sostituirsi a loro nella gestione dei problemi (Schein, 1992; Rezzara, Cerioli, 2004; Fook, Gardner, 2007). Il consulente non si pone come il possessore di un sapere esperto, calato "dall'alto e dal di fuori" per elargire una soluzione univoca e predeterminata ai problemi, ma si qualifica come un facilitatore che utilizza delle specifiche competenze teorico-metodologiche per affiancare e accompagnare i consultanti in un percorso di rielaborazione del disagio professionale e di apprendimento dall'esperienza educativa (Palmieri, 2017). Questi ultimi, a loro volta, cessano di essere concepiti come dei meri destinatari di risposte esperte, bisognosi di aiuto e carenti di risorse, per divenire dei protagonisti attivi pienamente responsabili di quanto accade nel processo consulenziale (Rezzara, Cerioli, 2004).

Ma che cosa consente di qualificare una consulenza come *pedagogica*, distinguendola da altre pratiche consulenziali, ad esempio organizzative o psicologiche? Ritengo che una consulenza possa essere definita pedagogica se: (1) ha come scopo prioritario quello di costruire le condizioni per un cambiamento significativo dei soggetti a cui si rivolge e dei loro contesti di riferimento; (2) è svolta da professionisti che impiegano delle competenze teorico-metodologiche, degli strumenti e dei saperi prevalentemente pedagogici, sebbene ciò non escluda l'utilizzo di conoscenze di altro genere (psicologiche, sociologiche, filosofiche, antropologiche, organizzative): queste ultime però devono essere piegate a specifiche esigenze formative; (3) istituisce simbolicamente e materialmente dei setting di apprendimento di secondo livello; (4) aiuta a individuare risposte a concreti bisogni formativi e tratta temi e problemi di natura pedagogica; (5) ha come oggetto le pratiche educative, assunte nella loro complessità, globalità, peculiarità; (6) promuove nuova conoscenza – seppure locale, contestuale, idiografica – sui fenomeni educativi (Ferrante, 2016).

3. Le cornici epistemologiche della consulenza pedagogica: riflessività e materialità

Istituire dei setting pedagogici consulenziali secondo la cornice teorica proposta in questa sede comporta di sviluppare dei dispostivi formativi basati sulla possibilità di accompagnare gli insegnanti a riflettere – individualmente e nella dimensione del piccolo gruppo – sulle esperienze educative

vissute e agite in prima persona. L'oggetto di queste riflessioni non sono i mondi interiori degli insegnanti, né gli alunni o le loro famiglie, ma le pratiche didattico-educative messe in atto, che sostanziano il fare scuola quotidiano. Interrogare tali pratiche avvalendosi delle teorie menzionate in precedenza – clinica della formazione, approcci riflessivi e sociomateriali – significa problematizzare da diversi punti di vista il nesso tra educazione e disagio, muovendosi su più livelli di analisi e di intervento.

Un primo livello può essere fatto emergere grazie alla combinazione tra la clinica della formazione (Massa, 1992; Riva, 2000; Marcialis, 2015; Palma, 2017) e gli approcci riflessivi e critico-riflessivi (Mezirow, 1991; Mortari, 2003; Fook, Gardner, 2007). La clinica della formazione permette di indagare l'educazione nella sua globalità e complessità, considerando non solo le dimensioni manifeste, esplicite, consce, ma anche quelle latenti, implicite, nascoste che influenzano l'accadere educativo. Gli approcci riflessivi e quelli critico-riflessivi consentono a loro volta di mettere a fuoco gli assunti taciti che permeano i modi in cui i soggetti tematizzano l'esperienza educativa e agiscono in essa. Tali approcci inoltre invitano a costruire schemi di pensiero innovativi.

Tramite le prospettive teoriche cliniche e riflessive, durante la consulenza diviene dunque possibile esplorare i modelli di comprensione degli insegnanti, le loro latenze cognitive e affettive, le rappresentazioni di disagio e di educazione, i significati soggettivi e intersoggettivi attribuiti agli eventi problematici per cui è stata richiesta la consulenza, nonché le premesse ideologiche, etiche, epistemologiche che incidono nella definizione di una certa situazione come problematica. Il punto è innescare dei processi interpretativi che aiutino gli insegnanti a decostruire le precomprensioni, le conoscenze e i saperi che essi utilizzano, spesso senza esserne coscienti, nello svolgimento del loro lavoro, di modo da poterli relativizzare o anche mettere apertamente in discussione e abbandonare, nel caso si rivelino per qualche ragione disfunzionali o inadeguati rispetto alle esigenze del contesto. Il consulente "solitamente a partire da situazioni avvertite come problematiche, supporterà il cliente nell'analisi del processo che ha portato allo sviluppo del quadro sotto analisi, guidandolo verso la progressiva consapevolezza di categorie, concetti, modelli teorici che hanno orientato e orientano il suo agire professionale" (Sartori, 2012, p. 220). Il focus della consulenza, in questo caso, è posto su come gli apprendimenti individuali e sociali dei partecipanti condizionano le pratiche agite, nonché la definizione del problema da indagare e trattare nel setting consulenziale.

Un ulteriore livello di analisi e intervento può essere individuato attraverso il riferimento agli approcci sociomateriali (McGregor, 2004; Fenwick, Edwards, Sawchuk, 2011; Landri, Viteritti, 2016; Ferrante, 2016). Questi ultimi possono essere utilizzati dal consulente per accompagnare i docenti in un percorso di riflessione sulla materialità dell'esperienza educativa. In questa cornice teorica l'educazione e il disagio vanno esaminati ponendo in evidenza l'eterogeneità di attori, umani e non-umani, che rendono possibile realizzare i processi di insegnamento-apprendimento. Occorre cioè cercare di comprendere come diversi elementi (corpi, spazi, tempi, simboli, testi, documenti, oggetti, tecnologie, ecc.) interagiscano fra loro, articolando e disarticolando le pratiche didattiche quotidiane. Ciò comporta in primo luogo di domandarsi chi o che cosa agisce, come e con quali effetti. Non si tratta di eludere le questioni che sorgono in rapporto a valori, scelte, rappresentazioni e vissuti, ma di ancorarle alla materialità agente, in modo da tracciare, decostruire e ricostruire i concatenamenti di attori e azioni. In sintesi, riflettere da un punto di vista neomaterialista sul disagio scolastico e sui cambiamenti da cui la scuola è prepotentemente investita significa interrogarsi su come le dimensioni affettive, corporee, oggettuali, tecnologiche, spaziali si intrecciano, creando e ricreando incessantemente il tessuto sociale e materiale dell'istituzione scolastica (Ferrante, 2018). A questo livello, pertanto, il focus della consulenza è posto sulla performatività dell'accadere educativo, ossia su tutto ciò che incide nei corsi d'azione e produce effetti nella scuola, intesa come uno specifico campo di esperienza generato da un network di elementi eterogenei, umani e non-umani.

Dal punto di vista metodologico, infine, i consulenti pedagogici che si rifanno agli approcci descritti non si limitano a esercitare un ascolto attivo ed empatico nei confronti dei formatori, ma per ragionare con i docenti sulle loro premesse cognitive implicite e sulla materialità della scuola si avvalgono di differenti attività e strumenti funzionali a supportare le pratiche consulenziali: *role playing*, schede di analisi, artefatti simbolici, filmati, immagini, canzoni, videoriprese, plastici (Massa, 1992; Fook, Gardner, 2007; Marcialis, 2015; Ferrante, 2016). I materiali possono essere proposti dal conduttore, oppure possono essere prodotti dai partecipanti grazie a specifiche attivazioni. Un setting consulenziale di secondo livello, in ogni caso, non si esaurisce nella relazione interpersonale tra il consulente e il gruppo di insegnanti a cui è rivolto l'intervento, ma come ogni altra prassi educativa presuppone una peculiare operatività – un fare insieme e un pensare condiviso – e l'apprestamento di una rete sociomateriale fatta di persone e cose.

Riferimenti bibliografici

Brambilla R. (2012). Disorientamento educativo e consulenza pedagogica. Alcune coordinate di intervento. *MeTis*, *2*(1).

Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*. London: Routledge.

Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante A. (2017a). La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità. *MeTis, 7*(1).

Ferrante A. (2017b). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.

Ferrante A. (2018). Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 929-933). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ferrante A., Galimberti A. (2018). Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education, 13*(3): 1-26.

Fook J. (2002). Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work 1*(1): 79-95.

Fook J., Gardner F. (2007). *Practicing Critical Reflection. A Resource Handbook*. Maidenhead: Open University Press.

Landri P., Viteritti A. (2016). Introduzione. Le masse mancanti in educazione. *Scuola Democratica. Learning for Democracy, 1*: 7-22.

Marcialis P. (ed.) (2015). *Educare e ricercare*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R. (ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.

Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale, 140*: 60-66.

McGregor J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture & Society, 12*(3): 347-372.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Oxford: Jossey-Bass.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

Palma M. (ed.) (2017). *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2017). Consulenza nel disagio educativo: presupposti e caratteristiche di un approccio clinico-pedagogico. In M. Palma (ed.), *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione* (pp. 190-210). Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Rezzara A., Cerioli L. (eds.) (2004). *La consulenza clinica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
Riva M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Sartori D. (2012). Consulenza pedagogica e disagio. In C. Palmieri (ed.), *Crisi sociale e disagio educativo* (pp. 215-233). Milano: FrancoAngeli.
Schein E.H. (1992). *La consulenza di processo*. Milano: Raffaello Cortina.
Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

VI.5
Sperimentare il successo formativo attraverso il fare. *Il punto di vista degli studenti*[*]

Cristina Lisimberti
Katia Montalbetti
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. Dall'insuccesso formativo alla promozione del talento

La questione dell'insuccesso formativo è ampiamente dibattuta e oggetto sia di riflessione teorica secondo molteplici prospettive disciplinari sia di attenzione da parte degli organismi nazionali e sovranazionali che, oltre a promuove azioni di contrasto, tracciano linee guida orientative per i vari soggetti in gioco. Le motivazioni di questa attenzione originano dalla consapevolezza sempre più diffusa dell'impatto individuale ma anche economico e sociale del successo, e – di conseguenza – dell'insuccesso formativo (Schleicher, 2006). Se raggiungerlo pone in primo luogo le premesse per la piena ed autentica realizzazione personale, questa risulta direttamente connessa con l'apporto attivo e positivo che il soggetto potrà fornire alla società, contribuendo allo sviluppo e al benessere complessivo del proprio paese (Council of the European Union, 2009).

Definire cosa è insuccesso formativo è particolarmente complesso (Batini, 2002; Batini, Bartolucci, 2016) perché il concetto racchiude in sé molteplici accezioni e sfaccettature che vanno dal disagio scolastico, all'abbandono vero e proprio per quanti sono in obbligo, al fenomeno dell'abbandono della scuola secondaria di secondo grado (*ESL- Early School Leavers*) sino a includere il momento della transizione scuola-lavoro (*NEET-Not in Education, Employment and Training*) e altro ancora; risulta di conseguenza altrettanto ostico rilevare elementi informativi accurati che pos-

* L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dalle due autrici. Sul piano redazionale, a Cristina Lisimberti sono da attribuire il paragrafo 1 e le conclusioni, a Katia Montalbetti i paragrafi 2 e 3. Il paragrafo 4 è stato redatto insieme.

sano fungere da base informativa di partenza (Benvenuto, 2016). A livello descrittivo, seppure con le cautele necessarie, i dati italiani ed europei mostrano nondimeno una progressiva contrazione di dispersione e abbandono (Eurostat, 2017; MIUR, 2017) anche se l'insuccesso formativo resta, nelle sue molteplici accezioni, uno dei principali problemi che affliggono i sistemi scolastici contemporanei.

Il riconoscimento della multidimensionalità del concetto aiuta a comprendere le difficoltà che si incontrano, a livello operativo, nel trovare strategie di contrasto efficaci (Pandolfi, 2017). In letteratura pare esservi tuttavia consenso circa alcuni snodi che paiono caratterizzare le strategie di intervento di successo: la centralità e il protagonismo dello studente (Batini, Bartolucci, 2016), la personalizzazione dei percorsi e la presa in carico da parte di una rete territoriale integrata (Bramanti, Odifreddi, 2006; Colombo, 2015b) che ponga in essere interventi con un forte valore educativo (Triani, 2006; Triani, Ripamonti, Pozzi, 2015; Lisimberti, Montalbetti, 2015).

In particolare, come ha efficacemente mostrato Batini (Batini, Bartolucci, 2016), una buona percezione di autoefficacia, autostima e fiducia nelle proprie abilità rafforzano la motivazione allo studio e diminuiscono l'abbandono scolastico mentre la percezione di inadeguatezza e le esperienze di "insuccesso" a scuola paiono incrementarlo. In accordo con l'Autore pare possibile, di conseguenza, promuovere il successo formativo attraverso un apprendimento attivo e partecipativo che stimoli la motivazione, il senso di autoefficacia e la fiducia nelle proprie capacità.

Un tale approccio ben si integra con un sistema formativo che si faccia carico della promozione dei talenti dei singoli ragazzi, intesi come le "vere doti" delle quali ciascuno dispone (Capobianco, 2018) o come "quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nel fare e nel sentire l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità" (Margiotta, 2018, p. 8) e che la scuola, in particolare, deve promuovere in forma integrale.

Porre al centro dell'esperienza formativa la valorizzazione e la crescita armonica dei talenti può dunque costituire una premessa per contrastarne l'insuccesso. Far sperimentare occasioni di successo formativo, dando a ciascuno opportunità concrete e diversificate per far emergere le proprie capacità, può costituire una risorsa importante per molti ragazzi che parrebbero altrimenti "destinati" ad incamminarsi sulla strada dell'insuccesso formativo. Un esempio di tale prospettiva di contrasto è offerto dal progetto "La-

boratori del Fare"[1] finanziato da Regione Lombardia nell'ambito dei "progetti finalizzati alla prevenzione e alla lotta contro la dispersione scolastica - anno scolastico 2017/2018".

2. I "Laboratori del fare"

Il progetto "Laboratori del Fare" è l'esito della progettazione congiunta di vari soggetti attivi nella provincia di Varese e ha visto in particolare la collaborazione sinergica tra Istituti Comprensivi ed Enti che occupano il segmento formativo successivo (Centri di Formazione Professionale e altri soggetti che erogano Formazione Professionale), accanto a partner istituzionali e all'Università Cattolica del Sacro Cuore, incaricata delle attività di monitoraggio e valutazione. Il progetto è rivolto ad alunni frequentanti la scuola secondaria di primo grado considerati a forte rischio di dispersione. L'obiettivo del progetto è quello di proporre a tali ragazzi, che sperimentano una situazione di malessere e insoddisfazione per la scuola, percorsi personalizzati finalizzati a fornire spunti e stimoli per formulare (o riformulare) un proprio progetto personale e professionale.

Il progetto mira infatti a far sperimentare percorsi di successo personale e scolastico utili, in primo luogo, ad accrescere l'autostima dei ragazzi nonché a favorire una maggior consapevolezza delle proprie potenzialità in chiave orientativa.

Per riprendere le parole dei progettisti, l'approccio assunto ruota attorno ad alcune parole chiave:

- "*apprendere attraverso il fare*": l'attività proposta segue l'impostazione didattica in uso nella formazione professionale ove la dimensione pratica e laboratoriale costituisce un asse portante. Tale situazione può costituire per i ragazzi una preziosa occasione per conoscere contesti e situazioni formative molto diverse dalla scuola secondaria e che potrebbero risultare più confacenti ai loro stili di apprendimento;
- "*centralità delle competenze":* mobilizzate per affrontare situazioni-problema reali. Anche in questo caso le competenze messe in campo sono

1 Capofila del progetto è Fondazione ENAIP – Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale- Lombardia.

sovente diverse da quelle richieste a scuola; sperimentarsi in compiti eterogenei può dunque costituire una significativa occasione per scoprire e mostrare le proprie attitudini;
- "*lavoro per compito reale*": ogni laboratorio prevede la realizzazione di un prodotto, diverso a seconda delle specificità delle azioni previste, ma sempre finalizzato a produrre un artefatto che attesti il percorso svolto e la capacità di tenuta del soggetto sino ad arrivare ad un risultato finale tangibile e condivisibile;
- "*rielaborazione dell'esperienza*": grazie alla sinergia tra scuola e enti di formazione è possibile offrire ai ragazzi l'opportunità di riflettere criticamente sull'esperienza vissuta anche al fine di costruire/rivedere il proprio progetto di sviluppo professionale.

Nell'a.s. 2017/18 è stato proposto ad un gruppo di ragazzi, individuati a cura dei consigli di classe di seconda e terza delle scuole coinvolte e considerati ad alto rischio di dispersione scolastica (ripetenti/pluriripetenti, a rischio abbandono, frequenza scolastica discontinua, ecc.), di scegliere fra laboratori afferenti a 9 ambiti professionali distinti[2] quello più rispondente alle proprie attitudini e ai propri interessi. I gruppi, formati da 8-10 ragazzi provenienti da classi e scuole diverse, sono stati dunque costruiti sulla base degli interessi da loro espressi.

Tra marzo e maggio i ragazzi, anziché andare a scuola, si sono recati per un giorno alla settimana presso la sede del laboratorio prescelto sperimentando così gradi crescenti di autonomia per raggiungere una sede diversa e, in molti casi, più distante dalla propria abitazione anticipando ciò che normalmente avviene dopo la conclusione della secondaria di primo grado.

3. Il dispositivo monitoraggio e valutazione

Sin dalla fase progettuale, il monitoraggio e la valutazione affidati al Centro Studi e Ricerche (CeRiForm) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore so-

2 Commercio; Grafica: Stampa e multimedia; Meccanica-Elettricità e Autoriparazione-Meccanica presso ENAIP Varese. Elettricità; Agricoltura-Florovivaismo e Ristorazione-Arte bianca presso Enaip Busto Arsizio. Estetica e Acconciatura presso Dorsi Academy Varese. I laboratori si sono svolti in 4 o 5 sessioni formative.

no stati concepiti come azioni a supporto della realizzazione delle attività secondo un approccio partecipato.

Dopo l'avvio del progetto il dispositivo di monitoraggio e analisi è stato affinato in modo da risultare sostenibile per i vari interlocutori coinvolti e utile per raccogliere elementi informativi utili per gli operatori e i progettisti coinvolti.

L'azione di monitoraggio e di valutazione si è articolata in 3 macrofasi:

- prima dell'avvio delle attività (fase ex ante), è stato somministrato a tutti gli alunni partecipanti ai laboratori un questionario vòlto a rilevarne le aspettative;
- durante lo svolgimento (fase in itinere) è stato richiesto ai docenti dei laboratori di compilare un diario di bordo finalizzato a monitorare l'andamento delle attività nonché lo sviluppo dei percorsi dei singoli;
- al termine dei laboratori (fase ex post) è stato somministrato ai ragazzi un questionario vòlto a rilevarne le acquisizioni e percezioni circa l'esperienza svolta.

La progettazione e implementazione del dispositivo rispondono ad alcune scelte metodologiche:

- attenzione a dar voce e a triangolare i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nel percorso (formatori e alunni) per garantire una lettura più integrata del percorso svolto;
- avvaloramento della collaborazione con i diversi attori per la somministrazione degli strumenti;
- valorizzazione degli strumenti di rilevazione come fonti informative utili agli operatori/responsabili per una prima conoscenza (questionario iniziale), per il monitoraggio dell'andamento delle attività a livello individuale e di gruppo (diario di bordo) e per un primo bilancio dell'esperienza svolta (questionario finale) da parte dei ragazzi coinvolti;
- integrazione fra elementi qualitativi e quantitativi nella rilevazione in prospettiva *mixed method*.

4. Il punto di vista dei ragazzi

In questa sede ci si concentra sul punto di vista dei ragazzi che hanno partecipato ai 6 laboratori formativi svolti presso le sedi ENAIP di Varese e

Busto Arsizio che hanno assicurato una compilazione puntuale di tutti gli strumenti richiesti. Tramite il questionario iniziale e finale sono stati considerati:

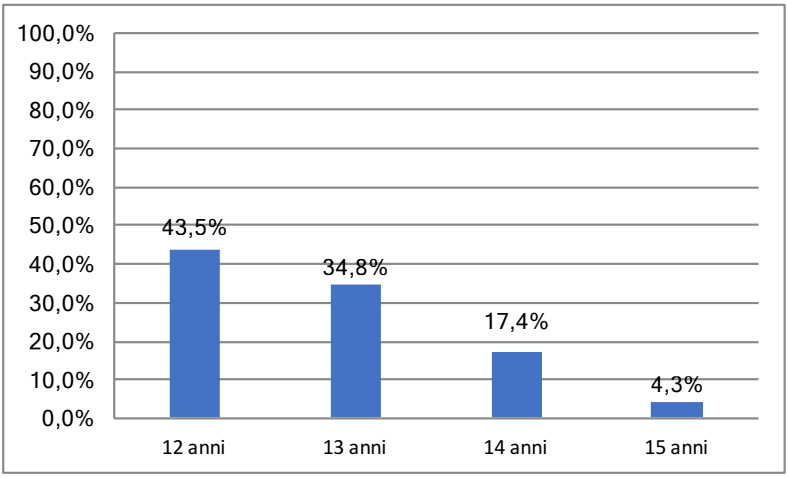
- profilo dei rispondenti;
- aspettative (prima) e percezione (dopo) circa le attività proposte;
- connessione tra attività laboratoriali e scuola;
- cambiamenti relativi alla sfera della conoscenza e della percezione di sé;
- trasformazioni relazionali ingenerate dal progetto.

Dato il target di riferimento si è optato per uno strumento che, per quanto rigoroso dal punto di vista metodologico, risultasse semplice ed agevole nella compilazione; si è scelto di porre le domande con tono diretto e colloquiale, reputato il più adatto per favorire la comprensione e stimolare l'adesione al compito da parte di ragazzi a forte rischio di dispersione scolastica. A conferma dell'adeguatezza scelta compiuta, i questionari risultano in genere compilati in maniera precisa ed accurata ed il tasso di non risposta è in genere limitato a singoli soggetti. Nei dati di seguito presentati si è inteso far emergere il punto di vista dei ragazzi, "dando loro voce" (Ciucchi, 2012); ove opportuno sono inseriti grafici e tabelle per renderne più agevole la fruizione. Nel complesso sono stati considerati 44 questionari, pari alla totalità dei ragazzi presenti all'incontro conclusivo[3].

Profilo dei partecipanti

I partecipanti sono per la quasi totalità maschi (93,2%), in netta prevalenza di nazionalità italiana (76,1%) e frequentanti la classe seconda della secondaria di primo grado (90,9%). La distribuzione per età mostra una maggiore eterogeneità (Graf. 1): poco meno della metà dei partecipanti ha 12 anni (43,5%), poco più di un terzo ne ha 13 (34,8%), e la restante parte ne ha 14 (17,4%) o 15 (4,3%).

3 I rispondenti al questionario iniziale sono 46, a commento dei dati è indicato quando il totale è riferito a tale base numerica. In tutti gli altri casi il totale è 44.



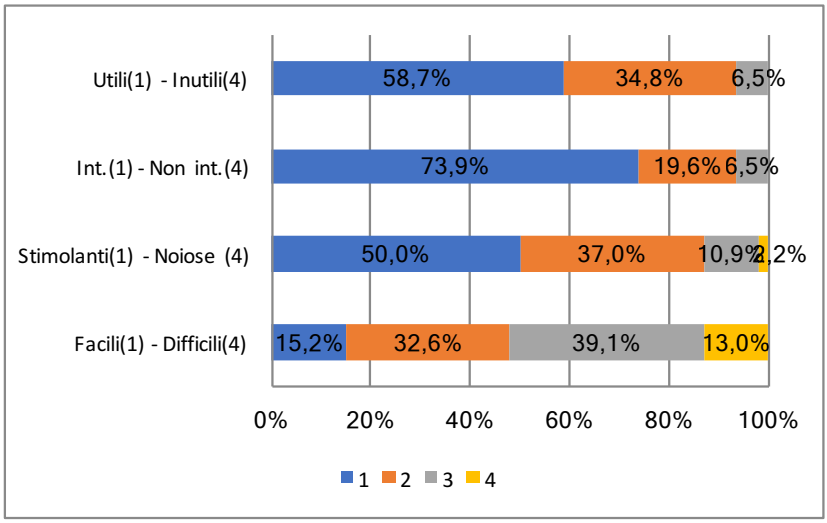
Graf. 1: Età

Aspettative (pre) e percezioni (post)

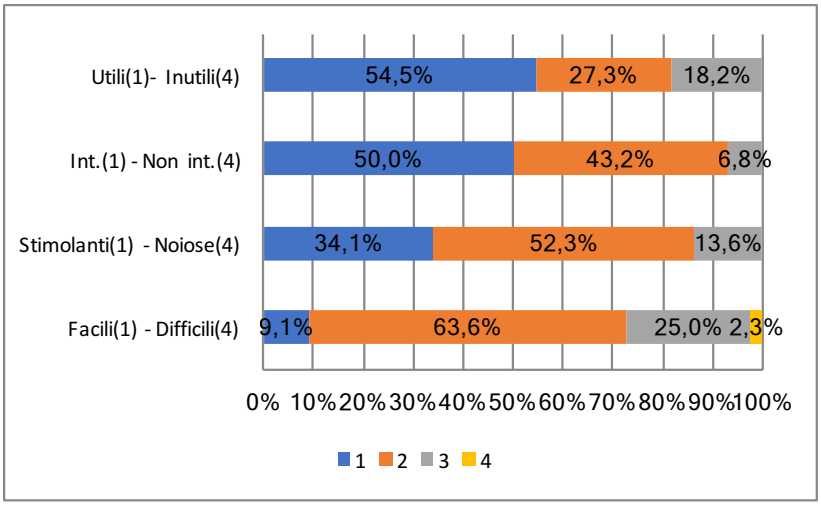
Prima dell'avvio dei laboratori i ragazzi mostravano aspettative positive nei confronti delle attività, immaginando che sarebbero state molto interessanti, utili e stimolanti (Graf. 2): merita notare che tra la metà e i due terzi dei ragazzi hanno infatti scelto di utilizzare la modalità più positiva del differenziale semantico (molto interessanti 73,9%; molto utili 58,7%; molto stimolanti 50,0%) e che quasi nessuno, con un'unica eccezione relativa alla possibile "noiosità" delle attività (2,2%) ha invece utilizzato la polarità più negativa della scala. Decisamente più cauto è il giudizio in merito alla facilità/difficoltà del compito (molto facili 15,2%; facili 32,6%; difficili 39,1%; molto difficili 13%). Tale rappresentazione iniziale pare indicare un autentico entusiasmo e interesse per i laboratori anche se i ragazzi paiono manifestare un certo timore nei confronti della complessità dell'attività proposta, probabilmente totalmente nuova e diversa rispetto a quella svolta a scuola.

La rilevazione effettuata alla conclusione del percorso conferma che le aspettative non sono state disattese (Graf. 3). Le attività fruite sono giudicate utili, stimolanti e interessanti, anche se il giudizio è espresso in termini meno idealizzati rispetto all'inizio (molto interessanti 50,0%; molto utili 54,5%; molto stimolanti 34,1%). È interessante notare che la preoccupazione in merito alla possibile difficoltà del compito risulta molto ridimensionata: pur permanendo un'impressione – in sé positiva – di non banalità,

le attività sono giudicate nel complesso più facili del previsto (9,1% molto facili; 63,6% facili).



Graf. 2: Aspettative*
* Totale calcolato sui rispondenti al questionario iniziale (n=46)



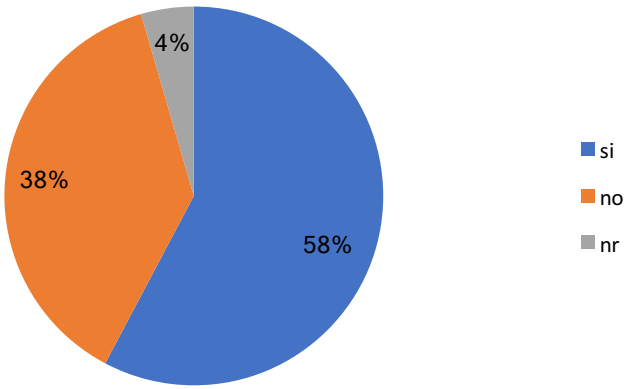
Graf. 3: Percezione attività svolte (le attività sono state)

Il laboratorio "dentro" la scuola

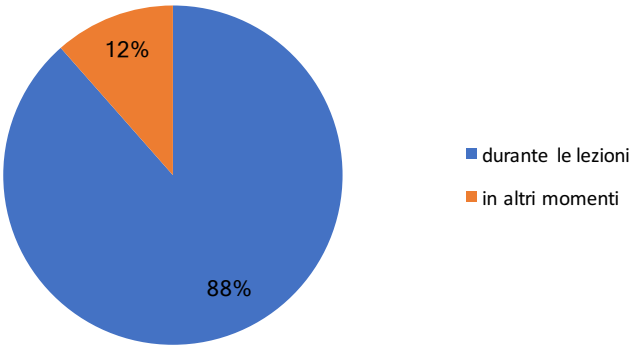
Quasi il 60% dei ragazzi coinvolti ha avuto l'opportunità di presentare ai propri compagni di classe le attività svolte durante il laboratorio (59,1%) (Graf. 4). Tale presentazione è avvenuta nella maggior parte dei casi durante le lezioni ordinarie (88,5%), nei restanti casi in altri momenti (11,5%) (Graf. 5). La sollecitazione a presentare (Graf. 6) è partita perlopiù dai docenti (53,8%), in alcuni casi dal ragazzo stesso (11,5%) mentre poco più di un terzo dei partecipanti non hanno risposto alla domanda (34,6%); è possibile che l'idea di presentare sia nata dal confronto e dalla discussione con gli insegnanti e che quindi i ragazzi abbiano faticato a ricostruire da chi sia partita l'iniziativa o, ancora, che l'indicazione sia stata data dai docenti di laboratorio e che, di conseguenza, i ragazzi non si siano riconosciuti pienamente in nessuna delle alternative proposte.

Tali dati sembrano indicare una buona attenzione degli insegnanti verso i ragazzi che hanno fruito dei laboratori; dare spazio e valorizzare quanto hanno avuto modo di sperimentare al di fuori della classe e della scuola costituisce infatti un importante riconoscimento offre un'occasione di protagonismo positivo a questi ragazzi.

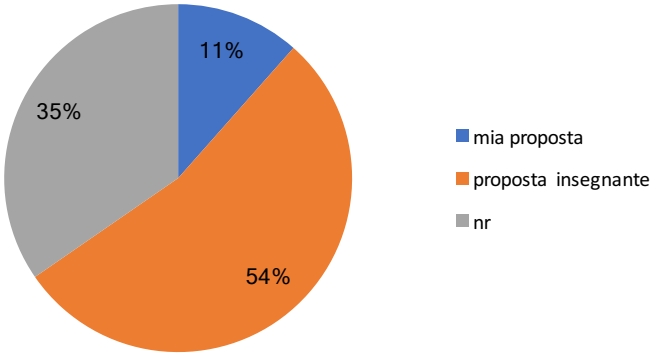
Gran parte dei ragazzi che non hanno presentato l'attività ai compagni dichiara che avrebbe voluto farlo (82,4%); solo una piccola parte si esprime in termini negativi (17,6%) (Graf. 7). Anche tale dato corrobora la percezione di interesse e gradimento per l'attività che stimola a mostrare e a condividere con gli altri il percorso svolto e si conferma essere un'opportunità per far veder di essere "bravi".



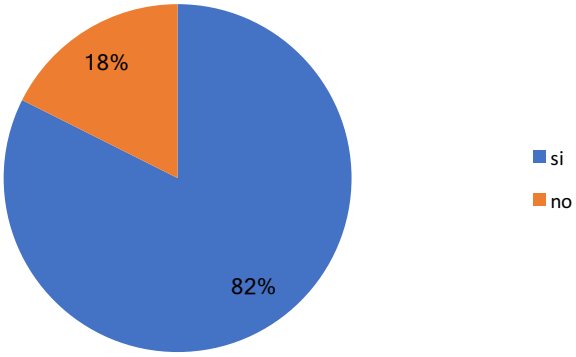
Graf. 4: Possibilità di mostrare ai compagni quanto imparato *
*** Domanda filtro**



Graf. 5: Momenti di presentazione
* Domanda filtrata. Totale calcolato su quanti hanno risposto 'sì' alla domanda filtro (n=26)



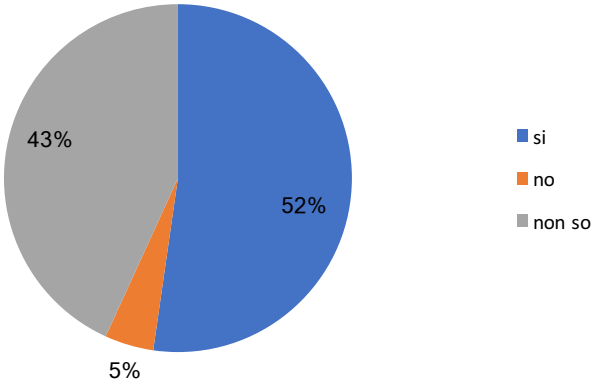
Graf. 6: Soggetto dal quale è partita l'iniziativa
* Domanda filtrata. Totale calcolato su quanti hanno risposto 'sì' alla domanda filtro (n=26)



Graf. 7: Desiderio di presentare l'attività
* Domanda filtrata. Totale calcolato su quanti hanno risposto 'no' alla domanda filtro (n=17)

Conoscenza e percezione di sé

La maggior parte dei ragazzi riconosce che l'esperienza ha fornito l'opportunità di far emergere ("tirare fuori") le proprie capacità (63,6%) mentre la restante parte dichiara di "non sapere" (36,4%); è significativo notare che nessuno si è invece espresso in termini negativi. I laboratori hanno in genere aiutato i ragazzi anche a "scoprire in cosa sono bravi" (Graf. 8): più della metà si è infatti espressa in termini positivi (52,3%), una piccola parte dichiara di non essere stata aiutata in ciò (4,5%) mentre i rimanenti risultano indecisi (43,2%). La positività dell'esperienza nel fornire ai ragazzi un'opportunità per conoscersi e sperimentarsi in contesti formativi decisamente diversi da quelli fruiti quotidianamente pare confermata anche se l'esperienza resta in sé breve e circoscritta e non può essere caricata di aspettative troppo ampie. È del tutto realistico che non tutti i ragazzi abbiano individuato chiaramente i propri ambiti di interesse e di competenza; anche averne esclusi alcuni potrebbe nondimeno avere un indubbio valore orientativo.



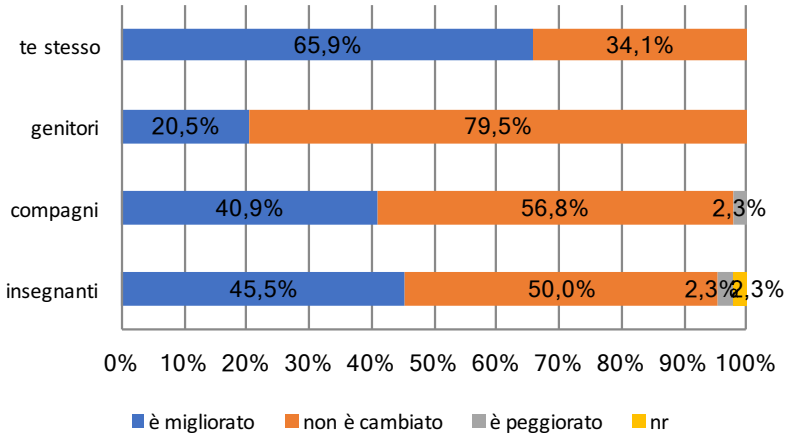
Graf. 8: Possibilità di scoprire le proprie capacità

Cambiamenti relazionali

Circa i cambiamenti relazionali ingenerati dal progetto (Graf. 9), la maggior parte dei ragazzi nota un miglioramento del rapporto con sé stessi (65,9%), segno probabilmente di acquisizione di fiducia e autostima, mentre il restante terzo non ha percepito particolari trasformazioni (34,1%). Quasi la metà dei partecipanti ravvede un miglioramento del rapporto con i propri insegnanti (45,5%) o una non modifica di questo (50,0%) solo un soggetto rileva un peggioramento (2,3%) e un altro non risponde (2,3%).

Significativo, seppure meno rilevante, risulta il miglioramento del rapporto con i compagni di classe (40,9%) anche se buona parte dei ragazzi (56,8%) non percepisce nessuna trasformazione e uno ne indica il peggioramento (2,3%). Il rapporto con i genitori non si è in genere modificato anche se il 20% circa dei soggetti rileva un miglioramento anche a questo livello.

Circa queste ultime due categorie (compagni e insegnanti) merita sottolineare che sono stati coinvolti meno direttamente dagli effetti del progetto la cui ricaduta più immediata pare essere nel rapporto con gli insegnanti. Si tratta ovviamente di effetti percepiti nell'immediato, potrebbe essere utile verificare se tali percezioni permangono anche a distanza di tempo.



Graf. 9: Percezione cambiamenti relazionali

Conclusioni

Il tema dell'insuccesso formativo, come si è avuto modo di mostrare in apertura, è oggetto di molteplici attenzioni ed interessi. Tra le diverse prospettive di intervento e di indagine risultano particolarmente interessanti, in prospettiva pedagogica, le azioni che, a vario titolo, pongono a tema il fenomeno in termini positivi cercando di individuare sia nella riflessione teorica sia in ottica progettuale ciò che può favorire il successo formativo.

L'esperienza della quale si rende conto in questa sede, per quanto circo-

scritta, pare avere offerto l'opportunità a ragazzi considerati a forte rischio di dispersione di sperimentare reali occasioni di successo formativo all'interno delle quali mostrare, a sè stessi e agli altri, di "essere bravi" o, per dirla in altro modo, dotati di talenti meritevoli di essere promossi e valorizzati dalle diverse agenzie formative.

La scelta di considerare come prioritario il punto di vista dei ragazzi si pone in linea di continuità con questa prospettiva tesa alla loro valorizzazione. Dare loro voce contribuisce ad avvalorare e legittimare la possibilità di esprimersi in modo competente circa i fenomeni e le attività che li coinvolgono in prima persona passando dalla posizione di meri fruitori di attività progettate da altri a quella di soggetti attivi e co-protagonisti della propria esperienza educativa e formativa.

Riferimenti bibliografici

Batini F. (Ed.) (2002). *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica.* Arezzo: Zona.

Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.* Milano: FrancoAngeli.

Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-134). Milano: FrancoAngeli.

Bramanti A., Odifreddi D. (Eds.) (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*. Milano: FrancoAngeli.

Capobianco R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2): 49-58.

Ciucci F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. Milano: FrancoAngeli.

Colombo M. (2015a). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali. *Scuola democratica*, 2: 387-394.

Colombo M. (2015b). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 2: 411-424.

Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01) (16/04/2019).

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support.*

Eurostat (2017). *Decrease in 'early school leavers' in the EU continues.* https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1 (*09/04/-2019).*

Lisimberti C., Montalbetti K. (2015). Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 2: 79-95.

Margiotta U. (2018), La formazione dei talenti: prospettive di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2): 7-12.

MIUR (2017). La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017. https://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni (09/-04/2019.

Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30: 52-64.

Pozzi A., Ripamonti E., Triani P. (Eds.) (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica.* Milano: Vita e Pensiero.

Schleicher A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success.* Brussels: Lisbon Council.

Scierri I. D. M., Bartolucci M., Batini F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 13*(1)*, 1-28.

Triani P. (2006). *Leggere il disagio scolastico: Modelli a confronto*. Roma: Carocci.

VI.6
Prospettive interpretative del disagio scolastico degli adolescenti

Giuseppina Manca
Università degli Studi di Sassari

1. "Guardare" il disagio con una "lente" più ampia

La riflessione pedagogica sul tema del disagio scolastico lo ha tradizionalmente ascritto a fattori identificabili e concomitanti quali povertà educative pregresse, condizioni psico-sociali di deprivazione e di disagio diffuso per problemi personali legati, nello specifico dell'adolescenza, al fronteggiamento dei compiti di sviluppo connessi a questa età di grandi cambiamenti e di scelte importanti. La demotivazione degli allievi, declinata nei più svariati comportamenti (scarso apprendimento, ripetenze, abbandoni, oppositività, aggressività mirata a tutto ciò che rappresenta la scuola fino al vandalismo e/o all'aggressione diretta dei docenti,ecc.) si riconduce spesso alle situazioni problematiche specifiche di ciascun allievo, sia per motivi contestuali, sia per ragioni strettamente personali legate all'evoluzione della personalità (Barone, 2018; Pietropolli-Charmet 2010). Oggi l'immagine più diffusa dell'adolescente è determinata dal paradigma del disimpegno per cui ciascuno di essi è rappresentato come un individuo: "sdraiato sul divano impegnato a far nulla" (Agnoli, 2014; Serra, 2013), privo di interessi e di prospettive, demotivato, intollerante alla frustrazione, sostanzialmente inetto, interessato solo al divertimento o, peggio ancora, disturbato dalla propria aggressività latente che cerca di sfogare in modo inconsapevole e compulsivo oppure al contrario, depresso, annichilito e rifugiato in una volontaria reclusione casalinga: comunque poco interessato a diventare adulto (Gauchet, 2010).

È evidente che una simile interpretazione degli adolescenti è eccessivamente pessimistica, fuorviante ed errata ed apre solo a scenari in cui l'educazione diventa trattamento, prevenzione, rieducazione di un ipotetico soggetto disfunzionale, manchevole, marginale. In buona sostanza, si diffonde sempre più la patologizzazione di un'intera generazione. È vero che

gli adolescenti contemporanei manifestano svariati disagi in forme e modalità nuove e diverse rispetto alle altre generazioni (Manca, 2013) ma è pur vero che l'educazione deve comprendere il senso di tali disagi per poi evidenziare e potenziare le risorse di ciascuno. Oggi, nello specifico, dovrebbe anche comprendere le fonti del disagio, cercarne le cause, anziché attribuirlo solo a una generazione al punto da considerarlo come la cifra che la contraddistingue (adolescenza come età della crisi, come momento difficile, come fase di passaggio contraddistinta da infelicità e inquietudine che si risolverà "fisiologicamente" con la crescita). Il disagio adolescenziale esiste, certamente, ma è necessario superare il luoghi comuni, perché l'adolescenza non è solo inquietudine e dolore ma anche possibilità di scelta, momento di disvelamento del nuovo sé, desiderio di affrontare il mondo con entusiasmo, percorso di orientamento nel mondo e ricerca della propria realizzazione. È ovvio che tutto ciò comporti impegno, fatica, ricerca ma il disagio degli adolescenti spesso non è tanto ascrivibile ai compiti di sviluppo quanto piuttosto pare connesso al disagio adulto, dall'incapacità educativa diffusa, dall'assenza di adulti significativi capaci di aver cura delle giovani generazioni, dallo spaesamento generale ma anche dall'azione educativa non sempre all'altezza del compito. Dunque, innanzitutto, è necessario un ripensamento dell'idea di adolescente (non più solo ribelle, oppositivo, fragile, vulnerabile, ma soggetto attivo, portatore di risorse e di nuove prospettive)ma anche una riflessione sulle competenze educative degli adulti.

2. Ma sappiamo davvero chi sono gli adolescenti?

L'immagine dell'adolescente andrebbe innanzitutto "de-mostrizzata"; infatti accade che proprio mentre l'adolescente avrebbe bisogno dell'aiuto e della vicinanza degli adulti questi ultimi battono in ritirata e stanno sulle difensive per paura che "l'ex cucciolo d'oro" li divori (Pietropolli-Charmet, 2010). Gli adulti hanno paura dell'oppositività, vogliono evitare il conflitto, preferiscono accontentare ogni richiesta piuttosto che sfinirsi in lunghe trattative di mediazione, temono gesti inconsulti, cercano di non esporli alla frustrazione, non tollerano di vederli tristi e taciturni ma si preoccupano anche quando sono spensierati, allegri, iper-loquaci e iper-cinetici. In buona sostanza, non li conoscono davvero, ne hanno solo timore. Molti cercano di farsi un'idea su internet, altri provano a leggere qualche libro, chie-

dono consigli agli amici con figli più grandi, insomma, sono piuttosto disorientati. Ma anche nella letteratura scientifica l'immagine dell'adolescente è molto cambiata e continua a cambiare con i ritmi compulsivi della contemporaneità. L'adolescenza non si qualifica più solo come difficile passaggio evolutivo, età di transizione, momento di vulnerabilità (ossia solo per le sue problematicità intrinseche, come se le altre età fossero prive di problematicità, di passaggi, di fragilità!): non è più solo l'età dell'incompiutezza ma delle scelte, dell'esplicazione delle risorse, della progettualità, del cambiamento. E proprio per queste caratteristiche di indefinitezza e di apertura al possibile è un percorso ricco di opportunità che andrebbe valorizzato.

Ma l'ipotesi più interessante oggi è costituita dal percepire l'adolescente come un soggetto che proprio perché è in crisi capisce meglio la crisi ed ha bisogno di imparare non tanto a risolvere le varie crisi quanto a fronteggiarle perché dureranno a lungo e non vi sono strade sicure per percorrerle né soluzioni *pret a porter* (Barone, 2018). È necessario comprendere come le tecnologie abbiano radicalmente modificato le loro modalità ricreative e di studio, di come vivano diversamente le relazioni ma anche i contesti territoriali e la mobilità, di come si confrontino con il mondo e di come si difendano da esso, di come affrontano le sfide e di come le evitano. È necessario conoscere la loro "cultura generazionale" per comprendere la diversità/specificità dei millenians ma non intesa come distanza da noi ma come arricchimento per noi. La giovani generazioni hanno il compito di cambiare il mondo, di rompere gli schemi e di inventarne altri; gli adulti spesso non li capiscono e per difendersi, si arroccano sulle loro posizioni e difendono la loro lettura del mondo. È un fatto che si ripete ciclicamente, ad ogni cambio generazionale ma che oggi appare molto più evidente perché maggiore è lo iato tra le generazioni e più grandi sono le differenze. Dunque, i cambiamenti epocali del nostro tempo non ci consentono più di arretrare sulla linea difensiva delle nostre certezze ma ci impongono di scendere in trincea e di confrontarci con la diversità di opinioni, di interpretazioni, di chiavi di lettura delle ultime generazioni specie se rivestiamo ruoli educativi. Ciò può essere anche molto faticoso ma di sicuro arricchente. Infatti non è vero che gli adolescenti ci criticano e basta: gli adolescenti sono portatori di un nuovo modo di interpretare il mondo e sta a noi coglierne la diversità, comprenderla, aprire i confronti. Inoltre, non dovremo depotenziare l'oppositività ma anzi considerarla un segnale di crescita e di distanziamento dal mondo infantile ma anche da quello degli adulti: ovvero

l'esito della faticosa seconda nascita. Difatti se diminuisce la carica contestataria diminuisce anche la voglia di diventare adulti, la voglia di raggiungere l'indipendenza e l'autonomia (Bruzzone in Barone, 2018). L'adolescente ha bisogno di non essere considerato marginale e problematico dagli adulti: ha bisogno piuttosto di sentirsi protagonista, di essere accolto ed accompagnato ma di essere rispettato nella sua specificità, senza riduzioni o banalizzazioni. Perciò l'adulto ha necessità di ripensare ad una rielaborazione degli equilibri intergenerazionali se non vuole prolungare a dismisura l'adolescenza ed implementare l'area del disagio. Gli adulti, educatori in primis, devono cercare di comprendere ciò che manifestano le giovani generazioni e di accettare il cambiamento

3. Quali responsabilità hanno gli adulti?

In un epoca di incertezze e di grandi mutamenti come l'attuale, la scuola non può restare fuori dal rinnovamento e dall'apertura verso il cambiamento, pensando che gli allievi siano sempre gli stessi, che le generazioni non cambino e non vi siano esigenze educative nuove a cui attendere. È fondamentale ri-pensare al ruolo educativo adulto in modo da renderlo più rispondente alle esigenze attuali e ciò ci consentirebbe di comprendere meglio le problematiche e le difficoltà che si incontrano in ogni percorso educativo. Inoltre, non tutti i fattori di disagio sono ascrivibili alla condizione personale dei diretti interessati ma talora appartengono al loro contesto, perfino alle stesse scelte educative per cui anche il disagio scolastico va guardato con una "lente più ampia".

Si possano identificare diversi fattori incidenti sul successo/insuccesso scolastico ma non direttamente collegabili alla condizione adolescenziale in senso stretto quanto piuttosto ai comportamenti degli adulti prossimali presenti nel contesto degli adolescenti, specie se hanno responsabilità educative dirette nei loro confronti (Mastrocola, 2011; Gnocchi, 2008). Se partiamo da lontano, un fattore che di certo influenza negativamente la percezione della scuola (e conseguentemente l'idea della sua inutilità!) è dato dalla "distanza" tra la reale offerta formativa scolastica e le richieste del sociale (e non solo del mondo del lavoro, ma proprio del sociale latamente inteso). Per contro, ogniqualvolta emerga un problema sociale (dalle catastrofi naturali, alle crisi economiche, dai fatti della cronaca alle scelte della politica) è sempre la scuola che deve "fare prevenzione" e deve progettare

"l'educazione a…", ossia deve dare risposte (Sclavi, Giornelli 2014). Ci sarebbe da riflettere invece su quali richieste il sociale fa alla scuola e di quanto queste siano lecite, salvo poi lasciarla da sola, spesso come ultimo baluardo di legalità, di formazione, di aggregazione. Più che rapporti scuola/società oggi pare vi sia una sorta di "travaso" dei problemi dal sociale alla scuola, una delega in bianco con cui si chiede alla scuola di intervenire miracolosamente su tutti i problemi che gli altri hanno lasciato irrisolti. Eppure la domanda di legalità aumenta, le richieste di ri-compattare le comunità sono sempre più forti, il desiderio di ritrovare riferimenti, spazi di dialogo e di confronto sempre più impellenti anche da parte di adolescenti stessi che, sempre più orfani di autorità, ricercano nuovi orizzonti di riferimento, nuovi rapporti con la legalità, nuove logiche e nuovi valori per superare la de-umanizzazione delle relazioni (Recalcati, 2013). Come se volessero richiamare gli adulti alle loro responsabilità educative e cercassero di colmare le diffuse vacanze educative della contemporaneità per cui assistiamo: "alla reazione di molti adolescenti che per la prima volta assumono una funzione attiva sulla scena dell'agire pubblico" per mettere in discussione e cercare di superare la propria posizione sociale di marginalità se non di esclusione (Marchesi, in Barone, 2018). Ciò si realizza attraverso attività di volontariato ed iniziative di solidarietà sociale (dagli "angeli del fango" a tutte le attività di animazione, supporto e sostegno sociale in cui migliaia di giovani impegnano il proprio tempo libero) che vanno a colmare le lacune istituzionali e restituiscono ai ragazzi un ritorno positivo di identità (ovvero, tutto ciò che il mondo degli adulti dovrebbe dar loro a prescindere dalla partecipazione ad eventi legati all'eccezionalità).

Ma gli adulti hanno anche tante altre responsabilità. È triste dover ammettere che spesso la demotivazione alla studio degli allievi è speculare alla demotivazione dei loro stessi insegnanti. Manca sempre più l'insegnante "militante" impegnato, che crede fortemente nell'educazione e nella sua forza generativa. La cosiddetta "cultura magistrale" fondata sull'idea vocazionale ed etica dell'insegnamento pare ormai tramontata ed al suo posto non c è *niente di attuale* che possa assomigliare alla dedizione, alla gioia di insegnare, alla soddisfazione di far evolvere i propri allievi, all'idea di essere "lavoratori socialmente utili".

Altro fattore negativo è di certo il diffuso pessimismo di cui è intrisa l'educazione di oggi. Il futuro è prospettato come "minaccia e non come promessa": ai ragazzi viene trasmessa l'idea che il domani sarà sicuramente peggio di oggi e che tutto è inutile, sopratutto lo studio (Benasayag-

Schmit, 2003) . Dopo aver detto ciò i genitori in primis si aspettano che i figli ogni mattina vadano diligentemente a scuola e si diplomino (o laureino) con il massimo dei voti! Nella prospettiva di questa vita nella giungla degli sconfitti non c'è da meravigliarsi se aumentano gli abbandoni scolastici (a fronte di un mondo che invece chiede di implementare la formazione), se si amplifica la fascia dei NEET (Not in Education, Employmentor Training), se molti giovani vivono un presentismo senza prospettive e non riescono neppure ad elaborare una larvale ed approssimativa idea di futuro (Agnoli, 2014; Arioli, 2013;). La loro scarsa proattività ma anche l'indifferenza per la formazione scolastica potrebbero avere questa matrice: un coping per fuggire dal fallimento e dall'insuccesso annunciato e previsto dagli adulti che invece dovrebbero sostenere la crescita, spronare l'impegno, accompagnare le scelte. È invece necessario proporre ai giovani in formazione nuovi percorsi di ricerca dell'autonomia, nuove modalità di partecipazione sociale ma, soprattutto, infondere loro un'idea di futuro positivo, realizzabile, raggiungibile a fronte di impegno, continuità e miglioramento di sé. (Pietropolli-Charmet, 2013).

È comunque importante che la scuola sappia interpretare i cambiamenti generazionali, cogliere i loro interessi conoscere il mondo dei giovani. Non sia distante ma semmai al loro fianco e possa anche imparare da loro come il mondo cambia velocemente e radicalmente. L'adulto che pensa di non aver niente da imparare soprattutto dalle giovani generazioni non dovrebbe essere impegnato in ruoli educativi.

4. Il disagio scolastico come "macro-area"

La scuola ha grandi responsabilità: può limitarsi a diagnosticare un disagio pre-esistente; può solo confermarlo anziché contrastarlo ma può anche essere essa stessa generatrice di disagio (sommativo al pregresso o prodotto ex novo). Oppure, al contrario può arginare, curare il disagio se guarda i suoi allievi da una prospettiva positiva, più attenta alle risorse che ai deficit. A proposito di disagio scolastico, ad es. M. Sclavi (2014), definisce provocatoriamente *i drop out* (l'inglesismo rende meno negativa la definizione di bocciato, escluso, espulso; un tempo si parlava di "mortalità scolastica" per far comprendere la gravità dell'interruzione degli studi, non solo dal punto di vista cognitivo ma anche da quello relazionale) come *fuori-classe,* ovvero come effettivamente fuori usciti dal sistema scolastico ma anche dotati di

altre risorse, caratteristiche, qualità che la scuola non considera, non valorizza, non prende neppure in considerazione. E tale definizione è provocatoria per far comprendere come una definizione che di solito qualifica il campione, la prestazione eccezionale, lo standard superiore alla media, possa invece essere utilizzata per chi viene perso dalla scuola perché considerato inadeguato allo studio e di conseguenza incapace, limitato, problematico in senso globale.

Ma il disagio scolastico non è vissuto solo dai drop out "canonici" (i ripetenti, i bocciati, quelli con percorsi di studio accidentati, che interrompono gli studi più volte, che odiano a vario titolo la scuola, ecc.), è anche la condizione di chi, nonostante riesca a terminare il percorso scolastico anche senza troppi inciampi, di fatto non percepisce la scuola come un'esperienza significativa, non ne comprende il senso, studia solo per essere promosso o per limitare i danni di un esito negativo, non è valorizzato nei suoi talenti né viene aiutato a superare le sue difficoltà. Si potrebbe affermare che esce dalla scuola così come vi è entrato: forse solo un pò più alto, più cresciuto di età ma sostanzialmente "indenne" rispetto ad ogni cambiamento comportamentale.

È il disagio di chi anziché imparare e partecipare alla vita scolastica guarda fuori dalla finestra, si anima solo alla ricreazione, fugge di frequente in bagno per socializzare, ovvero, attiva tutti quei comportamenti necessari a superare la noia e a far passare il tempo. Nelle maglie larghe di una scuola livellata verso il basso riesce anche a raggiungere il traguardo della "licenza" ma di certo l'incidenza della scuola nel suo farsi persona adulta è molto marginale se non del tutto insignificante. La scuola è tempo perso, tempo vuoto, non solo in termini di saperi acquisiti (peraltro sempre più necessari e richiesti dal mondo fuori dalla scuola) ma rispetto all'acquisizione di abilità sociali, del riconoscimento di sé stessi e dell'altro, dell'assunzione di responsabilità, ecc. ossia, di tutto ciò che dovrebbe connotare l'adultità, l'autonomia, l'evoluzione della persona-studente. La scuola non li aiuta a superare compiti evolutivi importanti e difficili: come trovare sé stessi, capirsi, accettarsi, migliorarsi, delineare il proprio profilo di personalità per riuscire a non sentirsi più "crisalide", informe, in fieri, in attesa di qualcosa ma senza sapere nulla sull'esito finale. La scuola non li aiuta ad uscire dall'anonimato, a superare il grigiore della media (dalla mediocrità, della sufficienza) a trovare la propria strada per poi condividerla con gli altri. È per questo che il disagio è tanto diffuso anche tra i ragazzi che non hanno "problemi

scolastici", quelli che studiano quanto basta, che non danno fastidio, che talvolta sembrano invisibili ed il loro star male lo tengono tutto dentro.

I ragazzi a disagio a scuola hanno di solito poche risorse per affrontare le difficoltà di crescita, nel confrontarsi con la quotidianità: non sono né mostri né alieni e non è sempre vero che hanno più problemi degli altri coetanei (spesso riverberano i problemi degli "altri" che li circondano ma a volte neppure questo è vero), rispondono in modo disfunzionale alle trasformazioni, talora hanno perfino paura di crescere e abbandonare la scuola può significare rimandare l'accesso alla maturità,

Il disagio può essere vissuto perfino da chi fuori dalla scuola è felice e sereno (ha tanti amici, fa tante cose divertenti, ha una buona percezione di sé), ma anche da chi aveva aspettative sulla scuola che poi sono state deluse per cui è demotivato, da chi ha una vita piena e ricca di esperienze che la scuola non tiene in conto, perfino da chi ha un'ottima dotazione intellettiva (i "superdotati" esistono, anche se sono rarissimi, ma non si può escludere del tutto che frequentino la scuola, magari proprio la nostra!!!) da chi ha un buon patrimonio culturale che la scuola non valorizza perché "non è aderente al programma". Per quanto sembri paradossale, anche questi ultimi possono essere persi dalla scuola oppure possono limitarsi a sopportarla a fatica nonostante si annoino a morte. La scuola inclusiva di cui tanto si parla, a scuola promotrice di benessere, dovrebbe valorizzare ciascuno dei suoi allievi, offrire opportunità, dare possibilità di crescita, aumentare i loro interessi, ampliare le loro domande e soprattutto non pensare che il disagio sia provato solo da chi è già di per sé un soggetto problematico.

Tutti gli adulti, insegnanti in primis, dovrebbero sostenere sempre lo sviluppo e la crescita degli allievi nel rispetto delle loro esigenze e bisogni ma aiutandoli sempre a fare "quel passo in avanti" che consente di migliorarsi ogni giorno, proprio a partire da sé stessi. E ciò è possibile se gli adulti stessi si rivalutano, si appropriano di un ruolo educativo importante, comprendono il valore del proprio lavoro, se anch'essi pensano che il futuro possa ancora essere costruito e migliorato. Il tortuoso e complesso passaggio nell'adolescenza dovrebbe servire proprio a capire chi si è e chi si vuole diventare, quali sono i propri riferimenti, come gestire le relazioni, ovvero, che persona si è e si vuole diventare. In questa prospettiva l'adolescenza non è più solo problematica e dolorosa ma utile a capire sé stessi ed il senso da attribuire alla propria esistenza (Arioli, 2013; Fabbri, 2018) e in questa prospettiva l'accompagnamento educativo esplica tutta la sua importanza

e necessità. La scuola deve ri-appropriarsi del suo vero ruolo sociale divenendo momento di crescita, di formazione, occasione per apprendere nuove prospettive di lettura del mondo e del sé per cui, a partire dai bisogni degli allievi, dovrebbe equipaggiarli per affrontare le sfide della loro vita futura, aiutandoli a sperimentare esperienze di successo per percepirsi come "capaci e competenti" nel senso più ampio possibile e non solo in ordine agli obiettivi istruzionali. Infatti, non si tratta solo di offrire conoscenze e saperi ma anche di ri-orientare la convivenza , di far acquisire loro un senso di comunità che pare smarrito, di superare l'individualismo e la competitività esasperata dei nostri tempi, di sperimentare una relazionalità all'insegna del rispetto dell'altro ma anche della conoscenza profonda e della valorizzazione di sé stessi (Vanni, 2018). È allora necessario ri-fondare l'istituzione educativa sulla base di tali principi affinché proprio la scuola conosca le condizioni di vita dei giovani e consenta loro di acquisire tutte quelle capacità in gradi di consentirgli di "navigare l'incertezza" che pare la cifra identificativa del nostro tempo (Spanò, 2018). In questa prospettiva di azione è necessario che la pedagogia scolastica sia sempre più sociale e faccia tesoro delle recenti conoscenze degli Youth Studies perché per poter educare i giovani è necessario comprendere i cambiamenti di cui sono portatori e/o di cui sono il riflesso.

Abbiamo bisogno di una scuola che non replica sé stessa attraverso modelli consolidati, che si chiude al cambiamento, che non ha scarti e che non esclude nessuno ma non perché finge che i problemi e le difficoltà non esistano (livella l'istruzione verso il basso e rinuncia alla formazione) ma che affronta e cerca di risolvere le difficoltà per aiutare ciascun allievo a dare il meglio di sé.

Riferimenti bibliografici

Agnoli M.S. (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*. Milano: FrancoAngeli.

Arioli A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. Milano: Feltrinelli.

Augelli A. (2010). *Erranze. Attraversare la preadolescenza*. Milano: FrancoAngeli.

Barone P. *et alii* (2018). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.

Barone P. *et alii* (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teo-*

rici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento. Milano: Guerini & Associati.

Benasayag M., Schmith G. (2009). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: Franco Angeli (Ed. orig. pubblicata 1993)

Caronia L. Caron A.H. (2010). *Crescere senza fili. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

Don Milani L. (2007). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (ed. orig. 1967).

Fabbri M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: FrancoAngeli.

Galimberti U. (2010). *L'ospite inquietante*. Milano: Feltrinelli.

Gambini P. (2013). Gli adolescenti alla ricerca di adulti significativi. Le conseguenze della scarsa generatività parentale e sociale. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 7: 319-336.

Gauchet M.(2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Gnocchi R. (2008). *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*. Milano: Unicopli.

Laffi S. *et alii* (2015). *Crescere nonostante.* Milano: Edizioni dell'asino.

Manca G. (2013). *I comportamenti a rischio in adolescenza. Analisi interpretative e riflessioni educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Marchesi A. (2018). Stati di eccezione in adolescenza. In P. Barone, *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 56-73). Milano: FrancoAngeli.

Mastrocola P. (2011). *Togliamo il disturbo*. Milano: Guanda.

Pietropolli-Charmet G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari: Laterza.

Pietropolli-Charmet G. (2013). *Cosa farò da grande. Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Bari: Laterza.

Recalcati M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.

Scavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare*. Milano: Feltrinelli.

Serra M.(2013). *Gli sdraiati.* Milano: Feltrinelli.

Spanò A. (2018). *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies.* Milano: FrancoAngeli.

Vanni F. (2018). *Adolescenti nelle relazioni. Generazioni che co-costruiscono la società-mondo*. Milano: FrancoAngeli.

VI.7
Il *demiurgo* della felicità. Ripensare la scuola e il disagio attraverso l'opera di Pier Paolo Pasolini

Paola Martino
Università di Salerno

1. La mania civile e pedagogica di un poeta

L'opera pasoliniana lascia emergere spazi precipuamente pedagogici capaci di giustificarne l'agnizione paidetica. Il corpo erotico del sapere pasoliniano è uno spazio a struttura mobile, in continua metamorfosi, *disseminato pedagogicamente*. In modo ora periferico ora centrale, ora implicito ora esplicito, emerge quella che è la *vocazione*, la *mania pedagogica* pasoliniana, una vocazione-mania che, però, non può essere ritrovata solo in quei luoghi della scrittura (Gennariello, «l'*Emilio* del XX secolo» Mantegazza, 2015, p. 113) o dell'esperienza personale (Pasolini insegnante) in cui è manifesta la tensione educativa e la divorante pre-occupazione didattica.

Pasolini è, infatti, un *maestro naturaliter* e lo è stato non solo per gli allievi di Casarsa, Versuta, Valvasone. Con la sua pedagogia in forma poetica, giornalistica, cinematografica, con la sua opera, *polifonico Bildungsroman* (Golino, 2005), Pasolini, *persuasore permanente*, «poeta padre» (Pasolini, 1964, p. 154), ha finito per essere il maestro dell'intero corpo collettivo italiano.

Pasolini è un pubblico precettore e la sua pedagogia ha una vocazione civile. Sono il popolo e la borghesia, i *ragazzi di vita* e i *privilegiati e corrotti,* i destinatari dell'educazione/rieducazione pasoliniana, del suo *magistero naturale*, e questa relazione pedagogica non si esaurisce negli spazi formali dell'educativo, ma investe la società nel suo complesso.

Il disagio raccontato, messo a fuoco dall'intelligenza e dalla sensibilità polimorfa di Pier Paolo Pasolini, è quello di un Paese, di una nazione, di un popolo. Pasolini parresiasticamente denuncia il disagio antropologico tenuto a battesimo da una serie di mutamenti epocali indotti da una modernità schiava del Potere e dell'omologazione consumistica capace di ge-

nerare corpi docili e obbedienti. Pasolini sfida poeticamente questo *disagio civile* e con esso il Potere, che pone tutti in pericolo, ricercando contrade altre. Pasolini istituzionalizza le fratture, il sincretismo, l'osmosi dei linguaggi, in nome di un'idea di arte come diversità, allarme, urgenza, azione, impegnata nella «reinsaturazione del sociale» (Zanzotto, 1994, p. 154). L'arte deve produrre effetti, destabilizzare, interrogare il disagio del proprio tempo. Per Pasolini scrivere è agire: la parola è sempre performativa, impegnata, anche mediante la sua impurità, a porsi oltre i bordi, le cornici dell'estetico, per sporcarsi con finalità pratiche, per ricondurre, attraverso verità poetate, la *vita* dentro l'arte.

Maestro irregolare (La Porta, 2007), senza scuola, ostile ad ogni adesione dottrinaria, Pasolini è apparentemente *inassimilabile,* eppure, mediante un'esistenza in cui non si produce distanza tra vita e pensiero, tra esperienza vitale ed estetica, e, ancora, attraverso una pedagogia che, con un azzardo, potremmo definire aleturgica, del non nascondimento (Martino, 2017), della messa in opera della verità, impegnata com'è ad aggirare i moti prescrittivi per mostrarci *ciò che va visto*, finisce per indicare fuori dal rigo pedagogico lo spazio di una progettualità educativa come critica dell'esistente. Ponendosi fuori e dentro l'ordine volubile della storia, Pasolini, intellettuale «infinitamente indietro e sempre nel futuro» (Zanzotto, 1994, p. 152), riscrive il lessico pedagogico. Pasolini scorge «qualcosa di buio in cui si fa luminosa/ la vita», dona poetica sacralità ai suoi «più inutili, inermi aspetti», ad «ogni umanità bandita» (Pasolini, 1964), alle *piccole patrie*. Pasolini mostra, ancora, la vita nella sua nudità, ne fa l'oggetto di un'interrogazione radicale da cui muovere per la formazione di una *civiltà* non meramente letteraria, e non esita a denunciare, innanzi all'oscenità dell'esistente, il «primato dell'educazione» (Pasolini, 1999, p. 141), la centralità e l'urgenza di una parola-cerniera polisemica, opaca e non priva di lacci ed inganni, eppure inaggirabile compenetrata com'è con il senso stesso della socialità umana e della sua sopravvivenza possibile. È questa consapevolezza che anima l'instancabile, tormentata, passionale, ricerca pasoliniana di una pedagogia apedagogica (Zanzotto, 2005), capace di porsi al di là delle costrizioni e dei manualismi, delle acculturazioni omologanti, capace, ancora, di *vivere nelle cose*, di *aderire alla vita vera* e di servirsi della sapienza di quell'archelingua che è la poesia.

È, ancora, il carattere poetico la cifra e la tonalità stilistica della scrittura del corsaro bolognese, che assume la poesia, non solo come *coscienza linguistica,* come mezzo capace di promuovere introspezione-espressione, ma

come rischio, come «radicale messa in gioco di se stesso in prima persona» (Rovatti, 2010).

La poesia è l'esplosivo capace di creare artificialmente lo *stato di emergenza* e il poeta – *eterno indignato, campione della rabbia intellettuale, della furia filosofica* (Pasolini, 2001) – una sorta di Socrate postmoderno capace di risvegliare dal sonno del quotidiano le coscienze.

Pasolini è *scolaro dello scandalo* (Pasolini, 1975, p.186). Pasolini sa e non rinuncia mai al «coraggio intellettuale di dire il vero» (Pasolini, 1999, p.364), anzi rivendica con forza, mettendo a rischio la sua stessa vita, questa sua 'maniera di essere', di parlar franco, sempre in prima persona, senza intermediazioni profetiche, interpellando costantemente i suoi interlocutori, senza unire e legare. Pensatore inattuale, Pier Paolo Pasolini, misero e impotente Socrate, come egli stesso si definisce, non si sottrae al dovere di 'dire il vero', non si priva della possibilità di 'parlare con libertà'.

Educare per Pasolini, che ha sempre custodito un'immagine insieme ideale e concreta di umanità, è il «più alto e umile compito», il dovere civile, la *vera missione*, come scrive in una lettera a Luciano Serra (Pasolini, 1986), della sua generazione. È all'opera educativa che Pasolini affida il compito di maturazione di una cultura, di una civiltà italiana capace di dare «coscienza alle opinioni comuni» (Pasolini, 1999, p. 18). Il suo impegno pedagogico prende forma attraverso un'azione critica e una maieutica della resistenza (Cambi).

2. Dalla *fabbrica dei gladiatori disperati* alla pedagogizzazione del Potere

Pasolini è un medico del pensiero, ha una grande capacità diagnostica (coglie i bagliori della società omologante, la dislocazione dei dispositivi ortopedagogici dalla scuola ai mezzi di comunicazione di massa etc.), ma è anche un maestro mentore, vigile, interrogante, capace di vedere nell'educazione un processo dinamico e dialettico che si dà nello *scambio* tra docente e discente.

Gennariello, quindicenne borghese, non a caso napoletano, quindi pasolinianamente *irripetibile, irriducibile, incorruttibile,* capace di rifiutare il *nuovo potere,* è l'allievo ideale, l'interlocutore-destinatario di un trattatello pedagogico incompiuto insieme eccezionale e «bugiardo», come afferma lo stesso Pasolini lasciando intravedere il principio inaggirabile che sottende alla sua visione dell'educativo: non si dà educazione se non nell'incontro

autentico, reale, se non *parlando* e *agendo* in *concreto*. Un incontro quest'ultimo che custodisce la *voce*, il *sorridere* del discente e che si apre, oltre ogni sapere monolitico, alla divagazione, alla rottura, all'incertezza.

Sin dalle prime battute, Pasolini esorta Gennariello a non avere paura e lascia emergere il *fondo* del suo insegnamento: «non temere la sacralità e i sentimenti» (Pasolini, 1999, p. 556). Pasolini, infatti, non è uomo al servizio della dissacrazione, moda piccolo-borghese detestata dal poeta bolognese, e l'intento della sua opera è, contro un *laicismo consumistico* impegnato a trasformare gli uomini in *adoratori di feticci*, riconsacrare, rimitizzare le cose, risentimentalizzare la vita stessa, anche attraverso l'educazione di uno sguardo capace di scorgere, al di là dell'«apparenza esamine, meccanica, delle cose» (Pasolini, 1999, p. 1422), la profondità e la misticità del mondo.

Sono proprio le *cose* le fonti di una pedagogia *immediata*, materiale, latente, *muta*, che il corsaro bolognese non esita a scandagliare.

Vi è un *mondo di memorie* che prende forma attraverso gli oggetti e le cose. Quest'ultime, pur nella loro apparente indeterminatezza e impassibilità, dispiegano una sorta di pedagogia del quotidiano mediante quegli investimenti e disinvestimenti di senso che consentono la *transustanziazione degli oggetti in cose*.

Le cose non sono dei meri *contenenti*, ma *segni linguistici,* tracce profonde e viventi, che si sottraggono ad ogni dialogo ed *atto autoeducativo.* Esse veicolano un «discorso pedagogico inarticolato, fisso, incontrovertibile [...] autoritario e repressivo» (Pasolini, 1999, p. 568) che nella sua *pragmaticità* non ammette *repliche*. La pedagogia per Pasolini non può non fare i conti con la distanza sempre messa in gioco da una sorta di contropedagogia dei fondamenti e dei vissuti materiali, che si configura come potente struttura di mediazione capace di assediare ogni intenzionalità educativa.

Vi è una materiale, *oggettuale* asimmetria educativa, che istituisce la distanza tra il docente e il discente e che, muovendo da un'impossibilità, rende necessaria una sorta di simmetria pedagogico-relazionale. Gli oggetti, le cose, la realtà fisica, lasciano spazio ad una pedagogia implicita, non scritta, inespressa – il pasoliniano linguaggio pedagogico delle cose – eppure capace di incidere e lasciare segni. È la vita stessa, con il linguaggio segreto e sottointeso delle cose, con la sua latente lezione, ad educare e a sottrarsi ad ogni intenzionalità pedagogica attraverso la forma-azione di un'estraneità cosale che si pone, come una sorta di diaframma, tra Gennariello e il suo pedagogo.

La vita, con tutta la sua materialità, concretezza e impoeticità, interferisce costantemente con l'educazione benché non possa coincidere con essa, se non a costo di sacrificare l'emergenza ontologica e strutturale di quest'ultima (Massa, 1997). Ancora la vita, però, laddove diviene l'oggetto di una radicale interrogazione pedagogica non può non *riaffiatare* insieme la teoria e la prassi, la riflessione e l'azione.

Mediante l'elezione a *fonti educative* delle cose, Pasolini getta un cono di luce sulla semiosi articolata di quell'esperienza fattuale, reale, propria della cosalità quotidiana, della materialità vissuta, e si interroga, ci interroga, sulle sue implicazioni pedagogiche, sulla sua formatività implicita.

Vi sono, potremmo dire con Riccardo Massa, *dimensioni residuali* del pedagogico fatte di materialità minute e ricorrenti, di routine esistenziali e processi di socializzazione, che finiscono per costituire una *subcultura interna*, vero e proprio *a priori concreto* di ogni processo di apprendimento (Massa, 1997).

L'educazione delle cose è un dispositivo pedagogico irriflesso e latente che (con)forma, che promuove apprendimenti impliciti e che risente delle dimensioni linguistiche, sociali, relazionali, che hanno nella famiglia e in più ampie ecologie la loro radice ambientale. La materialità esistenziale è intessuta di significati sociali e le cose si costituiscono come veri e propri dispositivi.

Le cose e il gruppo dei pari, *veri educatori,* svolgono, così, pasolinianamente, un'azione paidetica informale che precede e accompagna quella riflessa e istituzionale degli *educatori ufficiali*: genitori e insegnanti. Pasolini, però, non si limita a disvelare la pedagogia latente delle cose, dei compagni, a denunciare l'azione diseducativa della scuola che *fabbrica gladiatori disperati*, ma smaschera i rischi della pedagogizzazione del Potere ad opera dei mezzi di comunicazione di massa, che estendono in modo capillare l'azione con-formativa ben oltre la scolarizzazione della società, servendosi di una concezione articolata di potere non repressivo, ma permissivo, apparentemente liberante e ideologicamente tollerante. È contro questa pedagogia diffusa, disseminata, impersonale, persuasiva, è contro questo potere eretto a «sistema educativo» del cittadino consumatore, che Pasolini fa sentire disperatamente per l'ultima volta la sua voce.

A spaventosi *organi pedagogici* come la stampa e la televisione, responsabili della diffusione dell'ideologia della classe egemone e del declino della funzione formativa della cultura e della lingua, Pasolini contrappone un congegno di resistenza: la *forza educatrice* della e alla poesia. La poesia è il

più *alto mezzo di comunicazione* e di *chiarificazione* della società, è una *merce inconsumabile*, che non si lascia assimilare dal sistema, assoggettare ad alcun fine utilitaristico, e benché viva ai *margini della cultura*, ha una funzione pedagogica, un *compito profilattico*: provocare la presa di coscienza, il superamento dell'istinto e dell'abitudine lasciando così intravedere la via maestra che conduce ad *accorgersi* di se stessi e del proprio ambiente. L'*operazione poetica* è metaforica, comporta pasolinianamente il passaggio da un *ordine sentimentale* ad uno *verbale*. Essa è capace di promuovere *valori esemplativi*, di dar vita fantastica a originari *motivi culturali* e *psicologici.*

È mediante una pedagogia che si arma negli arsenali aurei della poesia («linguaggio riflessivo per eccellenza» (Pasolini, 1999, p. 1492), mediante quest'atto di resistenza poetico-pedagogico, che Pasolini può immaginare un futuro. La possibilità che il futuro torni, che non si dia «un futuro come *fine di tutto*» (Pasolini, 1999, p. 279), è anche dentro la capacità pedagogica di veicolare la *lingua umanistica*, quella lingua minacciata da una *vita linguistica pragmatica* ed *edonista*, qual è quella dello *slogan*, canone di una *lingua tecnica* e *stereotipata* impegnata ad omologare attraverso un'*espressività mostruosa* e una singolare dittatura dell'uguale. L'impoverimento simbolico si *produce*, dietro la spinta del modello capitalistico e il primato di una visione funzionalistica della scuola e dell'università, ad opera di quei «centri creatori, elaboratori e unificatori di linguaggio» (Pasolini, 2000, p. 18) che sono le aziende. La lingua educa e l'industria culturale non si limita a *fossilizzare il linguaggio*, a produrre *espressività di massa,* a deformare i valori letterari, ma giunge a *deteriorare* le coscienze e la stessa *umanità*. La produzione, infatti, come scrive Pasolini nell'ottobre del 1975 in una lettera aperta ad Italo Calvino, «non produce solo merce, produce insieme rapporti sociali, umanità»(Pasolini, 1999, p. 704). Compito dell'intellettuale-pedagogo è rifiutare ogni mercificazione della cultura, e, ancora, sottrarsi alla forma egemonica propria dell'industria culturale, opporsi al *centralismo della civiltà dei consumi*, rivendicando, in contrasto con una visione parrocchiale dell'intellettualità, la propria e l'altrui autonomia e libertà.

Ciò che emerge e che s'impone allo sguardo pedagogico, istituendo un dialogo ideale e a distanza tra Adorno e Pasolini, è il trionfo dell'Halbbildung. La formazione dimezzata, disumanizzata, incompleta, incompiuta, è l'esito di un processo di omologazione, conformazione attualizzato dall'industria culturale (degenerazione della Kultur) e dalla comunicazione di massa. L'industria culturale, seguendo Adorno, innesca un *bisogno pseudoformativo* fatto di riviste, giornali e tutto quanto rende agile e immediato il

processo d'identificazione e integrazione. L'*ottundimento della società di massa*, anche ad opera di quello che Pasolini chiama *neocapitalismo televisivo*, *produce* una *formazione neutrale,* imprigionata nelle maglie della *socializzazione,* che si serve di feticci e *mostruosità linguistiche*. Rispetto a questa deriva della Bildung, che *storpia* la coscienza critica, Adorno scrive: «è giunto il tempo dell'anacronismo» (Adorno, 2010, p.51). Lo sguardo al passato non coincide, proprio come in Pasolini, con una sua idealizzazione, ipostatizzazione, ma consente di ripensare la *Bildung* mediante una riflessione critica, che è autoriflessione, sulla *formazione dimidiata* che ne è la degenerazione. L'Halbbildung è «lo spirito colpito dal carattere feticistico della merce» (Adorno, 2010, p. 31) e l'uomo con-*formato*, attraverso la socializzazione della formazione dimezzata che instaura il «piccolo borghese su di giri a carattere sociale dominante» (Adorno, 2010, p. 46), è quel soggetto della storia che ha finito per alienarsi smarrendo la conoscenza e privilegiando il ritmo fugace dell'informazione. L'adorniana *socializzazione dell'-Halbbildung* è leggibile pasolinianamente come l'esito della *repressione* prodotta dalla 'tolleranza' dell'*ideologia edonista*. L'organizzazione borghese ha prodotto al suo interno due rivoluzioni, da una parte, quella delle infrastrutture, dall'altra, quella del sistema d'informazione. Queste rivoluzioni hanno lasciato spazio ad una progressiva assimilazione da parte del centro della periferia e hanno, così, inaugurato un'opera di *omologazione distruttrice* di ogni differenza.

In questa Stimmung la scuola rischia di diventare un dispositivo di riproduzione della società dei consumi, del nuovo fascismo. Innanzi a questo pericolo, al di là delle provocatorie *proposte swiftiane* di abolizione della scuola media d'obbligo e della televisione (Pasolini, 1999, pp. 685-699), Pasolini delinea, soprattutto attraverso i suoi interventi saggistici e il lungo racconto *Romàns*, le linee prevalenti della sua controeducazione.

3. Mentorato e controeducazione

La controeducazione di Pasolini è impegnata a restituire ai giovani, attraverso lo smascheramento dei dispositivi di potere, libertà critica e di bisogni. L'assunzione di una simile visione dell'educativo lascia emergere una rinnovata immagine dell'insegnante che ora non impartisce più lezioni, non trasmette saperi codificati, non *sostituisce dominando,* non favorisce la costruzione scolastica di una seconda natura ad opera di una *tettonica este-*

riore delle intimidazioni, prevenzioni, ma desta le coscienze, suscita, provoca l'umanità dell'altro e promuove in ciascuno, attraverso uno sconfinamento, spaesamento, obbediente ad un *clemente principio di autorità*, il desiderio di ricercare il sapere e di ritrovare, oltre ogni grammatica funzionale, la potenza necessaria e febbrile della poesia, del sogno, del sacro, delle «passioni recidive costrette a non avere residenza» (Pasolini, 1964, p. 31).

Pur riconoscendo il valore pedagogico dei mezzi, dei metodi e delle mediazioni, Pasolini non esita a centralizzare, da una parte, le «sfumature rischiose ed emozionanti» proprie di una relazione educativa autentica e, dall'altra, «il mistero e l'incongruenza che sono […] le concrezioni della libertà» (Pasolini, 1994, p. 51). L'autore di *Romàns*, pur non negando l'importanza storico-pedagogica della *rivoluzione copernicana* promossa da John Dewey, Maria Montessori etc., insiste sulla necessità di far esorbitare il discorso educativo da un dominio meramente positivo e denuncia l'urgenza di promuovere la «competenza vivente di chi vive nel cerchio continuamente mobile dello spirito» (Pasolini, 1994, p. 52). Una simile competenza, è facile comprendere, trova i suoi luoghi di maturazione anche al di là delle contrade pedagogiche e fa i conti con il *puro vivente* che è in ciascuno. Don Paolo, cappellano di paese che fonda, nella sala del cinema parrocchiale, un doposcuola, scrive nel suo diario: «Occorrono i mezzi, le mediazioni. Ho letto dei moderni metodi scolastici (l'attivismo) che si valgono appunto di 'mezzi' che non siano la pura relazione oratoria dell'insegnante, sacrificando la tradizionale autorità di quest'ultimo per la partecipazione attiva dei ragazzi. È essenzialmente giusto, però…per far studiare i ragazzi volentieri 'entusiasmarli', occorre ben altro che adottare un metodo più moderno e intelligente. Si tratta di sfumature, di sfumature rischiose ed emozionanti» (Pasolini, 1994, p. 47).

Il docente pasolinianamente è un *mezzo*, una *via* d'amore, che costantemente fa i conti con la necessità di rinnovarsi, di trovare espedienti capaci di promuovere una reale partecipazione del discente: «Il lavoro del maestro è come quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare daccapo. La materia, il concreto sfuggono da tutte le parti, sono un continuo miraggio che dà illusioni di perfezione. Lascio la sera i ragazzi in piena fase di ordine e volontà di sapere – partecipi, infervorati – e li trovo il giorno dopo ricaduti nella freddezza e nell'indifferenza» (Pasolini, 1994, p. 45).

Una scuola incapace di promuovere «collaborazione reciproca, amichevole, affettuosa e fervida» (Pasolini, 1994, p. 62), di nutrire il «gusto della critica e la caduta degli idoli» (Pasolini, 1999, p. 57), di *provocare la curio-*

sità («l'unico istinto di cui l'educatore può debitamente usufruire» (Pasolini, 1999, p. 51) di vedere nell'autorità i bagliori di un'autorevolezza non riducibile a mero strumento correttivo, diviene un'*incubatrice,* un *campo di concentramento*, un luogo di inibizioni, consensi e compromessi, in cui gli allievi sono i prigionieri e gli insegnanti i *demiurghi dell'infelicità e dell'angoscia*. L'insegnante pasoliniano, animatore del processo educativo, che non esita a mostrarsi in tutta la sua *umanità immediata e informe* lascia intravedere i sentieri, i percorsi da attraversare, per fuoriuscire da quel mondo che spesso sequestra i soggetti in formazione (Pasolini, 1993). Questi ultimi devono sin da subito acquisire «coscienza non solo della propria eccezionalità ma anche di quella degli altri» (Pasolini, 1999, p. 56) e, ancora, essere esposti all'incertezza della vita. L'insegnante pasoliniano non costruisce un'*atmosfera di categorie e assiomi, obbedienze e fiducie*, non inganna lasciando immaginare che vi sia una *sicurezza della vita degli adulti,* ma, immettendo l'allievo in un «clima di scandalo e di incertezza», insegna che «le cose eterne» non sono quelle «imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono in lui» (Pasolini, 1999, p. 57).

L'immagine di insegnante a cui dà forma Pasolini, con la sua passione pedagogica che è passione per la vita (suo primo, unico grande amore), è quella di un antimaestro, di un mèntore, tras-formatore e s-radicatore, figura dello sviamento, che costantemente decostruisce il registro educativo (Mottana, 1997) facendo risuonare, echeggiare quella passione sovvertitrice che è l'amore per il sapere.

Il mèntore, figura chiave della formazione vitale, promuove una pedagogia dinamicamente giocata tra *incantamento* e *tradimento*, obbedienza e trasgressione, consenso e dissenso, nascita formativa e rinascita *tras*formativa.

L'educazione pasolinianamente è un processo di *liberazione* e *depurazione* anche dalle *cristallizzazioni dell'autorità*, è *creazione di cultura* oltre ogni *costante didascalica*. Essa è, ancora, drammatica, perturbante ricerca, e l'arte di insegnare, che è sempre arte di vivere, è l'opera attraverso la quale i maestri autentici promuovono un *rapporto dinamico, vitale*, con il sapere.

Riferimenti bibliografici

Adorno T.W. (2010). *Teoria dell'Halbbildung*, a cura di G. Sola. Genova: il melangolo.

Arendt H. (1981). *Il futuro alle spalle*, trad. it. Bologna: Il Mulino.
Cambi F.. Da Socrate a Dolci. La maieutica nel processo formativo. *Pedagogika*, X, 3: 28-32.
Golino E. (2005). *Il sogno di una cosa.* Milano: Bompiani.
La Porta F. (2007). *Maestri irregolari. Una lezione per il nostro presente.* Torino: Bollati Boringhieri.
Mantegazza R. (2015). Per crescere un uomo. Pasolini, i ragazzi, l'educazione. In R. Carnero, A. Felice (eds.), *Pasolini e la pedagogia.* Venezia: Marsilio.
Martino P. (2017). Il coraggio di scandalizzare. La pedagogia aleturgica e poetica di Pier Paolo Pasolini. In A. Amendola, M. Attinà, P. Martino, *Una disperata vitalità. Sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche* (pp. 127-148). San Cesario di Lecce: Pensa.
Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
Mottana P. (ed.) (1997). *Il mèntore come antimaestro.* Bologna: Clueb.
Pasolini P.P. (1957). *Le ceneri di Gramsci.* Milano: Garzanti.
Pasolini P.P. (1964). *Poesia in forma di rosa.* Milano: Garzanti.
Pasolini P.P. (1971). *Transumanar e organizzar.* Milano: Garzanti.
Pasolini P.P. (1975). *La nuova gioventù. Poesie friulane 1941-1974.* Torino: Einaudi.
Pasolini P.P. (1986). *Lettere 1940-1945*, a cura di N. Naldini. Torino: Einaudi.
Pasolini P.P. (1993). *Un paese di temporali e di primule,* a cura di N. Naldini. Milano: Guanda.
Pasolini P.P. (1994). *Romàns.* Milano: Guanda.
Pasolini P.P. (1999). *Saggi sulla politica e sulla società,* a cura di W. Siti e S. De Laude. Milano: Mondadori.
Pasolini P.P. (2000). *Empirismo eretico.* Milano: Garzanti.
Pasolini P.P. (2001). *Per il cinema*, a cura di W. Siti e F. Zabagli. Milano: Mondadori.
Pasolini P.P. (2005). *Petrolio.* Milano: Mondadori.
Pasolini P.P. (2010). *Teatro 2. Porcile, Orgia, Bestia da stile.* Milano: Garzanti.
Rovatti P.A. (2010). Che cos'è uno scritto corsaro? In "Inattualità di Pasolini", «*aut aut*», 345.
Zanzotto A. (1994). *Aure e disincanti nel Novecento letterario.* Milano: Mondadori.

VI.8
Quando la scuola non crea disagio: apprendimento e amore

Gilberto Scaramuzzo
Università degli Studi Roma Tre

Nei nostri studi e nelle nostre riflessioni forse siamo più propensi ad affrontare il tema del disagio scolastico avvertito da alcuni studenti e a cui il sistema formativo deve poter far fronte, piuttosto che riflettere sul disagio che la pratica scolastica può creare negli studenti mentre realizza la dinamica che maggiormente le pertiene, quella relativa al processo di insegnamento-apprendimento.

Queste pagine propongono un'analisi filosofico-educativa sul tema *dell'apprendimento* con il fine di provocare una riflessione in chiunque sia davvero interessato a evitare che proprio in questo processo si annidi, nell'ambito scolastico, il rischio della generazione di un disagio.

1. Premessa sull'apprendere

Capita che si spenda tempo a riflettere su dinamismi cruciali del vivere umano senza aver dapprima chiarito il senso che si intende dare a quei *luoghi* su cui si intende esercitare la propria riflessione.

Per non incappare in questo errore penso sia bene cominciare questo mio contributo precisando il senso con cui 'apprendere' deve essere inteso nel presente studio.

L'apprendere viene qui inteso come quel processo attraverso il quale *qualcosa* giunge a essere com-preso in noi, quel processo attraverso il quale acquisiamo conoscenze e/o diventiamo abili o competenti in *qualcosa*. E *l'apprendimento*, se è veramente tale, produce il permanere in noi di *qualcosa* che può altresì modificarsi e perfezionarsi attraverso nuovi apprendimenti.

Quindi, *apprendere qualcosa*, nel senso in cui qui viene inteso, non è arrivare a com-prendere qualcosa per poi, dopo un po' di tempo, non averla

più *con* sé, o *in* sé, in alcuna forma; se questo dovesse accadere, non credo si possa dire, di quel che si è perso, che si trattasse di un vero apprendimento. Non di meno, se non troviamo alcuna occasione per tornare a frequentarlo, quanto abbiamo appreso può, in qualche modo, indebolirsi, ma, anche in questo caso, è facile costatare che, se si tratta di un vero apprendimento, basta tornare ad abitarlo per vederlo rifiorire.

Credo che questo *permanere* in noi di quanto sia stato appreso abbia a che fare con il fatto che quando abbiamo veramente appreso qualcosa noi *diventiamo*, cioè noi modifichiamo e sviluppiamo il nostro essere, in forza di quell'apprendimento. Per questo motivo continuare ad apprendere, in fondo, non è altro che attuare il nostro esser-ci nel tempo e nello spazio che abbiamo a disposizione: è il nostro modo di vivere (di *interpretare*) la nostra esistenza, di celebrarla.

La scuola (in tutti i suoi ordini e gradi, fino all'alta formazione) è quell'istituzione finalizzata a curare l'apprendimento: propone contenuti e metodi, costruisce gli spazi e i tempi adeguati affinché l'essere umano possa apprendere in maniera appropriata e significativa nelle diverse fasi della sua esistenza e, così, sviluppare al meglio la propria umanità, sia in quanto singolo sia in quanto membro della convivenza. Molti sono i saperi che contribuiscono con le loro ricerche a far sì che la scuola produca gli effetti sperati per quel che concerne la generazione di apprendimenti in chi la frequenta; il presente contributo procede ad affrontare questo tema da una prospettiva forse troppo poco visitata: quella della filosofia dell'educazione.

2. Un contributo antico per una riflessione contemporanea

Se si vuole indagare questo dinamismo – quello dell'apprendere – per come l'abbiamo appena ri-conosciuto, cioè quale movimento essenziale per l'umanarsi di ciascun essere umano, e se si vuole indagarlo attraverso una ermeneusi filosofico-educativa, penso sia bene riandare a quei pensatori che per primi ci hanno presentato questo movimento e ce lo hanno dis-velato in maniera forse insuperata.

Penso quindi di rifarmi ai grandi filosofi greci.

I greci antichi avevano il verbo *manthánein* e il sostantivo a esso relato *mâthesis*: il verbo *manthánein* raccoglie in sé i due significati: quello di apprendere e quello di comprendere (Halliwell, 2009, p. 160).

Quando Platone si interroga su che cosa nutra l'anima, egli afferma, attraverso Socrate (*Protagora*, 313c), che l'anima si nutre di apprendimenti, di insegnamenti (credo sia bene ribadire l'intimità di questi due movimenti che si completano a vicenda: se si in-segna si apprende; se c'è un in-segnamento c'è un apprendimento). Per Platone, fornire e ricevere gli insegnamenti belli, buoni e giusti viene a costituire il cuore del processo educativo, di quel processo che i greci chiamavano *paideia*. Naturalmente gli insegnamenti, oltre che essere belli, buoni e giusti, possono invece essere il loro contrario e perciò generare cattiva *paideia*: apprendimenti non buoni, non belli, non giusti. Al problema di come fornire ai cittadini una retta *paideia* sono dedicate molte pagine degli scritti platonici e in particolare quelle della *Repubblica*.

Aristotele, proseguendo la strada segnata da Platone e cercando di risolvere alcuni nodi problematici sviluppati da quest'ultimo[1], ci presenta il verbo 'apprendere' e il sostantivo 'apprendimento' in una pagina – *Poetica*, 1448b – che ci consegna, in maniera io credo insuperata, un disvelamento della natura misteriosa di questo dinamismo così cruciale per l'umanazione dell'essere umano.

Penso sia bene soffermarci un poco a riflettere su questa pagina perché, credo, ci possa aiutare a far luce su problemi che riguardano la contemporaneità (quell'oggi in cui noi siamo chiamati a operare), e davvero ci orienti per trovare vie che generino felicità sia in chi insegna sia in chi apprende.

Il discorso fin qui condotto si è limitato all'esplicitare quel che ci procuriamo attraverso l'apprendimento – delle conoscenze che permangono – ma non è stato ancora indagato quale sia propriamente la natura dell'apprendere, e grazie alla pagina di Aristotele è possibile farlo in maniera molto semplice.

Aristotele ci presenta *manthánein* e *mâthesis* – il verbo e il sostantivo che indicano l'apprendere e il comprendere – quando ci fornisce una delle sue più importanti definizioni dell'essere umano, una definizione che è caduta, in qualche modo, sotto silenzio nel mondo educativo occidentale (Scaramuzzo, 2013). Una definizione che io credo vada riscoperta nell'oggi al fine di ripensare l'agire educativo perché utile a rispondere in maniera radicale a nodi drammatici che segnano l'attualità. Mi riferisco in particolar modo alla costruzione di una convivenza che sappia far incontrare e inte-

1 In particolare, quelli relativi al rapporto tra poesia e *paideia*.

grare nel più ricco dei modi culture diverse, e che sappia concepire politiche in grado di generare un vivere bello, buono e giusto in armonia con la natura tutta.

La definizione cui intendo riferirmi si trova – come già enunciato – nella *Poetica*; in una delle prime pagine di quest'opera (1448b) Aristotele si pone la domanda: quali sono le cause dell'arte poetica?

L'essere umano fa poesia – afferma Aristotele – perché egli tra tutti gli esseri viventi è il più capace di *mimesis* (tra un poco vedremo quale sia il significato più appropriato da attribuire a questo vocabolo); attraverso la *mimesis* l'essere umano si procura gli apprendimenti fondamentali e attraverso le *mimesis* che gli altri producono egli continua ad apprendere.

Aristotele ci rivela, dunque, la natura mimesica umana e dice che l'essere umano in virtù di questa sua *natura* sia apprende sia crea ciò che consente ad altri di apprendere. E l'apprendere risponde così pienamente alla natura umana che quando l'essere umano lo realizza egli/ella prova piacere.

Perciò se a scuola gli studenti non provano piacere quando sono impegnati ad apprendere qualcosa, è segno che non si cura bene il processo di apprendimento, non lo si cura secondo la sua propria natura: che è mimesica oltre che razionale.

In questa pagina c'è una ulteriore rivelazione sulla quale vorrei soffermarmi a meditare, al fine di verificare se davvero essa possa indicarci una via per non creare disagio ma, piuttosto, contribuire positivamente allo sviluppo dell'umano nell'uomo sia in ambito scolastico sia in ogni altro *luogo* della formazione.

Per realizzare l'approccio appropriato a questa rivelazione, credo sia bene dapprima fare un po' di chiarezza su quel vocabolo chiave dal quale tutto si dipana, e siccome in precedenza l'ho nominato in greco è bene ora tentarne – come già anticipato – una traduzione il più possibile fedele.

3. *Mimesis* e apprendimento

Il vocabolo in questione – vocabolo che indica un dinamismo – è *mimesis*; questo non deve essere tradotto come è consuetudine e come, perciò, lo si ritrova tradotto nella gran parte dei testi che è possibile consultare (nonostante il fatto che alcuni autorevoli studiosi si siano battuti e continuino a battersi contro questa traduzione: Koller, 1954; Wulf, 2002; Halliwell, 2009) con *imitazione* (o con il termine corrispondente nelle altre lingua

moderne): questa traduzione non rende piena giustizia a quel che Platone e Aristotele intendevano con questo termine, e non ci consente di far luce sul mistero che loro hanno inteso rivelarci.

Penetrare dentro il mistero di *mimesis* consente di comprendere il perché l'essere umano sia per Aristotele l'animale *mimesico* per eccellenza, e perché intorno a *mimesis* si concentri tutta la problematicità dell'apprendere umano – la sua riuscita e il suo fallimento –. Questa *penetrazione* non è difficile.

La definizione che ne dà Platone nella *Repubblica* (III, 393c) attraverso il verbo che indica l'attività mimesica, è a mio parere il modo migliore per avvicinarne il senso. *Fare mimesis* è *rendersi simile*, attraverso questo stesso processo creiamo le opere d'arte che sono anch'esse *mimesis*, ma anche parliamo e usiamo i vocaboli, infatti anche i vocaboli per Platone sono *mimesis* (Cratilo, *passim*)[2].

Tornando ad Aristotele.

Egli afferma nella *Poetica* – come abbiamo già accennato – che l'essere umano si procura i primi apprendimenti *attraverso* la *mimesis*; cioè – secondando la definizione platonica – mediante un'attività che procede attraverso una *generazione* di somiglianza, e sviluppa questi primi apprendimenti attraverso le *mimesis* che gli altri realizzano; un vertice di queste *mimesis*, che l'essere umano realizza e attraverso cui l'essere umano apprende, è costituito dalle opere d'arte.

L'essere umano, l'animale mimesico per eccellenza, apprende attraverso *mimesis*, e produce le *mimesis* – i *mimemi* – che consentono, a chi se ne nutra, di proseguire nell'opera di apprendimento.

2 Averne una prova, qui e ora è facilissimo; pensate alle parole che io sto scrivendo, queste non sono quello che io voglio dire, ma ne sono la *mimesis*: potrei usare altre parole anche di un'altra lingua e costruire un'altra *mimesis* che cerchi di esprimere quel che voglio dirvi. Se getto uno sguardo verso il mistero che avvolge questo mio scrivere posso rilevare che, in qualche modo, esso si produce attraverso un rendere simile quel che effettivamente dico a quello che voglio dire e che vorrei fosse qualcosa di vero; se non sono soddisfatto delle frasi che formulo, perché mi sembra non rendano bene quel che ricercavo attraverso il dire, cerco di migliorare la mia *mimesis*, la mia espressione, che voglio in intima con-sonanza con quel che sentivo necessario dire. E, inoltre, avverto che quello che voglio dire si concretizza attraverso il mio tentativo di dirlo; e, in verità, intuisco che questo mio dire non esiste realmente fino a che non lo esprimo, non produco una *mimesis* di quel che voglio comunicare, *mimesis* che, se pure generata da una ricerca di somiglianza, viene a costituirsi come un'opera creativa.

Quando Aristotele spiega *come* apprendiamo dalle *mimesis* che gli altri producono ci disvela anche la natura dell'apprendere.

Apprendere, ci rivela Aristotele, è *ri-conoscere somiglianze* e questo ri-conoscimento procura all'essere umano piacere.

Cos'è apprendere, dunque? Ribadiamolo nella sua semplicità: è ri-conoscere somiglianze.

Questo è così vero e immediato che la prima cosa che un giovane *coglie* riguardo al suo insegnante – quasi un meta apprendimento – è se chi gli sta davanti, proponendo qualcosa che deve essere appreso, è coerente con ciò che insegna.

E se questo non accade – se lo studente ri-conosce che non c'è similitudine tra quello che l'insegnante insegna e quello che l'insegnante è – si può generare un primo destabilizzante apprendimento, una cattiva *paideia* radicale: che quel che si dice non corrisponde a quello che si è! E questo *primo* apprendimento mina alla radice la qualità di una convivenza. Direi che provoca una radicale schizofrenia che separa il vivere dall'apprendere, il parlare dall'essere, introducendo una disarmonia nel vivere umano che dovendo costruirsi su un tale principio non potrà edificarsi bello, buono e giusto.

Riconoscere somiglianze è un processo creativo. Questo concetto credo debba essere bene inteso e, se questo avviene, si avvertirà ulteriormente quanto la traduzione di *mimesis* con 'imitazione' sia davvero fuorviante.

Le *somiglianze* che vengono ri-conosciute non ci sono *prima* che un soggetto le esprima, esse ci sono quando quell'essere umano le ri-conosce e realizza la propria *mimesis*. Per capire bene quanto affermato è sufficiente rifarsi al giocare dei bambini quando essi *fanno come se fossero* la maestra, la mamma, un supereroe o un elemento della natura[3]. Una bambina, o un bambino, quando fa questo gioco si rende simile a quel che vuole apprendere e comprendere (ne fa, cioè, la *mimesis*) e questo rendersi simile consiste nel *creare* delle similitudini tra il suo modo di muoversi e di produrre suoni e quello della persona o della cosa di cui *sta facendo come se fosse*; e, naturalmente, un altro bambino, o un'altra bambina, *creerà* altre similitudini che modelleranno altrimenti il suo modo di muoversi e di produrre

3 Naturalmente il processo di rendersi simile (*mimesis*) in un essere umano può avvenire anche soltanto interiormente, ma osservare questo processo quando arriva a manifestarsi in un atto visibile aiuta a coglierne il momento interiore.

suoni. Se osserviamo con attenzione l'aspetto creativo in un atto *mimesico*, possiamo rilevare che esso è un tentativo di riconoscimento *dell'essenza autentica* di quell'ente di cui si sta facendo la *mimesis* (Gadamer, 2006, pp. 95-96), tentativo di riconoscimento che produce manifestazioni che sono diverse da soggetto a soggetto.

Se chiediamo a dieci bambini di *fare come se fossero* il vento e procuriamo che essi non si vedano l'un l'altro, osserveremmo la realizzazione di dieci movimenti diversi in cui ciascuno proporrà con il proprio corpo quel che secondo lei, o secondo lui, è il vento; cioè quel che costituisce, in base a quella che è stata l'esperienza di ciascuno riguardo l'elemento in questione, l'*universale* del vento. E il vento si ritroverà a *esserci*, in quel luogo in cui avviene la *mimesis* realizzata da quel cucciolo dell'uomo, ma liberato da tutto quel che è contingente nel vento – in primo luogo la sua realtà ariosa, essendo il corpo pesante di un bambino o di una bambina a realizzarlo – e presentato nella *sua forma* attraverso un atto di partecipazione umana alla sua essenzialità. Se apprendere è riconoscere somiglianze, quale movimento migliore di questo atto di partecipazione in cui si rende se stessi a immagine e somiglianza di quel che si vuole apprendere?

E in questo senso l'atto mimesico compiuto da quella bambina o da quel bambino può essere descritto come un atto d'amore verso la conoscenza (del vento o di qualunque altra entità), un atto di creatività disinteressata finalizzato all'apprendere e al comprendere, e che possiamo chiamare con Ducci (2002, p. 167) un atto di conoscenza amorosa.

La scuola, ma in generale ogni luogo dell'educativo, dovrebbe essere il luogo di questa conoscenza amorosa. Un luogo in cui si celebra l'originalità dell'espressione di ciascuno riconoscendo in questa attività la via che produce apprendimento. La scuola crea disagio quando, non rispettando la natura mimesica dell'essere umano che è alla base del processo di apprendimento, ne limita la dimensione espressiva e non rispetta l'unicità di ciascun essere umano che si celebra in questo processo.

Oltre le creazioni mimesiche dei bambini, veri e proprio movimenti *naturali* di apprendimento, ci sono quelle creazioni mimesiche *intenzionali* operate dagli autori delle opere d'arte. Come abbiamo già accennato queste ultime sono il frutto di ri-conoscimenti operati dall'autore e consentono a chi se ne nutre di sviluppare apprendimenti: cioè di effettuare in proprio ri-conoscimenti. La *bellezza educativa* dell'opera d'arte consiste proprio nel fatto che essa nutra lasciando libero ciascuno di effettuare in autonomia il proprio ri-conoscimento, e quindi di apprendere in maniera originale.

4. Per una riconsiderazione artistica dell'opera di chi insegna

Nell'oggi ci troviamo in presenza di molti tentativi che cercano di rilevare la *verità* dell'educare con le misurazioni di quel che si è appreso (non importa qui se si tratti di contenuti o di competenze). Ma esiste un'altra *verità* dell'educare che non può essere misurata, ed è forse in quest'ultima che davvero risiede la bellezza, la bontà e la giustizia di quest'atto così *divinamente* umano: quello di insegnare. Essa è l'opera d'arte compiuta dall'insegnante che veramente insegna e davvero genera quegli apprendimenti che permangono e edificano la nostra umanità.

Come l'opera d'arte non rimanda a qualcosa – *in essa vi è propriamente ciò a cui si rimanda* (Gadamer, 2006, p. 38) – così l'opera dell'insegnante è propriamente ciò cui si rimanda ed egli non rimanda con la sua opera a qualcosa.

Egli porta in classe attraverso la sua presenza umana un atto di ri-conoscimento – quella modalità del pensare che vuole venga appresa, o quella iniziazione che vuole si realizzi – e se la sua *opera di presenza* è viva e bella coloro che assistono alla sua lezione la ri-conosceranno e la ricercheranno per sé.

L'insegnante deve *voler* ri-conoscere ciò che insegna e deve *voler* ri-conoscere coloro ai quali insegna; per *voler* ri-conoscere bisogna aver guadagnato l'atteggiamento del filosofo, dell'amante della conoscenza.

Credo che l'insegnante, così come ogni vero ricercatore, debba tendere con il proprio agire a esprimere, a manifestare, a disvelare l'armonia che egli coglie e che incarna, indipendentemente dalla disciplina che insegna. Egli è qualcuno che si impegna affinché i suoi studenti colgano in proprio l'armonia che egli disvela in un concetto o in un'opera, sperando in cuor suo che quegli studenti raggiungano profondità che anche a lui erano ignote nel momento in cui ha fatto lezione.

Si tratta di realizzare assieme, docenti e discenti, *ri-conoscimenti di somiglianza* che possono avvenire nel qui e ora dell'aula grazie all'incontro intimo, causato da chi insegna, con il lavoro spirituale di generazioni di artisti, di pensatori, di studiosi che ci hanno preceduto: un vasto *essere in movimento sinergico* verso la verità.

Il ri-conoscimento è un atto d'amore, dove si fa tutto perché l'altro ci sia, (si pensi al giocare del bambino mentre fa la *mimesis* del vento: ogni fibra del suo essere è al servizio dell'espressione attuale del vento) è un'apertura che, se allenata e sviluppata nell'età adulta e rivolta anche verso gli altri

esseri umani, produce la rottura del muro egoico rimanendo dentro il quale l'io è solo e non può veramente dirsi (Ebner, 1998). Senza tu non possiamo veramente dire io (Buber, 1993), se non ri-conosciamo l'altro nella sua originalità e soggettività non possiamo ri-conoscerci nella nostra originalità e soggettività (Ducci, 2002).

Queste mie parole possono avere la speranza di produrre in chi le legge un qualche apprendimento soltanto nella misura in cui io stia attualmente realizzando un ri-conoscimento della realtà che sto analizzando e che la *mimesis* costituita da quelle parole che infine consegno alla carta sia tale da provocare in chi le legge un ri-conoscimento: sia tale che chi le legge avverta che da esse si ingenera qualcosa che si ri-conosce simile a qualcosa che risuona vero in sé.

In questa visione il processo di insegnamento-apprendimento appare come un dovere e un compito in cui finalizziamo il nostro agire al *fare la verità* (e non soltanto a descriverla).

L'esperienza più alta di coglimento/facimento della verità è, forse, propriamente un'esperienza artistica, che è primamente esperienza di apertura e di ascolto.

5. Apprendimento e amore

Da quanto abbiamo sin qui esaminato emerge come l'insegnare e l'apprendere siano *misurati* dalla qualità del relazionarsi, e il vertice del relazionarsi noi lo chiamiamo amore, affermando l'amore come quella forza profonda che unifica, muove e finalizza tutte le altre forze dell'io verso un oggetto o un soggetto (Ducci, 2002, p. 160).

Far sì che la scuola sia l'ambiente in cui si fa esperienza d'amore (verso la conoscenza e verso i singoli tu che costituiscono il noi delle umanità presenti) è l'opera d'arte a cui il maestro è chiamato.

Se il maestro è buon maestro questi ri-conosce amorosamente quello che insegna, ri-conosce amorosamente ciascuno degli allievi a cui insegna e facilita i processi di ri-conoscimento amoroso rispettando i ritmi e l'originalità nel procedere di ogni studente.

L'apprendimento che non crea disagio accade in un ambiente di ri-conoscimento amoroso in cui l'insegnante sappia porsi nella disposizione vitale di intuire *l'altro* come *sacro*. Da questa disposizione seguono naturalmente il rispetto, l'attenzione a quello che l'altro è, ma anche l'attenzione

a valorizzare quelle virtulità che, se pure scomode ed enigmatiche per il rapporto, costituiscono il poter e dover essere dell'altro (Ducci, 2002, p. 180). Lo studente (ma anche l'oggetto dell'insegnamento) deve essere per l'insegnante il mistero che eternamente si rinnova e che attrae per questa sua dialettica infinita, vitale, enigmatica (Ducci, 2002, p. 181). Perciò l'insegnante che non crea disagio ha piena coscienza che quella che occorre è una pedagogia che faciliti l'espressione originale di ciascuno perché sa che esprimere è costitutivo dell'apprendere, una pedagogia in cui la comprensione mimesica diventi dinamo di quella razionale.

Il fine bello, buono e giusto dell'apprendimento, dunque, non può esser quello di far accumulare all'allievo conoscenze, anzi, si crea disagio quando si insegna al fine di procurare in chi ci è affidato *un bagaglio di conoscenze* il più grande possibile. La mia maestra, Edda Ducci, che sapeva padroneggiare l'arte dell'ironia, a questo proposito amava dire: «Chi ha un grande bagaglio da portare con sé non riesce a muoversi bene, mentre il buon apprendimento dovrebbe renderci agili…». A noi non serve di apprendere per apprendere, a noi serve apprendere per *partecipare* nel modo più bello più buono e più giusto al vivere, per poter operare con consapevolezza al fine di rendere felici noi stessi e la convivenza di cui siamo parte, e così celebrare la nostra umanità.

La scuola che non crea disagio è quella in cui l'apprendimento (dei contenuti delle discipline, delle abilità e delle competenze) è finalizzato al portare a compimento la soggettività di ciascuno, curando quella bellezza, quella bontà e quella giustizia che inverano il nucleo originale di ciascun esistente umano, e così operare per costruire una convivenza che sia bella, buona e giusta. Gli insegnamenti finalizzati a un apprendere che inveri la soggettività del singolo esistente devono causare sapere incarnato: devono poter diventare agire che manifesti l'espressione armoniosa del potenziale umano di ciascun esistente.

La scuola che crea disagio è quella che costruisce le sue pratiche a partire da un'astrazione che pianifica e livella anteponendo ciò che accomuna e trascurando lo scomodo riconoscimento di ciò che distingue.

Apprendere, così come insegnare, nella pienezza del suo significato, è com-prendere, ri-conoscere ed esprimere: è un atto creativo, un atto puramente disinteressato che è fatto della stessa materia di cui è fatta la vita: è amare.

Riferimenti bibliografici

Aristotele (1993). *Poetica*. Milano: Rizzoli.
Buber M. (1993). *Io e tu*. In Id. (ed.), *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 57-158). Cinisello Balsamo: San Paolo.
Ducci E. (2002). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
Ebner F. (1998). *Parola e amore*. Milano: Rusconi.
Gadamer H.-G. (2006). *L'attualità del bello*. Genova-Milano: Marietti.
Halliwell S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*. Palermo: Aesthetica.
Koller H. (1954). *Die mimesis in der antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Berna: Franke.
Platone (2017). *Protagora*. Bari: Bompiani.
Id. (2018). *Cratilo*. Bari: Laterza.
Scaramuzzo G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
Wulf C. (2002). Mimesis. In Id. (ed.), *Le idee dell'antropologia* (pp. 1039-1053). Milano: Mondadori.

VI.9
Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese

Valeria Rossini
Università degli Studi di Bari "A. Moro"

1. Il bullismo come problema di convivenza

Il bullismo si inserisce nella complessa fenomenologia delle difficoltà esistenziali, educative e relazionali caratterizzanti l'età infantile e adolescenziale, che possono e devono essere interpretate alla luce delle problematiche culturali, politiche e istituzionali di un sistema formativo purtroppo sempre più permeabile alla violenza e alle condotte antisociali.

In questa prospettiva, il bullismo può essere letto come punta di un iceberg che racchiude i più vari problemi di convivenza, derivanti da disagi emotivo-affettivi, disturbi del comportamento, situazioni di devianza, ma anche soltanto da conflitti relazionali che implodono a causa di rappresentazioni e credenze errate sull'altro, sulla diversità di cui è portatore, e in particolare sui modelli di femminilità e mascolinità fondanti i rapporti di genere.

Nonostante l'amplissima letteratura nazionale e internazionale sul tema, e le molteplici iniziative legislative e istituzionali di prevenzione e contrasto a tutte le forme di prepotenza tra pari[1], il bullismo continua a essere una realtà quasi inafferrabile per la sua capacità di mutare forma e mimetizzarsi nel sottobosco di una vita scolastica di grandi, ma soprattutto piccoli, ostilità e soprusi quotidiani.

Indagato da quasi cinquanta anni, ossia da quando Olweus avviò i primi studi sul *mobbing* (dall'inglese *to mob: assalire, aggredire in massa*), il bulli-

1 Si veda la D.M. 5 febbraio 2007, n. 16 - *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo* e Miur (2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. In <https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbullismo> (ultima consultazione: 18 aprile 2019).

smo oggi ingloba un ampio spettro di fenomeni. Tra questi, insieme alle vessazioni perpetrate attraverso le tecnologie (cyberbullismo), parecchio interesse riscuotono gli episodi di prepotenza tra ragazze, ossia il bullismo femminile.

Tutti questi fenomeni, che si differenziano tra loro per modalità, tempi e spazi di attuazione, nonché per le conseguenze che producono, sono accomunati dalle seguenti caratteristiche:

- l'*intenzionalità*, cioè il prevaricatore pone in atto volutamente comportamenti fisici, verbali o psicologici, finalizzati ad offendere, arrecare danno o disagio all'altro;
- la *persistenza*, ossia la reiterazione della prevaricazione che viene protratta nel tempo;
- l'*asimmetria*, nel senso del disequilibrio di forza tra colui che prevarica e colui che subisce, poiché incapace di difendersi (Civita, 2006).

Oltre al rapporto tra bullo e vittima, la ricerca si occupa delle dinamiche tra pari che fanno da sfondo all'atto prepotente, sottolineando la valenza gruppale del fenomeno, con i suoi meccanismi di pressione e influenza sociale. Da questo punto di vista, la scuola continua a rappresentare un territorio privilegiato di osservazione e analisi dei diversi stili di comportamento, di pensiero e di linguaggio che sostanziano le prepotenze tra coetanei.

I percorsi di osservazione e analisi possono essere condotti a tre diversi livelli. Per quanto concerne il livello *macrosociale*, si tratta di indagare gli effetti che i fattori socio-culturali hanno sulla promozione delle condotte di prevaricazione, che ad esempio possono essere legate a una esaltazione del mito della ricchezza e delle relazioni incentrate sulla forza e sul potere. A causa dell'influenza di alcuni modelli culturali e di alcune tendenze mediatiche, il ragazzo che prevarica può trovare legittimazione al proprio comportamento in alcune convinzioni trasmesse dagli adulti di riferimento o diffuse nella società di appartenenza. Queste convinzioni sono definite da Bandura (1999) *stereotipi rinforzati*, ovvero credenze che possono indurre le persone a giustificare le azioni di bullismo ai danni di una vittima, attraverso meccanismi quali il disimpegno morale, la deumanizzazione e la diffusione di responsabilità.

A livello *microsociale*, particolare attenzione deve essere riservata allo stile educativo parentale. Il costrutto di *parental style* (Darling, Steinberg,

1993) è composto da alcune dimensioni che caratterizzano la relazione genitore-figlio, inglobando le cure, la comunicazione e il dialogo, il controllo delle regole e le aspettative di maturità. Gli stili educativi disfunzionali, in particolare quello lassista e quello autoritario, possono favorire l'insorgere di condotte aggressive, ad esempio nei bambini a cui viene concesso di esprimere l'aggressività in modo incontrollato, o all'opposto, nei bambini che la accumulano a causa delle frequenti e rigide punizioni ricevute.

A tale livello, diventa anche importante l'analisi delle differenze nell'approccio educativo genitoriale in relazione al genere dei figli. Complessivamente, l'atteggiamento più diffuso da parte dei genitori è di maggiore tolleranza – se non di incoraggiamento – per il comportamento aggressivo dei maschi, e questo influenza la possibilità che esso sfoci in bullismo. Le femmine sono invece meno inclini all'aggressività, forse anche a causa delle maggiori punizioni che ricevono rispetto ai maschi quando compiono atti aggressivi, con un conseguente senso di colpa che costituisce senza dubbio un deterrente di cui i maschi dispongono meno.

A livello individuale, invece, si tratta di prendere consapevolezza del ruolo che rivestono i protagonisti del bullismo. Il ruolo può essere definito come "l'insieme di attività e relazioni che ci si aspetta da parte di una persona che occupa una particolare posizione all'interno della società, e da parte di altri nei confronti della persona in questione" (Speltini, Palmonari, 2007, p. 124).

Il ruolo definisce infatti un insieme di aspettative comportamentali che sono condivise sia dagli attori sia dagli spettatori; così la vita di gruppo può avere ordine e prevedibilità, assegnando a ciascun membro compiti specifici che spesso finiscono per irrigidirsi in modelli di comportamento persistenti e immodificabili.

Menesini (2017) ha rivelato come le differenze di genere incidano nella distribuzione dei ruoli, nel senso che i bulli, i sostenitori e gli aiutanti sono prevalentemente maschi, le femmine invece assumono invece preferibilmente il ruolo di difensori e spettatrici.

Il ruolo di vittima non presenta differenze significative. Maschi e femmine hanno anche un diverso approccio al gruppo, poiché i maschi danno grande valore alla coesione tra pari, ritenendola un sostegno necessario per manifestare la propria ribellione verso l'autorità genitoriale, mentre le femmine intendono l'appartenenza al gruppo come un modo per instaurare relazioni personali significative (Civita, 2006).

Queste differenze alimentano le molteplici forme di bullismo maschile

e femminile, aprendo la strada a una riflessione pedagogica specifica sul tema dell'influenza delle rappresentazioni e degli stereotipi di genere nella caratterizzazione delle dinamiche di prepotenza tra pari.

2. Il bullismo femminile e gli stereotipi di genere

Analizzando nello specifico le differenze tra bullismo maschile e femminile, diventa importante comprendere quali modalità e strategie di attuazione sono utilizzate dalle ragazze, e quali ripercussioni questi comportamenti hanno all'interno del gruppo dei pari. In linea generale, il bullismo può esprimersi in forma diretta e indiretta. La prima è più facilmente identificabile e sul piano fisico si esprime con atti quali picchiare, graffiare, spingere, prendere a calci, pugni o schiaffi, nonché con il danneggiamento e il furto di oggetti di proprietà altrui; sul piano verbale si manifesta con atti quali intimidire, insultare, ridicolizzare, discriminare, minacciare e offendere.

Il bullismo indiretto è invece più subdolo e implica atti di diffamazione, esclusione dal gruppo e pettegolezzi (Pisano, 2006). Questa seconda forma di bullismo caratterizza in particolare gli episodi che coinvolgono le femmine, distruggendo le relazioni, i sentimenti di accettazione o di inclusione nel gruppo. Lo scopo della bulla è infatti l'abbassamento dell'autostima della vittima e del suo status all'interno del gruppo, il che compromette il bisogno di riconoscimento che caratterizza ogni adolescente nella fase cruciale della costruzione della propria identità anche attraverso il sentirsi parte del proprio gruppo di riferimento.

Nelle dinamiche di bullismo, l'accettazione da parte del gruppo si avvale infatti di un processo di influenza sociale che passa attraverso la richiesta di conformità agli altri.

Mucchi Faina (1996, p. 29) definisce la conformità come il fenomeno "*dell'adesione a un'opinione o a un comportamento prevalente anche quando questi sono in contrasto con il proprio modo di pensare*". La conformità implica in sostanza il cedimento di una persona a un gruppo che può avere il suo stesso status, come accade nel gruppo di pari, e che non ha particolari prerogative per regolarne il comportamento. Essa spinge il soggetto a seguire ciò che fanno gli altri, attraverso una pressione in gran parte implicita, dunque più difficilmente riconoscibile.

La lettura di tali dinamiche di gruppo aiuta a orientarsi nell'intricato labirinto di problematiche relazionali che investono il modo di *essere a scuola*,

lungo il continuum accoglienza-emarginazione. Il bullismo non è infatti conseguenza della competizione scolastica, finalizzata al raggiungimento dei voti migliori, e neppure è correlato all'esperienza del fallimento scolastico. Piuttosto, sembra riguardare la mancata inclusione nel gruppo classe, intesa come inadeguatezza, ma anche come distorsione dei rapporti con i coetanei. Il riferimento va alle situazioni di subalternità, di isolamento o di scarsa popolarità che possono innescare meccanismi di prevaricazione.

Tuttavia, a scuola conta anche la qualità dei rapporti e i valori cui sono ispirati, perché ad esempio in una classe in cui sono diffusi comportamenti aggressivi, il bullo risulta molto popolare e finisce per godere del supporto dei compagni. In questo caso, la vittima non ha altra scelta, se non quella di isolarsi o cercare vicinanza in altre vittime che – in quanto tali – non possono aiutarla a ribellarsi alle vessazioni subite.

In particolare, il potenziale attrattivo del comportamento prepotente si manifesta espressamente tra le ragazze, che utilizzano il bullismo relazionale proprio per accrescere il loro status tra le coetanee. Le ragazze che si impegnano nel bullismo relazionale sono infatti popolari tra i pari e possiedono un buon livello di autostima e adeguate competenze sociali (Burgio, 2017).

A questo punto, si tratta di cercare di comprendere quali motivazioni possano spingere queste ragazze dotate di un buon livello di adattamento, a mettere in atto comportamenti di bullismo. Senza pretese di generalizzazione, è ipotizzabile supporre che il bullismo possa essere considerato dalle adolescenti un modo per consolidare il proprio sistema identitario, attraverso l'adesione a una concezione di femminilità che si discosti dall'immagine tradizionale.

Comportarsi da bulla servirebbe in sostanza a salvaguardare la propria identità, attraverso il disconoscimento e la disintegrazione di altre identità non conformi ai canoni scelti.

Mediante tale processo stereotipico, il bullismo femminile rappresenterebbe dunque un dispositivo identitario che aiuta le adolescenti a misurarsi con la cosiddetta *femminilità enfatizzata*, ovvero con quell'insieme di tratti culturali specifici accomunati alla femminilità, che viene utilizzata come criterio orientativo per posizionarsi (e posizionare le altre) in quanto donne nel gruppo dei pari.

In questa ottica, svalorizzare la femminilità della vittima e sanzionare qualsiasi forma di tradimento del modello di femminilità enfatizzata serve a rafforzare la propria identità di donna e a rendersi intelligibili all'interno dei canoni normativi della società. "Il bullismo potrebbe cioè essere una

forma perversa di relazione tra ragazze che, oltre a minacciare lo status sociale della vittima, crea una gerarchia di livelli disuguali di valore tra ragazze in gamba e perdenti, allenando a una guerra psicologica che impedisce il riconoscimento di un continuum femminile" (Burgio, 2017, p. 43).

Siffatte considerazioni scaturiscono anche dall'analisi del pubblico presente durante l'esecuzione dell'atto vessatorio, e che serve al bullo per guadagnare status e leadership (Gini, Pozzoli, Borghi e Franzoni, 2008). È curioso notare come il pubblico richiesto dalle bulle sia infatti principalmente composto da maschi, a sottolineare il bisogno di uno sguardo maschile, ossia di un riconoscimento da parte dei soggetti di sesso opposto. Il desiderio della presenza maschile complica l'idea che il bullismo femminile sia solo una questione tra donne, e conferma che si tratta invece di una problematica relativa all'incontro tra i generi, in termini di modelli e pratiche culturali che vincolano il modo con cui i ragazzi e le ragazze possono guardarsi e riconoscersi (Rodeschini, Selmi, 2017).

3. Lo studio esplorativo

Al fine di contribuire alla comprensione del fenomeno delle prepotenze perpetrate da soggetti di sesso femminile in relazione al succitato tema degli stereotipi di genere, è stato svolto uno studio esplorativo che ha coinvolto nove classi (tre del primo, tre del secondo e tre del terzo anno) di una scuola secondaria di secondo grado pugliese. Complessivamente, i partecipanti all'indagine sono stati 210 studenti, 105 femmine e 105 maschi.

La ricerca si è basata sulla somministrazione di un questionario costruito *ad hoc*[2] mirante a rilevare:

- l'analisi della rete di relazioni degli studenti partecipanti;
- le effettive differenze tra le prepotenze compiute dai ragazzi o dalle ragazze, ponendo attenzione anche ai luoghi in cui sono attuate, al modo in cui la vittima reagisce alle ingiustizie subite e al compito dell'insegnante nel contrastare gli episodi di bullismo;

2 Il Questionario si basa sul modello di D. Olweus (1996) "*The revised Olweus bully/victim questionnaire*".

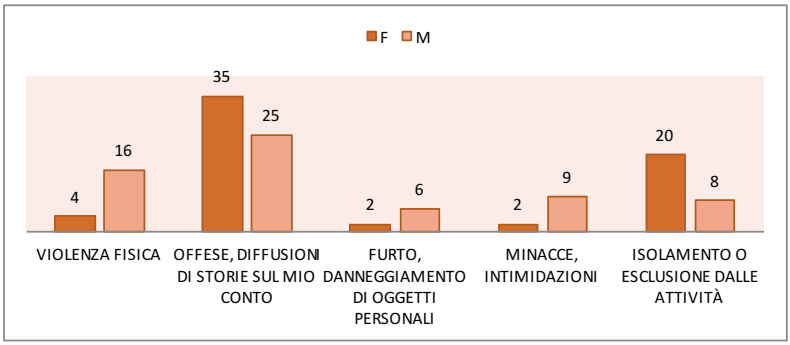
- l'atteggiamento degli spettatori nei confronti del bullo o della vittima, e al ruolo che assumono nel sostenere il prevaricatore piuttosto che il prevaricato, o nel restare neutrali;
- le dinamiche, le aspettative e gli stereotipi di genere che differenziano il modo di pensare e di agire dei ragazzi in relazione al loro sesso.

Sebbene le ricerche affermino che con l'aumentare dell'età si verifica una diminuzione dell'incidenza del fenomeno di bullismo, che quindi decresce nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria, quest'ultimo contesto educativo continua a interessare la ricerca pedagogica sul disagio educativo, per le particolari sfide che riserva ai preadolescenti. La transizione alla scuola secondaria può, infatti, costituire un periodo di maggiore esposizione al bullismo, in quanto i ragazzi devono adattarsi ai nuovi ambienti scolastici e faticano spesso a stabilire nuove relazioni e a creare sistemi di status e ruoli all'interno del diverso gruppo classe (Williford *et alii*, 2016).

Rispetto alla scuola primaria, in cui vi è maggiore possibilità di osservare il fenomeno, nella scuola secondaria di primo grado, il bullismo inizia a manifestarsi con modalità più celate. I ragazzi possiedono infatti più autonomia di movimento e sono meno propensi a rivolgersi agli adulti in caso di difficoltà.

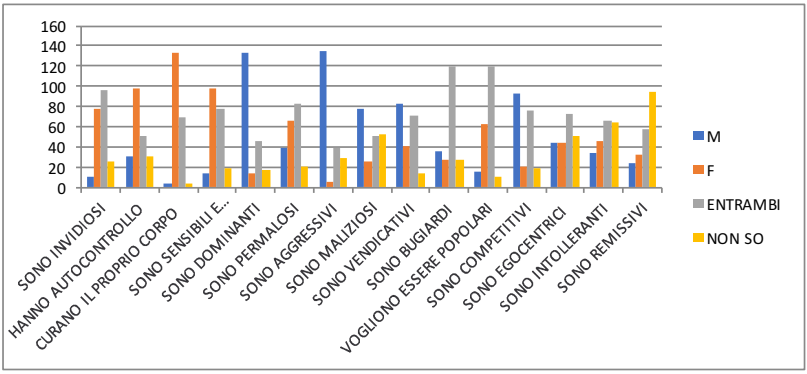
Dalle analisi dei risultati emerge che il 38% dei partecipanti dichiara di aver subito atti di bullismo. Secondo i partecipanti, i bulli sono per un 53% maschi, ma per un 41% sia maschi sia femmine. Per quanto concerne il genere, i maschi tendono a ricoprire più spesso il ruolo del bullo; riguardo alle vittime, invece, non ci sono nette differenze tra i generi. Inoltre, le vittime di sesso femminile reagiscono più frequentemente con tristezza, pianto, paura; al contrario, le vittime di sesso maschile manifestano comunemente rabbia. Un'altra dissomiglianza riguarda le richieste d'aiuto, che sono più frequenti per le ragazze, così come la tendenza a intervenire in difesa della vittima.

Anche le modalità di prevaricazione risultano essere diverse: i maschi adottano prepotenze di tipo diretto, mentre le femmine preferiscono quelle indirette e relazionali. Come si può vedere dal grafico 1, le bulle sono più propense ad agire mediante offese, diffusione di storie non vere sul conto della vittima, isolamento o esclusione dalle attività. I bulli invece utilizzano più frequentemente azioni che richiedono violenza fisica, furto e danneggiamento di oggetti personali, minacce e intimidazioni.



Graf. 1: L'incidenza delle prepotenze in relazione al genere

Analizzando i possibili legami tra la condotta ostile e alcune caratteristiche di personalità, più o meno stereotipate, che sono associate al sesso maschile e al sesso femminile, dal grafico 2 si evince che nella percezione dei ragazzi è comune associare alle donne qualità positive come la cura del corpo, la sensibilità e l'autocontrollo. Ai maschi invece sono attribuiti i tratti della dominanza, dell'aggressività e della competizione. Quest'ultima caratteristica è però attribuita a entrambi, così come l'essere invidiosi, bugiardi e desiderosi di popolarità.

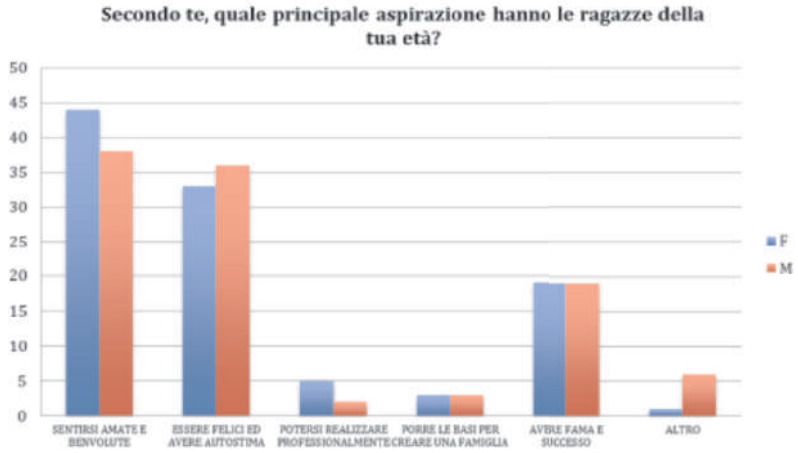


Graf. 2: Associazione tra caratteristiche personali e genere

Continuando ad analizzare le rappresentazioni di genere, l'ultima parte del questionario si incentra sulla rilevazione delle aspirazioni, delle qualità e dei tratti tipici dei ragazzi e delle ragazze, al fine di comprendere se ri-

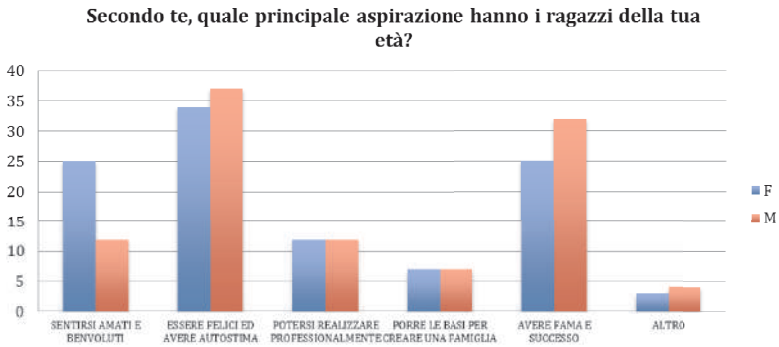
spondono al principio di eteronormatività e se sono in linea con le percezioni relative alle differenze di genere più diffuse nella nostra società.

Alla domanda relativa alle principali aspirazioni che le adolescenti hanno, il grafico 3 mostra che "*sentirsi amate e benvolute*" risulta essere la principale aspirazione delle ragazze, che hanno scelto questa risposta sei volte in più rispetto ai maschi. "*Essere felici ed avere autostima*" è la seconda aspirazione maggiormente scelta, con i maschi che l'hanno prediletta tre volte in più rispetto alle femmine. Seguono poi, *avere fama e successo* (scelta in uguale misura sia dai maschi sia dalle femmine), "*potersi realizzare professionalmente*" (selezionata più dalle femmine), "*porre le basi per creare una famiglia*" (preferita in uguale misura) e infine l'opzione *altro* (scelta più dai maschi), in cui si include ad esempio "*essere popolari e intelligenti*".



Graf. 3: Principale aspirazione delle ragazze

Prendendo come oggetto i ragazzi, i risultati del grafico 4 mostrano che la loro principale aspirazione è "*essere felici ed avere autostima*", con una prevalenza di scelta da parte dei soggetti maschili. La voce meno scelta è invece stata *altro*, prevalentemente dai maschi, che hanno indicato la popolarità e l'intelligenza. Le femmine inoltre hanno scelto maggiormente, rispetto ai maschi, il *sentirsi amati e benvoluti*; mentre i maschi hanno scelto con prevalenza "*avere fama e successo*". Sono stati scelti in uguale misura "*potersi realizzare professionalmente*" e "*porre le basi per costruire una famiglia*".



Graf. 4: Principale aspirazione dei ragazzi

Conclusioni e prospettive

Lo studio condotto presenta numerose limitazioni, connesse alla non rappresentatività del campione e alla modalità di raccolta dei dati. Tuttavia, i risultati ottenuti sono abbastanza in linea con la letteratura scientifica, e invitano a diverse considerazioni di ordine pedagogico.

Dall'indagine emerge una generale inadeguatezza nell'affrontare il fenomeno del bullismo, da parte di tutti coloro che circondano bulli e vittime, ovvero i genitori, gli insegnanti e il gruppo dei pari. Prescindendo da indebite – quanto inutili – forme di colpevolizzazione, è importante agire non solo sulla presa in carico del fenomeno nelle realtà in cui è diffuso, ma lavorare in modo preventivo per evitare che nei gruppi classe si respirino *atmosfere* disfunzionali, impregnate di pregiudizi sociali e rivalità interpersonali (Rossini, 2018).

> Un approccio al bullismo fondato sulla comprensione delle dinamiche di gruppo di cui questo fenomeno si alimenta richiede perciò azioni di sostegno sociale, la promozione di attività condivise e di compiti che stimolino la creatività del gruppo, l'introduzione e la sperimentazione di modi alternativi di mettersi in relazione e comunicare (Serino, Antonacci, 2013, p. 95).

Tuttavia, questo potrebbe non essere sufficiente per rendere coeso un gruppo in cui si sviluppano credenze e rappresentazioni errate. In partico-

lare, nel caso del bullismo femminile, una possibile lettura dei comportamenti aggressivi da parte delle ragazze verso le proprie simili potrebbe riguardare una sorta di rifiuto dell'adesione stereotipica al ruolo di *brave bambine*, a cui viene preferito il ruolo di *cattive ragazze*. La non adesione al ruolo stereotipato prende la forma di una prevaricazione esercitata su altre donne.

Rispetto agli stereotipi e alle aspettative di genere, potrebbe sussistere dunque una relazione tra l'idea diffusa e stereotipata di femminilità, che associa all'essere donna il tratto della dolcezza e dell'accudimento, e il bullismo femminile quale ricerca di una nuova forma di femminilità, più forte e impavida, e pertanto più vicina ai modelli maschili.

Considerando il bullismo femminile quale espressione di un disagio che investe il piano relazionale, ma prima ancora quello identitario, il sistema formativo è allora chiamato a promuovere processi inclusivi che valorizzino la convivenza delle diversità partendo dalle differenze di genere, legittimando nuovi modi di concepire la femminilità e la maschilità nel pensiero, nel linguaggio e negli stili di comportamento.

Da un punto di vista pedagogico, è forse possibile tratteggiare alcune linee da cui si dipanano due prospettive di ricerca. La prima riguarda lo studio delle dinamiche di convivenza tra pari, e in particolare la coesistenza tra il *femminile* e il *maschile* che sono presenti a livello di simbologia identitaria nel gruppo, e nel singolo studente.

La seconda riguarda le relazioni tra scuola e famiglia, per evidenziare e modificare le influenze dello stile educativo dei genitori e dei docenti nell'introiezione dei codici materno e paterno lungo il tragitto dell'adolescenza. In sostanza, si tratta di indagare la relazione tra gli stereotipi riguardanti le differenze di genere e il concetto di eteronormatività.

L'eteronormatività è quel costrutto teorico, molto diffuso a livello socioculturale, che postula l'eterosessualità come norma, affermando la mancanza di alternative possibili. Per dimostrare, e riprodurre al contempo, questa inevitabilità servono uomini e donne costruiti in modo da essere rigidamente complementari, fatti gli uni per le altre. L'eteronormatività presuppone e produce insomma forme corrette di maschilità e femminilità. Il femminile adeguato è ovviamente eterosessuale, dolce, remissivo, materno, pronubo, ma anche elegante, raffinato, socievole, sorridente, con tutti quegli elementi che rendono cioè il femminile perfettamente corrispondente allo stereotipo maschile" (Burgio, 2017, pp. 46-47).

Alla necessità di dis-ordinare questa ipercorrezione dei canoni maschili

e femminili si può rispondere non certo con la liquefazione delle differenze di genere, ma con il loro intreccio mobile e creativo. Affinché nei gruppi simmetrici e asimmetrici possa allora trovare diritto di cittadinanza la possibilità di essere riconosciuti anche nella propria *non appartenenza*, è fondamentale costruire in famiglia, a scuola e nella società, una autentica *cultura delle differenze*, basata sulla promozione delle competenze sociali e dialogiche necessarie a stabilire relazioni fondate sul rispetto reciproco, sulla non discriminazione e sulla originalità delle storie di vita.

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*: 193-209.

Buccoliero E., Maggi M. (2017). *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 2° grado*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio G. (2017). La femminilità corretta. I copioni di genere nel bullismo femminile. In G. Burgio (ed.), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* (pp. 32-54). Milano: FrancoAngeli.

Calandri E., Begotti T. (2017). *Quando il bullismo è al femminile. Conoscere, intervenire, prevenire.* Milano: Paoline.

Civita A. (2006). *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*. Milano: FrancoAngeli.

Darling N., Steinberg L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model, *Psychological Bulletin, (113)*3: 487-496.

Gini G., Pozzoli T., Borghi F., Franzoni L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, *46*: 617-638.

Kenny M.C., McEachern A.G., Aluede O. (2005), Female Bullying: Prevention and Counseling Interventions. *Journal of Social Sciences*, *8*: 17-23.

Kretschmer T., Veenstra R., Dekovi M., Oldehinkel A.J. (2017). Bullying development across adolescence, its antecedents, outcomes, and gender-specific patterns. *Development and psychopathology*, *29*: 941-955.

Longobardi C., Iotti N.O., Jungert T., Settanni M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of adolescence*, *63*: 1-10.

Mangiulli D. (2013). *Disagio e adolescenza. Il bullismo e la sua cura pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*. Bologna: il Mulino.

Mucchi Faina A. (1996). *L'influenza sociale*. Bologna: il Mulino.

Novara D., Regoliosi L. (2018). *I bulli non sanno litigare. Insegnare ai ragazzi a vivere con gli altri e rispettarli.* Milano: BUR Rizzoli.

Olweus D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.

Pisano C. (2010). Il bullismo tra i banchi di scuola. In D. Resico, G.F. Ricci (eds.), *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi* (pp. 133-144). Milano: FrancoAngeli.

Rodeschini G., Selmi G. (2017). Con un sguardo di genere: leggere il bullismo femminile attraverso gli occhi delle insegnanti. In G. Burgio (ed.), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* (pp. 142-155). Milano: FrancoAngeli.

Rossini V. (2015). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche.* Milano: FrancoAngeli.

Serino C., Antonacci A. (2013). *Psicologia sociale del bullismo.* Roma: Carocci.

Sharp S., Smith P.K. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative,* tr. it. Trento: Erickson.

Speltini G., Palmonari A. (2007). *I gruppi sociali*. Bologna: il Mulino.

Williford A. *et alii* (2016). The Effect of Bullying and Victimization on Cognitive Empathy Development During the Transition to Middle School. *Child Youth Care Forum*, *45*: 525-541.

Gruppo 7
Scuola e orientamento al lavoro

Introduzione
Massimiliano Costa

Interventi
Giuditta Alessandrini
Alessandro Di Vita
Daniela Gulisano
Concetta La Rocca
Stefania Lorenzini
Massimo Margottini
Andrea Potestio

L'agire competente nelle nuove transizioni lavorative

Massimiliano Costa
Univerità Ca' Foscari di Venezia

1. Il lavoro cognitivo nella economia interconnessa delle macchine

L'innovazione e, in particolare, la relazione innovazione/occupazione è al centro del dibattito delle politiche del lavoro e della formazione (Bertagna, 2016) nel tentativo di decifrarne le implicazioni, la dinamica della relazione tra nuove competenze e nuove forme employability (Boffo, Gioli, 2017).

Il lavoro del produttore fordista organizzato dalla razionalità pianificatoria produttiva diventa oggi, nell'era del lavoro 4.0, un'attività collaborativa che, a seguito all'interazione con la macchina, produce artefatti digitali (Autor, Salomons, 2017). Le nuove tecnologie racchiudono infatti forti istanze cooperative, nella direzione della creazione di sistemi produttivi in grado di autoprogettarsi e autoregolarsi, aprenti eccezionali "finestre di opportunità" che, anziché lasciate al solo capitalismo animato dalla volontà di consolidare i tradizionali rapporti di potere, possono essere utilizzati da lavoratori intenzionati alla "co-progettazione" in disegni alternativi (Garibaldo, 2006). La dose massiccia di "interconnettività" dell'innovazione odierna è intrecciata a una dose maggiore di "cognitività" e tale intreccio, poiché dà un ruolo potente al lavoro mentre genera una maggiore diffusione e circolazione delle informazioni, entra in contraddizione con una gestione accentrata delle aziende.

In questo nuovo processo lavorativo dove non esiste più divisione tra momento mentale e quello della trasformazione produttiva, al lavoratore si chiede non solo e non tanto di rappresentare il mondo sulla base di una razionalità delle macchine, quanto di attivare un come sé, di facilitare l'immersione in una situazione per cogliere le simmetrie e le diversità, per scoprire regole e modelli generatrici di valore (Seghezzi, 2017).

Questo processo induce alla trasformazione del lavoro in una forma di

praxis che non cancella né subordina la *poiesis* ma la sussume (Costa, 2018a), incorpora, trasformando la macchina in qualcosa di diverso dal mero mezzo meccanico ed estraneo (strumento) di una "cristallizzata" realtà mentale ma la incorpora "simbioticamente" in un processo fisico-virtuale ricorsivo. L'artefatto non solo assume l'azione del lavoratore, ma risponde alla sua azione tanto che il lavoratore può dialogare e confrontarsi con esso. Il lavoratore, contrariamente al periodo fordista, non esamina la conformità del suo prodotto allo standard, ma la risposta dell'artefatto alla sua azione generativa. È qui evidente l'attività di previsione: prevedere cosa succederà in quanto non dato nell'azione iniziale. L'azione pertanto produce una nuova forma di conoscenza/esperienza che genera l'esperienza concreta e la generalizzazione della stessa, tra i vissuti e la riflessione sui vissuti (Alessandrini, 2017).

Per le evidenze sopra esposte, oggi la competenza viene sempre di più declinata al plurale come "partecipazione cognitiva" e cioè la volontà di acquisire, condividere e utilizzare la conoscenza propria e dell'impresa per migliorare il valore di ciò che viene realizzato. Il concetto di competenza in azione nella nuova economia digitale trasforma il senso stesso del produttore fordista che diventa (Stahre, Wuest , Noran, Bernus, Fasth, Gorecky, 2016) "a smart and skilled operator who performs not only – 'cooperative work' with robots – but also – 'work aided' by machines as and if needed – by means of human cyber-physical systems, advanced human-machine interaction technologies and adaptive automation towards 'human-automation symbiosis work systems'". Superata la prospettiva del controllo dell'azione tipica del periodo fordista, il lavoratore è infatti pensato all'interno di "modalità d'azione 'differente' più adatta alle caratteristiche specifiche di situazioni critiche" (Bohle, 2013) e di quelle competenze e attitudini che sarebbero indefinibili in termini tecnico-professionali e che si concretizzerebbero nella capacità di prendere decisioni rapide, risolvere problemi a partire dalle proprie intuizioni o presentire malfunzionamenti dei macchinari (Meda, 2016).

2. La trasformazione dell'agire con competenza

L'agire competenziale dentro strutture reticolare complesse amplifica l'importanza degli aspetti soggettivi, quali i sentimenti e le sensazioni, e non della pianificazione, del calcolo e dello studio scientifico dell'azione, ele-

menti che non verrebbero scartati o resi meno centrali, ma che avrebbero un ruolo complementare (Autor Levy, Murnane, 2003). Il processo di costruzione della competenza per l'azione viene concepita ed analizzata non nei singoli elementi che la compongono, ma "nella modalità in cui questi elementi si influenzano reciprocamente in modo interattivo" (Seghezzi, 2016) e all'interno di un processo dialogico e relazionale, quasi osmotico, con l'ambiente.

Questo nuovo processo di scoperta-riflessione-scelta-azione nello spazio connettivo globale comporta il superamento del concetto di efficienza statica, ovvero la massimizzazione nell'impiego delle risorse esistenti in un dato momento, per porre invece al centro quello di efficienza dinamica (Costa, 2018b). Questa esprime la proprietà dei sistemi complessi di apprendere ed evolvere sulla base di orientamenti strategici che affrontano le sfide originate da una frontiera tecnico-scientifica mobile. Il lavoratore non si limita a metabolizzare, ma media anche simbolicamente il rapporto fra se stesso e la natura, cambia se stesso dandosi una funzione autotrasformativa, esplora sistematicamente dimensioni intellettuali di consapevolezza e di progettualità.

Come afferma il nuovo documento dell'OCSE (2018):

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

In questa logica integrata di soggettività e azione, la complementarità tra la percezione sensoriale e il processo mentale di elaborazione della stessa disegnano una idea di razionalità intersoggettiva, caratterizzata dalla tensione alla generazione di valore.

Valorizzando la necessità di scoperta e interrogazione del suo agire, il lavoratore si pone in una situazione molto diversa dal passato perché la sua agency non sarà solo competente ma anche portatrice di talento, ovvero di valore. Tutto questo significa che l'operaio che lavora in 4.0 è formato non solo per lavorare in vista del mezzo (denaro), ma attraverso il proprio im-

piego, cerca di dirigersi verso funzionamenti della stessa vita con fine di migliorare il proprio progetto esistenziale e professionale. Oltre che conoscenze meramente operative, ciò che è richiesto al lavoratore è dunque la capacità di connessione tra la sua azione e il contesto in cui opera. Una capacità simile richiede – come si diceva – di andare oltre l'operatività, e fa ricadere l'intero processo di formazione del lavoro dentro i progetti di vita, le implicazioni e relazioni sociali. Il lavoro come lo vuole intendere questa rivoluzione industriale ha una forte valenza antropologica; esso è motore della struttura umana perché rivestito di una dimensione intersoggettiva. L'agire lavorativo qui tematizzato ha il vantaggio di rendere il lavoratore più capace di apprendere, risvegliando così la sua curiosità ed il pensiero critico. Questi ultimi due elementi contribuiscono ad innestare un aumento consapevole del gradiente di partecipazione di ogni operaio, il quale diventa conseguentemente abile nel possedere la conoscenza dell'intero processo. In merito, Umberto Margiotta (2015), è molto chiaro:

> Il lavoratore nella società della conoscenza è chiamato a conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato, e a generare trame di possibilità connettendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto. È con questo processo che il lavoratore è in grado di attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni. Il lavoratore generativo risponde dunque non più a processi evolutivi tramandati o a semplici logiche pratiche, ma a processi e a esperienze motivazionali di necessità, in situazione di intercostruzione e interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri, tra sé e le istituzioni e le organizzazioni, tra sé e le culture, tra sé e gli ambienti professionali, e con sé stesso. Ecco che l'agire lavorativo diventa il motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo, e quindi alla generatività dell'intersoggettività che esprime (Margiotta, 2015, p. 236).

Coerentemente con questa idea di trasformazione dell'agire competenziale è il Framework Learning OCSE 2030 (2018), dove si sottolinea come la capacita ad agire si attivi a partire dalla possibilità di prevedere quel che può accadere e, quindi, di passare all'azione. Si afferma in tal modo che la capacita di iniziativa alla base dell'attivazione della competenza risiede nel potere di collocare le proprie azioni in un quadro di obiettivi e nell'imma-

ginare ed attuare un piano per raggiungere quei fini. L'abilita di sviluppare competenza e essa stessa qualcosa che va appreso, utilizzando un processo sequenziale di riflessione, previsione e azione. La pratica riflessiva e l'abilita di prendere una posizione critica quando e il momento di decidere, di scegliere e di agire, facendo un passo indietro da quel che e conosciuto o dato per scontato e guardando alla situazione da una prospettiva nuova e diversa. La previsione mobilita abilita cognitive, come il pensiero analitico o critico, per prevedere cosa può essere richiesto in futuro o come azioni intraprese oggi possano avere conseguenze in futuro. Sia la pratica riflessiva che la previsione concorrono alla volonta di intraprendere azioni responsabili, nella convinzione che dare forma ai nostri schemi di azione necessiti del riconoscimento di un'intersoggettività che esprima valori etici e sociali.

Il documento OECD 2030 Learning Framework, nell'evidenziare i processi di attivazione delle competenza collegati ai contesti di interazione sociale, parla di co-agency che "implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better" (OECD, 2018, p. 4). L'integrazione della competenza in termini di capability ovvero come "attivatrice di capacitazioni" (Costa, 2016) consente di riscrivere la finalità dell'agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva in modo da svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale e di agency la quale (2018) "requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal".

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

3. Transizioni e mercato del lavoro

La trasformazione del lavoro fordista ha generato la creazione di «mercati transizionali del lavoro»[1] intesi come sistema sociale aperto, dove il lavoro

stesso è rappresentato come categoria che intercetta diversi possibili status e condizioni (Schmid, 2011). A caratterizzare il nuovo mercato del lavoro sarà la molteplicità delle transizioni che qualificheranno, nel corso della vita, il progetto individuale di occupabilità: dalla scuola al lavoro, la mobilità verticale o orizzontale interna all'azienda, quella *job to job*, il passaggio da occupazione a disoccupazione e viceversa, quello da formazione a lavoro e viceversa, ma anche dal lavoro ai tempi di cura e dal lavoro al pensionamento, al ritorno al lavoro, in una prospettiva di corso di vita che si snoda anche attraverso sconfinamenti in aree grigie tra lavoro e non lavoro. Ma non solo, le transizioni potranno essere anche sincrone e non legate a passaggi di status: possono essere legate all'appartenenza, contemporaneamente, a diverse realtà lavorative (diverse imprese, un'impresa e una piattaforma virtuale, il lavoro autonomo e quello subordinato, il lavoro di ricerca tra impresa e università, il lavoro in reti di imprese, gruppi di imprese) alla partecipazione, nello stesso momento, ad attività di lavoro e formazione (l'apprendistato, l'alternanza scuola-lavoro).

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

Orientare alle transizioni lavorative diventa, pertanto, un "processo" di costante adattamento a mutate esigenze (del mercato e biografiche) che si esprime in una sequenza di transizioni in concomitanza con ogni cambio di direzione nella carriera professionale ed un orientamento di senso interno a ciascuna di esse, laddove con orientamento si intende l'identificazione di un traguardo raggiungibile. L'occupabilità del futuro non sarà solo connessa possesso di *skills* certificate ma diventerà la conseguenza del saper mettere in azione le risorse che sottendono le competenze, dell'avere consapevolezza dell'esperienza lavorativa, e di saper progettare un proprio sviluppo professionale su basi cognitive ma anche emotive e sociali (Knight, Yorke, 2005).

La transizione dalla scuola/università al lavoro sembrano oggi non sempre aiutare la consapevolezza di queste trasformazioni proponendo la so-

stanziale assimilazione dei tirocini per i giovani in uscita dal sistema formativo ai tirocini per l'inserimento o il reinserimento lavorativo. Il risultato è che i tirocini extra-curricolari non si configurano come forme di *transitional employment*, capaci di coniugare un processo di attivazione occupazionale in grado di proporre in prospettiva opportunità formative, sostegno economico e misure di orientamento graduati in misura differente a seconda dei soggetti beneficiari. Nel nostro sistema attuale invece ci si preoccupa di assicurare (Casano, 2017, p. 30) "un raccordo stabile ed effettivo tra gli attori del sistema, continuando a trascurare l'importanza di strumenti quali le reti scuola-impresa e la funzione cruciale degli uffici *placement* delle scuole, al fine di stimolare il coinvolgimento delle imprese".

La prospettiva di una nuova idea di mercato caratterizzato dalla capacità individuale del singolo di attivarsi nelle transizioni occupazionali ha ancora bisogno di potenziare la dimensione informativa. Come sottolinea Casano (2017) si deve poter prevedere il perfezionamento degli strumenti di raccordo tra sistemi formativi e del lavoro, e cioè: il Sistema informativo sulle professioni, attualmente scollegato dalle strutture partecipate dagli attori sociali per il monitoraggio dei fabbisogni professionali a livello territoriale; il Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione professionale istituito dal decreto legislativo n. 13/2013, ancora non operativo e parzialmente sostituito, al momento, da un "atlante del lavoro"; il registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro che però non risulta integrato con gli altri sistemi; servizi personalizzati di orientamento, riqualificazione e ricollocazione per i lavoratori autonomi all'interno della legge n. 22/2017, raggruppando per la prima volta in una logica unitaria lavoratori con statuti diversi i quali, pur essendo dentro un sistema di valorizzazione della professionalità quale la certificazione delle competenze, risulterebbero esposti agli stessi rischi e dunque meritevoli delle stesse tutele sul mercato moderno.

Accanto alla possibilità di accesso alle informazioni è importante parallelamente puntare, in termini educativi, sulla capacità di azione ed attivazione dei soggetti nelle transizioni lavorative. La capacità imprenditiva diventa così una competenza da non restringere al solo ambito economico o produttivo, poiché essa è vista anzitutto come una qualità per la persona, una possibilità per tutti, giovani e meno giovani, donne e uomini, che agisce in ogni ambito della vita, nelle situazioni della quotidianità, nel contesto sociale, personale, e non soltanto in quello professionale. L'imprenditività non è quindi riferibile ad una singola professione o carriera, quanto

piuttosto a un processo cognitivo, affettivo e conativo finalizzato ad accrescere il valore delle persone. (Kyrö, Mylläri, Seikkula-Leino, 2008).

Da queste osservazioni emerge come il fondamentale valore pedagogico dell'imprenditività (Piazza, 2015) si esprima in un'azione dedicata al potenziamento della forza realizzativa delle persone, valorizzandone lo spazio di apprendimento all'interno dei sistemi di educazione formali, ma non solo. Educare all'imprenditività (Costa, Strano, 2018) diventa un ponte inclusivo tra cittadinanza e lavoro in cui il soggetto lavoratore si trova ad assumere un comportamento che influenzerà non solo l'occupabilità, ma anche la maniera in cui egli stesso si relazionerà alla società aumentandone così l'inclusione e la partecipazione attiva (Council of the European Union, 2015).

Conclusione

Oggi la formazione è un modo di lavorare in cui la produzione di valore non avviene tramite l'applicazione di un sapere precedentemente appreso, che ci si limita a replicare o usare, ma richiede una sua rielaborazione più attiva, una trasformazione generativa (Costa, 2016).

Per potenziare le differenti transizioni lavorative l'orientamento deve riuscire a dirigere gli adulti verso una costante revisione dei loro schemi di significato di modo che essi siano in grado di riorganizzare costantemente sé stessi, la propria storia ed i propri obiettivi (Costa, 2018a).

Come sottolinea Zaniello (2008) l'orientamento è un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta. L'orientamento al lavoro non si può fermare pertanto alla dimensione informativa ma deve incidere in chiave trasformativa sulla capacità di scelta e di attivazione delle risorse, in vista di un nuovo mercato del lavoro "intelligente" in cui apprendimento, competenza e agency divengono i cardini dell'attivazione del lavoratore. Nel lavoratore la consapevolezza dello scopo da perseguire promuove la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, rafforza la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per realizzare lo sviluppo professionale e promuovere la mobilità lavorativa. Entrano così in gioco gli aspetti di attivazione, estremamente determinanti nel favorire lo sviluppo di processi di apprendimento e orien-

tamento/scelta consapevole. In questo sinolo l'agency è assimilabile ad una vera e propria attivazione non più solo incapsulata nell'azione individuale ma corrispondente ad una visione progettuale, sociale ed etica potenziata dalla responsabilità della partecipazione, dalla collaborazione e dal riconoscimento del valore dell'atro (Costa, 2018c). Ripensare la competenza al lavoro in chiave agentiva si traduce così nel pensare la competenza come la sintesi di un nuovo legame tra agire economico ed etico, che sappia porre al centro del senso dello sviluppo il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza. L'*human agency* (agentività umana) riguarda infatti sia i singoli individui che i gruppi e si traduce operativamente nella facoltà di dare vita ad azioni mirate, come per esempio le transizioni lavorative.

Questo spostamento di focus sul concetto di transizione nell'economia 4.0 mette in crisi categorie concettuali come apprendimento non formale, informale e formale. Nella prospettiva in cui i processi di lavoro e formativi sono diffusi e sovrapposti esiste solo un tipo di apprendimento, quello situato, esito della partecipazione ad un contesto, in cui si interagisce con altre persone o reti di persone o macchine in una determinata situazione (Alastra Kaneklin, Scaratti, 2012).

Per questo, al fine di potenziare la capacità di scelta e di orientamento allo sviluppo professionale e alle transizioni lavorative, è necessario pensare a metodologie o procedure che si limitino a creare, valorizzare e connettere una pluralità di meccanismi di riconoscimento degli apprendimenti situati nelle diverse forme di attività in cui è coinvolto il soggetto. Le trasformazioni in corso stanno determinando un aumento delle concrete situazioni in cui, da un lato, la prestazione lavorativa non è definibile in termini di corrispondenza a mansioni predeterminate e l'assolvimento dell'obbligo del lavoratore consiste nella mobilitazione delle sue competenze soggettive; dall'altro la prestazione non è facilmente riconducibile a profili professionali riconosciuti dai contratti collettivi. In questi casi, la certificazione delle competenze potrebbe condurre ad una migliore qualificazione del rapporto di lavoro. In fase costitutiva, poiché accertando le competenze del lavoratore ne dimostra l'idoneità a svolgere la prestazione richiesta dal datore, non più in termini di mansioni ma di capacità di perseguire determinati obiettivi di sviluppo aziendale, mobilitando determinate competenze. Nel corso della collaborazione e nelle transizioni occupazionali perché, puntualmente (Bureau Tuchszier, 2010) offerta al lavoratore come obbligazione del datore di lavoro, gli consentirebbe di trasferire sul mercato e in successive opportunità

lavorative le competenze sviluppate in funzione di un determinato valore di mercato assegnato dai sistemi di contrattazione collettiva. Diversi dispositivi di certificazione da tarare sulla base degli specifici mercati (interni, professionali, transizionali) di riferimento, potrebbero poi trovare nel riconoscimento delle competenze maturate da parte dell'attore pubblico una garanzia di trasferibilità su scala nazionale ed europea, e anche nei sistemi di istruzione e formazione (Bertagna, Casano, Tiraboschi, 2012).

Il problema dell'*identificazione delle competenze* è di basilare importanza nella prospettiva di uno sviluppo umano inclusivo e partecipato, poiché ha come obiettivo non solo una migliore gestione delle competenze nella collettività, ma implica anche una dimensione etico-politica (Capobianco, 2017). Infatti nell'era della conoscenza digitale e globalizzata non riconoscere l'*altro* significa cancellargli la sua reale identità sociale, alimentando in questo modo il suo risentimento e la sua ostilità, e contribuendo al tempo stesso ad aumentarne l'umiliazione. Al contrario, quando l'altro viene valorizzato attraverso la gamma diversificata dei suoi saperi, gli si offre la possibilità di identificarsi in modo nuovo e positivo contribuendo, allo stesso tempo, ad accrescere la sua motivazione e a sviluppare quei sentimenti di riconoscenza che agevolano il coinvolgimento soggettivo di altre persone in progetti collettivi. Il raccordo tra competenza individuale e *intelligenza collettiva* consente, come afferma Levy, di pensare la società con un certo grado di "umanità", infatti il fine ultimo dell'intelligenza collettiva è proprio il riconoscimento e l'arricchimento dei soggetti che si rende possibile proprio grazie al suo essere "distribuita" e "coordinata", grazie ad una mobilitazione effettiva delle competenze.

Questo legame tra apprendimento, competenza individuale/collettiva è ribadito anche nel nuovo documento dell'OCSE sul *framework learning* 2030, dove è scritto che abbiamo bisogno di acquisire nuove competenze all'interno di un nuovo "*personalised learning environment that supports and motivates each student to nurture his or her passions, make connections between different learning experiences and opportunities, and design their own learning projects and processes in collaboration with others."* (OCSE, 2018, p. 4).

L'orientamento, in questa prospettiva dell'attivazione personale, non è dunque "in funzione di...", quanto piuttosto un vero modo di essere, di produrre decisioni, di agire singolarmente e collettivamente, da parte della persona nella sua unicità. Orientare alla scelta di personali transizioni lavorative si traduce così (La Marca, 2005, p.115) "nello sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta

di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza e sulla conoscenza delle opportunità lavorative presenti nel proprio contesto di vita".

Riferimenti bibliografici

Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 219-234). Milano: Franco Angeli.

Autor D.H., Salomons A. (2017). *Robocalypse Now – Does Productivity Growth Threaten Employment?* Paper presentato in occasione del Forum on Central Banking della BCE. Giugno 2017.

Autor D.H., F. Levy, R.J. Murnane (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118, 4.

Bertagna G., Casano L., Tiraboschi M. (2012). M. Magnani, M. Tiraboschi, Giuffrè (eds.). Apprendimento permanente e certificazione delle competenze. *La nuova riforma del lavoro*.

Bertagna G. (2016). *Il filo rosso della nuova formazione, in Lombardia 4.0. Competenze e lavori per il futuro*. Materiali del Forum Interuniversitario promosso dalla Direzione generale Istruzione Formazione e lavoro di Regione Lombardia nel periodo aprile-luglio 2016, a cura di Assolombarda - Regione Lombardia - Unioncamere Lombardia - Éupolis Lombardia, 2016.

Boffo V., Gioli G. (2017). Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co. *Metis*, 1.

Bohle F. (2013). Subjectifying Action' as a Specific Mode of Working with Customers. In W.R. Dunkel, Kleemann F. (eds.), *Customers At Work. New Perspectives on Interactive Service Work*. NY: Palgrave Macmillan.

Bureau C., Tuchszirer C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail? *Sociologie du Travail*, 52, 1: 55-70.

Capobianco R. (2017). Il lavoro liquido nella società delle competenze: una formazione "camaleontica". *Lavoro liquido*, VII, 1, 06.

Casano L. (2017). Le transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro: dieci domande di ricerca. *Bollettino Adapt* 27 febbraio 2017 disponibile http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2017/02/Le-transizioni-occupazionali-nella-nuova-geografia-del-lavoro-dieci-domande-di-ricerca.pdf

Costa, M. (2018a). *Il lavoro 4.0 La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.

Costa M. (2018b). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & Insegnamento*, 2.

Costa M. (2018c). *Industry 4.0: la trasformazione dell'agire lavorativo.* In *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo.* Milano: FrancoAngeli.

Garibaldo F. (2016). *Manifattura 4.0.* Conferenza della CGIL nazionale *4.0=(R)Evolution Road*, Torino 24-25 ottobre 2016.

Meda D. (2016). *The future of work: the meaning and value of work in Europe*, ILO, Research paper, n. 18.

Margiotta U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.

La Marca A. (2005). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1: 115.

OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030*. http://www.-oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Puranam P., Raveebdram M., Knudsen T. (2012). Organization Design: The epistemic interdependence perspective. *Academy of Management Review, 37, 3:* 419-440.

Savickas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Schmid G. (2011). Il lavoro non standard. Riflessioni nell'ottica dei mercati transizionali del lavoro. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1/XXI.

Seghezzi, F. (2016). *Lavoro e relazioni industriali in Industry 4.0*. Bergamo: ADAPT University Press.

Seghezzi, F. (2017). Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche. *Studium, 1/I* Ed. La Scuola, ADAPT University Press.

Stahre R., Wuest J., Noran T., Bernus O., Fasth P., Gorecky A. (2016). Towards an Operator 4.0 Typology: A Human-Centric Perspective on the Fourth Industrial Revolution Technologies. In AA.VV., *46th International Conference on Computers & Industrial Engineering 2016 (CIE46). Tianjin, China. 29-31 October 2016*, 1: 608-618.

Zanniello G. (2008). *Educazione e orientamento professionale*. Armando: Roma.

VII.1
La ricerca internazionale sulla VET nel contesto dell'Agenda 2030

Giuditta Alessandrini
Università degli Studi Roma Tre

1. La ricerca internazionale sulla VET (*Vocational Educational Training*) nel contesto dell'Agenda 2030

Gli obiettivi del mio contributo partono dalla convinzione che sia quanto mai opportuno oggi disporre di *maggiore consapevolezza* rispetto al peso che nella ricerca internazionale sta acquisendo il tema della formazione professionale (VET-*related research*). La conoscenza e lo studio della letteratura in materia può costituire un prezioso contributo alla comprensione dei modelli "duali" nella formazione professionale e ad innescare modelli esemplificativi anche per la formazione professionale in Italia.

Vorrei introdurre il contributo partendo da una riflessione sul tema dell'occupazione giovanile nell'Agenda per lo sviluppo sostenibile (l'Agenda ONU 2030)[1]. Questa importante proposta mette al centro della discussione e degli indirizzi di *governance* per i responsabili politici una nuova visione di *sviluppo umano*, una nuova attenzione *al* lavoro *"decente"* e ad un'occupazione piena e produttiva per i giovani (United Nations, 2015). Occupazione giovanile come contrasto alla povertà, dunque, crescita economica, pace e prosperità. L'obiettivo 8, in particolare, riconosce la *centralità della sfida dell'occupazione giovanile* e apre la strada per azioni consistenti focalizzate su lavori decenti per i giovani e il loro sviluppo in genera-

1 "L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – in un grande programma d'azione per un totale di 169 *target* o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030" (www.unric.org/it/agenda-2030 [ultima consultazione 10/01/2019]).

le. Nel Rapporto dell'ASviS (2016) si aggiunge: "Nessuno risulta escluso dalla sfida educativa, la quale non riguarda solo aspetti formali ma chiama in causa i risultati sostanziali dei processi educativi. Inoltre vi è una forte enfasi sull'equità e l'inclusione, al punto che il campo educativo si presenta come il luogo previlegiato di contrasto alle disuguaglianze, in quanto consente di prevenirle con largo anticipo" (p. 39)[2]. Nell'obiettivo 4 si legge, inoltre, che entro il 2030 va aumentato il numero di giovani e di adulti in possesso di rilevanti *skill* che includono abilità tecniche e professionali necessarie per il lavoro. Entro il 2030, le Nazioni Unite si propongono poi di assicurare a tutti i giovani, donne e uomini, la possibilità di raggiungere una piena *literacy* e *numeracy*.

Il Documento di Sintesi del Rapporto Italia dell'OCSE sulla "*Skill strategy*" del 2017 (dove vengono indicate *dieci sfide* per le competenze) ha delineato recentemente una prospettiva di "rilancio" del ruolo della IeFP nel nostro contesto nazionale. Tale prospettiva intende superare una visione articolata sulla formazione professionale come seconda chance per gli studenti. Una "rilettura" della formazione professionale in questo senso si pone in coerenza all'esigenza di migliorare i percorsi di formazione al lavoro intesi non solo come *placement* ma anche come orientamento valoriale alla dimensione lavorativa.

In un recente volume miscellaneo insieme ad alcuni coautori, ho cercato di disegnare luci ed ombre degli scenari del lavoro che sono di fronte ai nostri occhi (Alessandrini, 2017). Il processo tecnologico sta riformulando i contenuti e i compiti della maggior parte delle occupazioni nei paesi industrializzati. La digitalizzazione (stampanti 3D, Internet of Things, macchine che apprendono, robotica, "big data") richiede nuove skills e conoscenze legate ai settori scientifici. La robotica avanzata e l'automazione creano un surplus di skill fisiche e manuali, mentre producono al tempo stesso un aumento di richieste di abilità cognitive non di routine (ragionamento deduttivo, fluidità di idee, ordinamento delle informazioni, comprensione dei contesti comunicativi).

2 Si ricorda che in riferimento alla situazione del Paese, è stata introdotta con la Legge 221 del 2015 una "Strategia nazionale per l'educazione alla sostenibilità". Tale strategia è stata rivista alla luce dell'Agenda 2030. Si è però riscontrato –come emerge dal Rapporto ASviS (2017) – che la situazione italiana presenta gravissimi ritardi. La presentazione del Piano Nazionale per l'Educazione alla sostenibilità è avvenuta al pubblico il 28 luglio 2017.

Come formare queste abilità, o come creare le condizioni perché siano monitorate e presidiate dalle strategie HR? Secondo il volume collettaneo *Work in digital age* del marzo 2018, nel contesto della quarta rivoluzione industriale, i livelli regionali e locali sono sempre più interconnessi ed i processi coinvolgono interi ecosistemi (Neufeind, O'Reilly, Ranft, 2018). Dimensione formativa, investimenti tecnologici e capitale umano sono dimensioni interne e strettamente connesse dell'ecosistema. Di fronte a questo scenario, dunque, si stagliano *nuove* domande alla formazione, nuove attese e responsabilità per coloro che hanno una funzione di leadership nell'area delle risorse umane. Quali sono le nuove forme e modalità di lavoro che emergono negli scenari pur complessi e diversificati? A fronte della crescente "stagnazione" della società, si determinano sempre più *scarse opportunità per una ricollocazione* di chi ha perso il lavoro. Da una parte abbiamo una correlazione *tra bassi livelli occupazionali e difficile upgrading* verso il miglioramento della situazione lavorativa, e dall'altro una più determinante incidenza dello stato occupazionale delle persone sui *flussi individuali relativi alle dimensioni motivazionali ed al loro potenziale realizzativo* (Bertagna, 2011; Donati, 1999; Rullani, 2007). Vorrei soffermarmi su un esempio che chiarisce bene come tali forme vengano a creare una "polarizzazione" tra le generazioni rispetto ad una tipologia di nuove forme di lavoro. Secondo i dati dell'ILO (*Global Employment Trends for Youth*, 2017), per il 52% dei giovani (15-29 anni) il *crowd work* è la prima fonte di reddito contro il 28% degli over 30. Questa tipologia di lavoro, definita come "lavoro a piattaforma" o "*on demand*", è definita anche come lavoro informale e si caratterizza per essere *meno* soggetto a forme di tutela giuridica. Il fatto che si stia diffondendo soprattutto tra i giovani fa comprendere la divaricazione tra categorie di lavoratori maggiormente tutelate, adulte e formate e categorie di lavoratori più giovani, meno formate e meno tutelate. È sotto gli occhi di tutti, immagino, il fatto che queste asimmetrie possano avere risvolti sia dal punto di vista antropologico che sociale, con conseguenze problematiche sul piano della futura coesione sociale.

2. La strategia OCSE sulla formazione professionale

Va detto che la formazione professionale gioca oggi da *protagonista* non solo nello scenario nazionale ma anche in quello europeo. È quanto emerge dal dato positivo relativo all'ultimo *Rapporto sulla formazione professionale*

(Cedefop, 2014) nel paese, dove risulta che l'85,6% degli iscritti dopo tre anni è occupato come dipendente. Il dato positivo relativo alla formazione professionale si accompagna, nondimeno, al permanere di una situazione – statisticamente rilevante – di stagnazione degli indici di occupabilità soprattutto dei più giovani. È indubbio che in futuro se la robotica digitale potrà divorare i lavori di manutenzione di basso livello, per i lavori di medio-alto livello, il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal *talento* più che dal capitale. È indubbio che uno dei compiti del formatore è quello di comprendere quale tipo di talento sarà necessario sviluppare nei giovani per acquisire un *ruolo agentivo* nel contesto degli attuali scenari. In questo ambito, pertanto, *l'educazione all'imprenditorialità* può essere fondamentale. Elemento centrale, nondimeno, sarà lo sviluppo nei giovani di un *mindset* orientato al *problem solving*, al *pensiero critico* ed alle *competenze socio-relazionali*. Il "talento" va visto dunque al di là della "teoria del capitale umano" che vede i benefici dell'istruzione connessi sostanzialmente alla crescita della produttività. Talento, quindi come *diritto soggettivo* al conseguimento delle capacitazioni. Talento ed innovazione dunque sono *schemi d'azione individuali e collettivi* in grado di agire efficacemente *sul* sociale (Margiotta, 2018).

In un recente saggio scritto con V.M. Marcone (2019), realizzato secondo una metodologia di *desk research*, abbiamo individuato alcune correlazioni tra autori e tipologie di ricerca. È di particolare rilievo la considerazione che siano ben sedimentate "tradizioni" di ricerca nei contesti germanofoni e del Nord Europa tesi allo studio dei processi di apprendimento nei *contesti situati* dell'apprendimento della pratica. Interessante anche, e nuovo per il contesto italiano, l'accento sulla *expertise* relazionale e l'*agency* trasformativa.

Vediamo, dunque, i dati di maggiore interesse di cui è possibile disporre. Secondo il Cedefop (2014), l'Italia si connoterebbe per *bassi livelli* nella diffusione di apprendimenti sul lavoro con un moderato livello di innovatività. Assieme alla Gran Bretagna, all'Irlanda, alla Spagna ed altri, dunque il nostro Paese presenterebbe le caratteristiche di un sistema socio-economico che preferisce la replicabilità (pur se ad alto livello di professionalità impiegata) all'innovazione e alla diffusione sistematica delle conoscenze *work-based*. Secondo il Rapporto Almalaurea (2015) si rilevava: "Gli altri paesi in quest'area, hanno saputo *correre più velocemente*. In Italia, insomma su 100 giovani di età 25-34 anni, i laureati costituiscono solo il 22%; la media europea a 21 Paesi è pari al 37%, la media OCSE è pari al 39".

"Forse il fatto più preoccupante" – avverte sempre il Rapporto – "è che il ritardo nei livelli di scolarizzazione, riguarda anche il possesso del diploma di scuola secondaria e si riflette significativamente sui livelli di istruzione della classe manageriale e dirigente italiana". Va detto, comunque, con chiarezza che il possesso della laurea per un giovane è garanzia – soprattutto in tempi di crisi – di una migliore occupabilità.

Secondo l'analisi del Cedefop, in una recente pubblicazione del settembre 2017, più di un milione di cittadini europei non hanno lavorato per oltre un anno nel 2015, rispetto al 2007. Sebbene la crescita occupazionale sia recentemente migliorata, nel 2015 quasi la metà degli occupati nell'UE, quasi 11 milioni di persone, sono stati a lungo termine disoccupati: circa due terzi di essi (6,8 milioni) sono stati per più di due anni in uno stato di disoccupazione. I tassi di disoccupazione variano notevolmente tra i paesi e, durante i periodi di crisi, le persone con scarse competenze sono maggiormente a rischio di essere senza lavoro a lungo termine, secondo il sondaggio europeo sulle competenze del Cedefop.

3. Una delle aree più significative di impegno della pedagogia del lavoro: *come* contrastare la crescita dei NEET

Una delle più recenti pubblicazioni dell'OECD, *Education at Glance 2017*, analizza attraverso alcuni indicatori significativi le transizioni scuola-lavoro dei ragazzi 18-24: i cosiddetti "Neet – Not education, not employment, not training" su scala globale. Dall'analisi dei dati elaborati dall'OECD, emergono alcuni aspetti interessanti: in media, in tutti i paesi dell'OCSE, circa la metà (53%) dei 18-24 anni è in istruzione, un terzo (32%) non è in istruzione, ma è impiegato e il 15% non è né impiegato né in istruzione o formazione (Neet). Per quanto riguarda il nostro Paese la situazione dei Neet non è confortante ed in continuo aumento, passando dal 24% del 2005 al 33% del 2016. Rispetto a Paesi meno industrializzati del nostro, come la Turchia ad esempio o Israele che sono passati rispettivamente il primo dal 50% del 2005 (ultima nei dati dopo l'Italia) al 33% del 2016 e Israele dal 42% del 2005 al 18% del 2016.

È indubbio che la correlazione tra alcune regioni del paese e la percentuale presente di Neet apra una discussione che può acquisire anche toni allarmistici sul tema delle disuguaglianze del paese e della crescita delle disparità di opportunità di crescita educativa e sviluppo nel contesto delle

differenze nord-sud del paese. Uno degli obiettivi dell'Agenda è proprio quello di sviluppare strategie inclusive e di contrasto agli ostacoli derivanti dalle disuguaglianze strutturali.

Dalla ricerca internazionale del Cedefop non emerge una "best way" nel VET: esistono in Europa sostanziali *diversità di approcci* e quindi la necessità di un mutuo confronto da parte del ricercatore. Il tema fondamentale a mio avviso è *come interpretare anche a livello di framework teorico il concetto di "conoscenza professionale"*. Secondo alcune linee di ricerca, tale conoscenza è contestuale e olistica: si identifica in un *complesso di "fisicità"*, abilità di comprensione intellettuale, valori, capacità imitative, ma soprattutto integrazione dell'esperienza con il pensiero individuale.

La domanda aperta che ci poniamo anche in quanto pedagogisti del lavoro è la seguente: sono sufficienti i *contenuti curriculari* così come oggi sono veicolati nei curricula della formazione professionale nel nostro Paese a fronte della complessità (anche sul piano epistemologico) dell'apprendimento delle pratiche professionali e delle nuove *soft skill* richieste dall'introduzione della robotica nei contesti professionali e degli scenari di *crowd work* nel futuro del lavoro? Altre questioni di ricerca emergente sono anche correlate alle seguenti aree: come contrastare la crescita dei Neet? Come organizzare una formazione professionale per gli adulti *low skilled*? Quale il ruolo dell'NQF per supportare il miglioramento formativo dei giovani non qualificati? Quali elementi di didattica innovativa possono emergere dalla curriculum *research* (si veda l'esempio della Norvegia)? Si tratta di temi aperti e di grande valore politico che attendono l'impegno di giovani ricercatori e dottori di ricerca nell'area della pedagogia del lavoro.

L'auspicio che rivolgo anche naturalmente ai giovani studiosi è che anche in Italia si rinnovi l'interesse per gli studi sul VET (Gessler, 2017; Marcone, 2017; Moreno Herrera, 2017; Perini e Kamarainen, 2018; Rauner e Piening, 2015) secondo approcci che siano anche legati alle dimensioni epistemologiche *dell'apprendere dalla pratica* e secondo logiche comparate tra i modelli e le buone pratiche di ricerca in Europa.

Ritengo utile sottolineare quali siano le domande più significative e *con valore strategico* nell'attuale momento di sviluppo dell'attività di ricerca della pedagogia del lavoro: quali sono e possono essere i processi di "apprendimento dalla pratica" in un contesto industry 4.0? Come integrare la VET *research* con la ricerca *long term employability* che riguarda anche il tema dell'apprendimento degli adulti? Quale tipo di apprendimento promosso nel giovane può facilitare i suoi processi di mobilità verticale in azienda?

Quali sono le difficoltà che il giovane può incontrare nei processi di internazionalizzazione (diversi background nazionali e culturali)? Le tematiche sottese dalle domande appena sottolineate possono e dovranno costituire aree di ricerca per le gli studiosi che si avvicinano al tema della pedagogia del lavoro. Concludo pertanto questo scritto ricordando come nel manifesto Siped sugli ambiti di ricerca del gruppo avevamo individuato con grande chiarezza alcuni nodi irrinunciabili tra cui la sottolineatura della dimensione antropologica dell'approccio dei ricercatori[3]. Questa dimensione da sempre sottolineata all'interno del dibattito pedagogico come irrinunciabile, mai come in questo momento è considerata nell'ambito delle scienze umane che si occupano di lavoro come elemento focale e centrale per tentare di comprendere ambiti di impegno e riflessione della ricerca.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G., Marcone V.M. (2019). *Analisi critica della letteratura europea sulla VET research con particolare riferimento all'OECD Skills Strategy* (2017). In P. Lucisano (ed.). *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Almalaurea (2015). *XVII Indagine. Condizione occupazionale dei Laureati*. Bologna.

ASviS (2016). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto 2016*. Roma.

ASviS (2017). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto 2017*. Roma.

Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Cedefop (2014). *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IeFP) in Italia*. Luxembourg.

Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2: results of a survey among European VET experts*. Salonicco.

Donati P. (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.

Gessler M. (2017). Formation of the German Dual Apprenticeship System and the Challenge of Cooperation be-tween Schools and Companies. In G. Alessandrini (ed.). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

3 Il Manifesto al quale si fa riferimento è stato incluso nell'*Atlante di Pedagogia del Lavoro* a mia cura e pubblicato nel 2017 per la FrancoAngeli.

ILO (2017). *Global Employment Trends for Youth 2017*. Ginevra.
Marcone V.M. (2017). Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido. *Metis*, VII.
Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
Moreno Herrera L. (2017). Cultural historical theory & VET. A contribution to broadening the theoretical grounds of research in VET. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Linköping.
Neufeind, M., O'Reilly J., Ranft F. (2018). *Work in the digital age. Challenges of the fourth industrial revolution*. London: Rowman & Littlefield International Ltd.
OECD (2017a). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*. Paris.
OECD (2017b). *Education at Glance 2017*. Paris.
Perini M., Kamarainen P. (2018). Book review: Internationalization in Vocational Education and Training. *IJRVET*, vol. 5, issue 1, april, Bremen.
Rauner F., Piening D. (2015). *Die Qualität der Lernortkooperation, A+B Forschungsbericht, 20, Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung*. Bremen.
Rullani E. (2007). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Padova: Marsilio.
United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.

VII.2
Dal liceo all'università: un modello sperimentale di orientamento

Alessandro Di Vita
Università degli Studi di Palermo

Introduzione

Le aspirazioni professionali costituiscono un oggetto importante delle rappresentazioni previsionali dell'adolescente. L'attività lavorativa è difatti un elemento indispensabile nel processo di costruzione della sua identità personale, nella dinamica di inclusione nella vita sociale, nonché nell'assunzione di responsabilità nuove e della cittadinanza attiva. La *formulazione del progetto professionale* fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di sé: il «sé» professionale costituisce una parte considerevole dell'immagine che egli ha di sé, esso rappresenta le modalità concrete con cui l'adolescente pensa di migliorare la realtà sociale mediante il suo lavoro (Zanniello, 2008, p. 18).

Nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014, p. 4), si presta particolare attenzione ai mutamenti del mondo del lavoro e dell'economia, al cambiamento della concezione dell'orientamento e al «conseguente cambiamento del modo di orientare i giovani da parte degli insegnanti. L'orientamento, infatti, deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente, tra domanda e offerta di lavoro».

Uno dei modi con cui gli insegnanti possono aiutare i loro alunni a elaborare un progetto di vita professionale è dato dalle pratiche narrative. Questo tipo di pratiche pone l'accento sulla dimensione esistenziale del processo orientativo. Si tratta di favorire l'autorealizzazione degli alunni facendo leva sulla loro capacità di costruire progetti raccontandosi. Le pratiche autobiografiche scaturiscono come strategie formative ecologiche fina-

lizzate alla cura di sé e all'autoeducazione. Utilizzare a scuola una metodologia autobiografica riattiva non solo la memoria del passato attraverso la rievocazione dei ricordi, ma anche le abilità cognitive degli alunni connesse alle aspettative del futuro, nonché le emozioni suscitate dalle aspettativa coltivate. Dall'analisi delle esperienze possibili l'alunno è messo in grado di stabilire che cosa deve fare prima e che cosa deve fare dopo per raggiungere un obiettivo. Questo esercizio stimola interrogativi, rileva l'esistenza di problemi da risolvere, apre scenari a nuove possibilità di azione. Gli adolescenti, desiderosi di traghettare nella giovinezza, troveranno nella possibilità di progettare narrativamente il loro futuro un modo per definire la loro immagine di persone competenti (Farello, Bianchi, 2005, pp. 18-19).

Nel presente contributo, si presentano il quadro teorico, il campione, le ipotesi e il disegno sperimentale di una ricerca biennale avviata in cinque licei di Palermo nel mese di novembre 2018, volta a ridurre il gap tra le competenze disciplinari acquisite dagli alunni alla fine del percorso degli studi liceali e quelle richieste all'inizio degli studi universitari, nonché a promuovere tre dimensioni della personalità utili per far maturare la loro scelta post-diploma (il senso di autoefficacia, l'immagine del «sé» attuale e la capacità di *decision making*) mediante l'applicazione della scrittura espressiva e del colloquio di orientamento (Di Vita, 2017) e lo svolgimento di laboratori disciplinari condotti congiuntamente da insegnanti del liceo e ricercatori (Zanniello, 2008). Si presuppone che questa strategia di intervento faciliti la scelta formativo-professionale post-diploma, che rappresenta uno dei fattori compresi nel processo di costruzione del «progetto di vita professionale» dello studente che sta per concludere gli studi liceali.

1. Il quadro teorico

Per giustificare l'impiego della scrittura espressiva in senso prospettico, del colloquio di orientamento e dei laboratori disciplinari Scuola-Università, si possono individuare tre riferimento teorici, rispettivamente nel pensiero narrativo (Smorti, 1994, 1997, 2007; Demetrio, 1996, 2008; Cambi, 2007[3]), nel *counseling* «non-direttivo» (Rogers, 1970) e nella dimensione orientativa dell'insegnamento (Zanniello, 2003, 2005, 2008).

La scrittura espressiva è uno strumento con cui gli insegnanti possono raccogliere e valorizzare caratteristiche diverse dei loro alunni destinate ad essere chiarite in sede di colloquio. L'alunno, *in primis*, per comprendere sé

stesso e il mondo in cui vive, si può avvalere di un tipo di pensiero che lo aiuta a fare ordine nelle relazioni sociali in cui spesso si muove in modo singolare e imprevedibile: il «pensiero narrativo». Questo tipo di pensiero, presente fin dai primi anni di vita, diventa, nel corso del suo sviluppo cognitivo e linguistico, una forma espressiva sempre più complessa e sofisticata che lo aiuta ad interpretare adeguatamente la realtà ed a costruirsi un buon concetto di sé e un'identità autentica (Smorti, 2007, pp. 87ss).

L'uso ricorrente di questa forma espressiva permette all'alunno di rappresentare la sua vita personale come un *testo* che è quotidianamente scritto da sé e dagli altri. L'esperienza da lui vissuta in prima persona gli appare allora come un testo narrativo che, partendo dalla sua soggettività individuale, si allarga alle sue relazioni sociali ed al mondo della cultura in cui vive (Smorti, 1997, pp. 31-34). Tale estensione permette di collocare la sua esperienza nel tempo e nello spazio costruiti attraverso la narrazione di sé. Il racconto della sua storia esige quindi che il linguaggio ordini i suoi vissuti dentro strutture spazio-temporali: questa è la condizione essenziale perché la narrazione dell'alunno assuma un significato concreto e vero, in quanto determinato dal punto di vista spaziale e temporale.

Molti studenti liceali fanno esperienza della lettura di bei romanzi da cui affermano di rimanere affascinati e in qualche modo anche *cambiati*: ciò non potrebbe essere detto se gli autori dei romanzi non descrivessero insieme al modo di pensare anche le azioni, gli eventi e le emozioni vissuti dai protagonisti. Un'importante caratteristica della narrazione è il fatto che essa non si riferisca solo alle cognizioni, ma anche ai sentimenti e alle azioni. Ciò è vero anche per l'alunno che decide di scrivere la propria autobiografia o frammenti di vita vissuta o possibile con un fine formativo, di cura o di recupero psicologico (Demetrio, 1996, 2008).

Il paradigma del pensiero narrativo guarda alla storia vissuta e raccontata da singoli alunni e da intere scolaresche, vere o immaginarie, in tutte le dimensioni temporali: presente, passato e futuro. «L'analisi autobiografica impone al soggetto di ri-pensarsi attraverso un lavoro di connessione tra presente (ciò che si è) e passato (ciò che si è divenuti e come), di proiezione di bisogni rimossi e di attese non realizzatesi, di travaglio interpretativo e di costruzione di senso, all'uscita del quale è proprio la crisi d'identità ad essere "oggettivata" e, pertanto, attraversata, posseduta, anche più controllata» (Cambi, 2007[3], p. 116). La possibilità di immaginarsi diversamente da come si è nel presente è legittimata pienamente nella narrazione autobiografica come parte integrante del tempo psicologico: insieme al passato

e al presente, allora, è da considerarsi il futuro ancora da vivere, prefigurato nelle attese, nelle paure e nelle speranze traducibili in eventi, cognizioni ed emozioni possibili.

La struttura significativa del racconto scritto da un alunno è data pertanto dall'unità intrinseca degli eventi vissuti, attuali ed attesi, tra loro connessi nel complesso della narrazione. Tale unità, nella scrittura autobiografica, non potrebbe darsi se non ci fosse, da un lato, la corrispondenza naturale e necessaria tra i sensi interni (memoria, attenzione ed immaginazione) e le esperienze diversificate dal punto di vista temporale (esperienze già vissute, attuali ed attese) e, dall'altro lato, un'organizzazione logica degli eventi ed una coerenza linguistica che mostrino al contempo le azioni, i pensieri e le emozioni dell'alunno. La struttura significativa di un componimento autobiografico deve quindi poter trovare una corrispondenza nelle dimensioni personali con cui l'alunno fa esperienza e conosce la realtà: «ci sono elementi sufficienti per pensare che la narrazione autobiografica non sia semplicemente un "dar voce ai pensieri" ma costituisca un processo di profonda trasformazione del mondo interno in grado di modificare i successivi processi di pensiero, di ricordo e di immaginazione» (Smorti, 2007, p. 113).

Il secondo riferimento teorico è costituito dalla teoria della «non-direttività» di Rogers. Il colloquio di orientamento è un altro strumento con cui gli insegnanti possono gestire la comunicazione con i loro alunni durante il processo di maturazione della scelta formativo-professionale post-diploma. L'insegnante che voglia assicurarsi l'efficacia di questo tipo di colloquio deve possedere le caratteristiche del *counselor* descritte da Rogers (1957, pp. 95ss): non direttività, accettazione positiva incondizionata, capacità di verbalizzare i sentimenti altrui, congruenza o autenticità, empatia. In altre parole, oltre alla capacità di utilizzare strumenti validi e tecniche affidabili, egli deve dimostrare di avere buone capacità relazionali. Rogers è considerato da molti il pioniere del *counseling*: egli, nell'ambito della psicologia umanistica, ha sviluppato un approccio denominato «terapia centrata sul cliente» (Rogers, 1970), che rappresenta il fulcro del processo di aiuto. Lo psicologo americano ha descritto la metodologia con cui aiutare le persone a utilizzare tutte le loro risorse interne ed esterne per far fronte alle situazioni della loro vita. Secondo Rogers (1961, p. 375), il *counseling* può favorire lo sviluppo personale e l'autorealizzazione se il cliente riesce ad assumere una percezione realistica e fiduciosa di sé, ad adattarsi all'ambiente sociale e ad integrare tutte le dimensioni della sua personalità.

Volendo applicare all'insegnante-orientatore le caratteristiche del *counselor* enunciate da Rogers, si può affermare che l'insegnante che vuole svolgere efficacemente i colloqui di orientamento formativo-professionale deve essere innanzitutto non direttivo, ovvero deve favorire un clima relazionale in cui l'alunno si senta libero di autoesplorarsi, evitando di guidare, dirigere e strutturare il colloquio, prestando attenzione al linguaggio verbale e non verbale per cogliere il vissuto dell'alunno con profondità e completezza. Si tratta di accettare l'alunno in modo incondizionato, poiché la sua accettazione implica: un atteggiamento non invasivo dell'intimità dell'alunno; una considerazione positiva, priva di critiche e di valutazioni, della sua persona; la fiducia di credere fermamente che la sua autorealizzazione comporterà dei cambiamenti positivi. L'orientatore deve essere capace di fare da specchio semantico dei sentimenti dell'alunno, ovvero saper restituire verbalmente all'alunno le emozioni e i sentimenti che va provando durante lo svolgimento dei colloqui, facendo uso di parole cognitive ed emotive adeguate. Congruenza e autenticità caratterizzano il buon insegnante-orientatore che deve esprimere all'alunno, senza reticenze o affettazioni, i suoi sentimenti e raccontargli apertamente quelle sue esperienze che ritiene abbiano un nesso o un riferimento analogico con la vita attuale dell'alunno. L'orientatore, infine, deve possedere capacità di empatia: essere empatico significa immergersi nel mondo dei propri alunni, entrare «nella loro pelle», comprendere come essi percepiscono il mondo e sentire i loro vissuti più significativi.

Da ultimo, si può giustificare l'adozione dei laboratori disciplinari Scuola-Università facendo riferimento alla dimensione orientativa dell'insegnamento. Non c'è istituzione scolastica che non svolga qualche forma di orientamento nei confronti degli alunni; similmente, si può affermare che non c'è insegnante che, consapevolmente o inconsapevolmente, non svolga qualche azione orientatrice verso i suoi alunni. È ampiamente diffusa tra gli insegnanti, in quanto è supportata dalla normativa scolastica e dalle ricerche scientifiche, la convinzione che non ci sia alunno senza problemi o che non abbia bisogno di consigli e di una guida personale o che non possa aspirare a una migliore armonia con sé stesso, con la realtà fisica e sociale che lo circonda.

A ben vedere, se poniamo al centro dell'orientamento la consapevolezza che l'alunno ha di sé e della sua reale identità, risaltano immediatamente i fattori che lo caratterizzano come persona: interessi, valori, motivazioni, scolarità pregressa, origini familiari, hobbies, attitudini e competenze, aspi-

razioni professionali e relazioni sociali. Tali fattori costituiscono il volano con cui l'alunno può raggiungere il più alto livello di maturazione personale per lui possibile in una certa fase del suo sviluppo.

Ogni alunno è portatore di un'«eccellenza personale» su cui l'insegnante può far leva per orientarlo a scuola: si tratta di una qualità o di un talento che consente all'alunno di fare delle cose che gli altri sono capaci di realizzare solo a un livello inferiore. La valorizzazione di tale eccellenza è la via maestra affinché il processo di orientamento si svolga nel modo migliore alla fine dell'adolescenza (Zanniello, 2005, p. 11). La scuola secondaria di secondo grado ha il compito di favorire nell'adolescente lo sviluppo di capacità cognitive, di abilità operative e di comportamenti morali fondamentali per esercitare qualsiasi tipo di professione o mestiere. Essa non può limitarsi a dargli il sostegno informativo e psicologico in prossimità della fine del secondo ciclo di istruzione, poiché la scelta dello studente in questo momento dipende in buona parte dal grado di attenzione che gli insegnanti gli hanno prestato durante l'intero percorso di studi pluriennale. L'orientamento pertanto non può essere un compito accessorio della scuola, non occupa un posto ai margini del processo di insegnamento-apprendimento e dello sviluppo stesso dell'alunno perché è un'attività costitutiva e continuativa dell'intera carriera dello studente.

L'orientamento si realizza stabilendo le condizioni didattiche in cui l'alunno può dimostrare i suoi progressi nell'apprendimento attraverso lo svolgimento di lavori che mettono in gioco tutte le sue risorse intellettuali, volontarie, affettive e fisiche; assistendolo in situazioni in cui egli possa imparare a scegliere e ad agire conformemente ai valori che ha interiorizzato; usando appieno della sua libertà responsabile. La didattica orientativa è probabilmente il mezzo più efficace per favorire lo sviluppo della maturità professionale degli alunni: quella maturità riconoscibile nelle scelte realistiche e responsabili, coerenti con i fattori personali e adeguate al mondo del lavoro (Zanniello, 2003, p. 6). L'orientare insegnando, in definitiva, migliora nell'alunno la capacità di prendere decisioni fondate sulla conoscenza acquisita attraverso lo studio dei contenuti e dei metodi delle discipline.

2. Le ipotesi di ricerca e il disegno sperimentale

Si ipotizza che l'azione congiunta di tre attività di orientamento (6 sessioni di scrittura espressiva da novembre a maggio, 6 colloqui di orientamento

da dicembre a maggio e a 6 laboratori sulla disciplina universitaria preferita dal 25 gennaio all'8 maggio) migliori l'immagine del "sé" attuale, il senso di autoefficacia e la capacità decisionale di un gruppo di 91 studenti del quarto anno della scuola secondaria di secondo grado. Si tratta di tre dimensioni della personalità che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale. Questa ipotesi generale è stata operativamente tradotta nelle seguenti ipotesi specifiche:

- Si suppone che gli studenti che scrivono, una volta al mese per 6 mesi e per 30 minuti ogni volta, circa le loro esperienze formative/lavorative pregresse (obiettivo procedurale della prima sessione di scrittura), i loro interessi di studio/lavoro (obiettivo procedurale della seconda sessione di scrittura), le loro attitudini e competenze (obiettivo procedurale della terza sessione di scrittura), le motivazioni che giustificano il posizionamento lavorativo preferito (obiettivo procedurale della quarta sessione di scrittura), i loro limiti personali, risorse economiche e condizionamenti (obiettivo procedurale della quinta sessione di scrittura), il loro obiettivo formativo-professionale (obiettivo procedurale della sesta sessione di scrittura) migliorano in modo significativo: l'immagine del proprio sé attuale, il senso di autoefficacia, la capacità di prendere decisioni.
- Si suppone che gli studenti che fanno 6 colloqui di orientamento (uno al mese per sei mesi) con un insegnante che abbia ricevuto una formazione specifica, ognuno focalizzato su un obiettivo procedurale delle 6 sessioni di scrittura espressiva, migliorano in modo significativo: l'immagine del proprio sé attuale, il senso di autoefficacia, la capacità di prendere decisioni.
- Si suppone che gli studenti che partecipano, tra il 25 gennaio e l'8 maggio, a 20 ore di laboratorio "Scuola-Università" su una disciplina universitaria preferita (Linguistica o Storia o Fisica o Matematica), migliorano in modo significativo l'immagine del loro "sé" attuale, il loro senso di autoefficacia e la loro capacità di prendere decisioni.

Complessivamente le ipotesi particolari sono tre, da formulare operativamente in modo da scrivere, prima dell'intervento educativo sperimentale, di quanto i punteggi iniziali e finali dei tre test usati per valutare le tre dimensioni della personalità si dovranno differenziare per poter affermare

che c'è stato un miglioramento significativo e con quale probabilità ciò non è frutto di fluttuazioni casuali.

Il piano sperimentale di ricerca si articola in cinque fasi.

1) *Il test iniziale* per valutare l'immagine del "sé" attuale, il senso di autoefficacia e la capacità decisionale (novembre 2018). Gli strumenti utilizzati sono: il *Differenziale Semantico* di Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine del "sé" attuale, la *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993) per misurare l'autoefficacia generale percepita e il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare la capacità decisionale.

2) *Gli interventi*. I 91 studenti partecipano a 6 sessioni di scrittura espressiva di 30 minuti ciascuna, una al mese per 6 mesi (novembre-dicembre 2018, gennaio 2019, febbraio 2019, marzo 2019, aprile 2019 e maggio 2019), svolgono 6 colloqui di orientamento con i loro insegnanti negli stessi mesi in cui si effettuano le sessioni di scrittura espressiva e partecipano a un training laboratoriale (laboratori "Ponte Scuola-Università") di 20 ore, da gennaio a maggio 2019.

3) *Due test intermedi* (gennaio e marzo 2019) per valutare solamente l'immagine del sé attuale tramite una seconda e una terza somministrazione del *Differenziale semantico* utilizzato nella prima fase.

4) *Il test finale* (maggio 2019) per valutare le tre dimensioni rilevate nella prima fase tramite un'ultima somministrazione degli stessi strumenti utilizzati nella prima fase.

5) *la somministrazione di un questionario semistrutturato*, costruito per rilevare la percezione del processo di orientamento da parte degli studenti partecipanti alle attività formative a distanza di una settimana dalla data di somministrazione del test finale (maggio 2019).

Per valutare l'azione delle tre variabili indipendenti (le tre attività di orientamento) si userà il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica. Si applicherà il test *t* di Student, con cui è possibile verificare, da un lato, la significatività delle differenze tra i punteggi del test iniziale e quelli del test finale riguardo all'autoefficacia e alla capacità decisionale, e, dall'altro lato, la significatività delle differenze tra i punteggi del test iniziale, quelli dei test intermedi e quelli del test finale riguardo all'immagine del sé attuale.

Il disegno di ricerca sarà quasi sperimentale perché il gruppo di studenti che costituisce il campione non è estratto casualmente e perché non si possono tenere sotto controllo tutte le variabili di disturbo che entreranno in gioco nei sette mesi di lavoro.

3. La costituzione dell'équipe di ricerca e del campione

Il 6 ottobre del 2018 è stato presentato presso la residenza universitaria «Segesta» di Palermo il progetto di ricerca «FOrP» (Formazione, Orientamento professionale, Progettualità), della durata di due anni (a. s. 2018-2019 e 2019-2020), destinato a 18 insegnanti (11 femmine e 7 maschi) ed a 91 alunni (48 femmine e 43 maschi) delle quarte classi appartenenti a cinque licei statali palermitani (Liceo Scientifico «Benedetto Croce», Liceo Scientifico «Ernesto Basile», Liceo Classico «Vittorio Emanuele II», Liceo Classico «Umberto I» e Liceo Artistico «Eustachio Catalano»).

Gli alunni coinvolti, 6 maggiorenni e 85 minorenni residenti nella città di Palermo o nella sua provincia, hanno dichiarato di non avere mai partecipato a un progetto di orientamento alla scelta dell'indirizzo di studi nella scuola secondaria di secondo grado, né alla scelta post-scuola secondaria; essi hanno aderito al progetto liberamente, accettando la proposta, da parte di un loro insegnante, di intraprendere un percorso di formazione biennale che avrebbe avuto per loro la valenza di esperienza di «alternanza scuola-lavoro»: di fatto, hanno dato il loro consenso informato attraverso una sottoscrizione con cui si sono impegnati, nell'anno scolastico 2018-2019, a partecipare a sei sessioni mensili di scrittura espressiva, a fare sei colloqui mensili di orientamento, nonché a partecipare in modo esclusivo a 20 ore di laboratorio disciplinare afferenti alla Storia o alla Matematica o alla Fisica o alla Lingua-Linguistica.

Gli insegnanti appartenenti alla équipe di ricerca, d'altro canto, hanno dichiarato che da studenti non beneficiarono di alcuna azione di orientamento alla fine degli studi intrapresi nella scuola secondaria di secondo grado, e di non avere mai partecipato a un progetto di ricerca sull'orientamento formativo-professionale degli alunni. Dei 18 insegnanti designati per far parte dell'équipe di ricerca 4 esercitano nelle rispettive scuole la funzione di «responsabile dell'orientamento in uscita degli studenti».

Conclusione

Gli insegnanti, senza essere specialisti dell'orientamento professionale, possono decisamente promuovere la maturazione della scelta formativo-professionale se si impegnano, da un lato, a insegnare le discipline scolastiche in modo tale da favorire lo sviluppo della capacità decisionale e dell'autoefficacia dei loro alunni e, dall'altro lato, ad acquisire metodologie, competenze e strumenti adeguati per favorire in loro una conoscenza realistica di sé e del mondo del lavoro.

Gli interventi formativi (sessioni di scrittura prospettica, colloqui di orientamento e laboratori disciplinari) che si stanno svolgendo nell'ambito della ricerca-intervento in atto, ancorché noti, non sono mai stati utilizzati insieme nel contesto di un'unica ricerca. Ci si aspetta che, svolgendo correttamente e nei tempi stabiliti tutte le azioni di ricerca progettate, si riducano le possibilità di insuccesso cui vanno spesso incontro gli studenti universitari all'inizio del loro percorso di studi, nonché quelle di abbandono degli studi o di ritardo patologico nella loro conclusione.

Nell'anno 2019-2020, al fine di potenziare le tre competenze trasversali acquisite dagli studenti nel primo anno della ricerca-intervento, si prevede di svolgere tre attività: un nuovo training di scrittura prospettica (cinque sessioni di scrittura da novembre 2019 ad aprile 2020) focalizzato sull'obiettivo formativo-professionale di ciascuno degli studenti, ovvero sull'imminente scelta del corso di studi universitari; una serie di cinque colloqui di orientamento (da novembre 2019 ad aprile 2020) con gli insegnanti dell'équipe costituitasi nel primo anno della ricerca, per fornire agli studenti la possibilità di valutare l'adeguatezza dell'obiettivo formativo-professionale oggetto del training di scrittura e le modalità più convenienti con cui conseguirlo; cinque sessioni mensili di laboratorio disciplinare «Scuola-Università» differenziate per interesse di studio, ovvero destinate a quegli studenti che nel frattempo potrebbero aver maturato nuovi interessi di studio (diversi da quelli rilevati nella prima annualità della ricerca), oppure agli studenti che avranno confermato l'interesse di studio dichiarato durante la prima annualità della ricerca e che vorranno completare l'acquisizione delle conoscenze disciplinari necessarie per affrontare adeguatamente il corso di studi scelto.

Riferimenti bibliografici

Cambi F. (2007[3]). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.

Di Nuovo S., Magnano P. (eds.) (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Trento: Erickson.

Di Vita A. (2017). Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, *2*: 56-74.

Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Trento: Erickson.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.

Rogers C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions on Therapeutic Personality Chance. *Journal of Consulting Psychology*, *21* (2): 95-103.

Rogers C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: HoughtonMifflin.

Rogers C. (1970). *La terapia centrata sul cliente.* Firenze: Martinelli (Orig. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, Houghton-Mifflin, Boston, 1951).

Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived selfefficacy. Psychometric scales for cross-cultural research.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.

Smorti A. (ed.) (1997). *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona.* Firenze: Giunti.

Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.

Zanniello G. (2005). Presentazione. In A. La Marca (ed.), *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze* (pp. 7-12). Roma: Armando.

Zanniello G. (ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

VII.3
Disabilità e integrazione lavorativa: l'alternanza scuola-lavoro come possibile metodologia didattica inclusiva

Daniela Gulisano
Università degli Studi di Catania

1. Didattica in alternanza scuola-lavoro e disabilità: una questione in divenire

Lo studio sulla "nuova" metodologia didattica dell'alternanza scuola-lavoro rappresenta uno dei temi fondamentali del dibattito pedagogico contemporaneo, dal momento che richiama uno dei presupposti centrali delle politiche scolastiche e formative sviluppate dagli organismi politici nazionali e internazionali nell'ultimo decennio.

Oggigiorno, una vulgata dura a morire confonde l'alternanza formativa con gli *stage*, o con altre forme occasionali di contatto fra la scuola e il mondo del lavoro, ma soprattutto attribuisce all'alternanza un mero valore di applicazione pratica delle teorie apprese in classe. In realtà l'alternanza scuola-lavoro, nella sua sostanza formativa, non può essere realizzata senza un profondo cambiamento dell' organizzazione e della prassi didattica della scuola. Infatti, «da un insegnamento prevalentemente trasmissivo ad un insegnamento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e del insegnamento teorico (non si può certo immaginare che si possa fare a meno delle discipline), punta sull'integrazione fra di esso e la pratica quotidiana» (Bertagna, 2012, p. 45).

Lungo questa direzione, le recenti strategie promosse dall'Unione Europea (www.ec.europa.eu) in campo educativo e formativo impegnano i Paesi membri a sostenere e diffondere la ricerca e la sperimentazione di *metodologie di apprendimento più attive e coinvolgenti* (Ellerani, 2013), riconducibili all'esigenza di una integrazione fra sistemi diversi, ed in particolare fra *sistema formativo e mondo del lavoro,* in grado di attirare i giovani verso i livelli più elevati di *competenze-capacitazioni* (Sen, 2000; Nussbaum 2010)

e di rinforzare i legami delle scuole con il mondo delle attività pratiche-professionali.

A tal fine, il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola-lavoro, riscontrato nella Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*", ha inserito organicamente questa «*metodologia didattico-pedagogica* nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione» (Gulisano, 2017, p. 103).

Lungo questa direzione, i percorsi didattici in alternanza scuola-lavoro saranno differenziati, a seconda delle esigenze degli studenti e delle studentesse e del tipo di azienda e istituzioni in cui si metteranno alla prova, attraverso *quattro diversi tipi di intervento,* secondo la legge detta *La Buona Scuola*:

- *l'alternanza obbligatoria*: si parla di l'obbligo dell'alternanza scuola – lavoro (ASL) negli ultimi tre anni degli Istituti Tecnici e dei Licei, ed estenderlo di un anno nei Professionali;
- *impresa didattica*: gli Istituti di Istruzione Superiore possono commercializzare beni e servizi prodotti o svolgere attività di *Impresa Formativa Simulata*, utilizzando i ricavi per investimenti sull'attività didattica;
- *bottega scuola*: definire i principi per disseminare esperienze di inserimento degli studenti in contesti imprenditoriali legati all'artigianato, al fine di coinvolgere più attivamente anche imprese di minori dimensioni o tramandare i *mestieri d'arte*;
- *apprendistato sperimentale*: diffondere attraverso protocolli *ad hoc* il programma sperimentale di apprendistato negli ultimi due anni della scuola secondaria superiore.

Inoltre, all'interno di questo scenario, la recente Legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al "*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*" apporta modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Tali modifiche, contenute nell'articolo 1, commi da 784 a 787, della citata Legge, prevedono, dall'anno scolastico 2018/2019, una ridenominazione degli attuali percorsi in alternanza scuola-lavoro in "*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*" attuati per una durata complessiva di:

- non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli Istituti Professionali;
- non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli Istituti Tecnici;
- non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei Licei.

Lungo questa direzione, la revisione delle ore minime dei percorsi didattici in alternanza permette alle Istituzioni Scolastiche in indirizzo, a partire dal corrente anno scolastico, di rimodulare la durata dei percorsi già progettati anche in un'ottica pluriennale, laddove, in coerenza con il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* e gli Organi Collegiali preposti alla programmazione didattica ne ravvedano la necessità.

A fronte del quadro appena tratteggiato, dal punto di vista didattico-pedagogico, anche e "soprattutto" lo *studente disabile* ha l'obbligo di svolgere le attività di alternanza scuola-lavoro.

Infatti, nella Norma sulla *Buona Scuola* si legge che il percorso di alternanza si attiene a quanto previsto dal D. Lgs. N. 77/05 – *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.,* nel quale è indicato che *i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono dimensionati, per i soggetti disabili, in modo da promuoverne l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro*. Ciò, naturalmente, sembra indicare che tali esperienze saranno progettate in misura coerente con gli specifici bisogni degli studenti e delle studentesse.

In questa prospettiva, l'alternanza scuola-lavoro rappresenta un'ottima opportunità di inclusione per gli studenti con disabilità. Tali percorsi, infatti, hanno una importante valenza didattico-formativa ed educativa per i soggetti-persona che vi partecipano, in quanto vanno ad operare su tutti gli assi di sviluppo, rappresentando un'ottima occasione di integrazione scolastica: «se organizzati in maniera accurata, infatti, offrono agli alunni l'opportunità di esprimersi in contesti lavorativi, migliorando sia la motivazione all'apprendimento che la propria autostima» (Conclave, 2018, p. 2).

Inoltre, con il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66 recante "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1 commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*" vengono introdotte importanti novità per l'inclusione degli studenti con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado. Infatti, assistiamo ad un sostanziale cambiamento nel riconoscimento e nella certificazio-

ne della disabilità da parte delle commissioni mediche competenti. In particolare, è prevista l'adozione del *Profilo di funzionamento*, come atto propedeutico e necessario alla predisposizione del *Progetto Individuale* (PI) e del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI).

In questo senso, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è «elaborato e approvato dall'intero Consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori, delle figure professionali specifiche interne ed esterne alla istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con lo studente con disabilità, e con il supporto della Commissione Multidisciplinare» (D. Lgs, 66/2017), e prende in considerazione:

- gli obiettivi educativi/riabilitativi e di apprendimento riferiti alle aree e alle funzioni, perseguibili in uno o più anni;
- i metodi ritenuti più idonei;
- i tempi di scansione degli interventi previsti e gli spazi da utilizzare;
- i materiali, i sussidi con cui organizzare le proposte di intervento;
- l'indicazione delle risorse disponibili, nella scuola e nell'extra-scuola, in termini di strutture, servizi, persone, attività, mezzi.

Ne consegue, quindi, che durante la stesura dei percorsi didattico-formativi, sarà necessario tener conto sia della certificazione della disabilità redatta, secondo la *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati* (ICD10) dell'OMS, sia del Profilo di funzionamento elaborato secondo la *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).

Da questo punto di vista, rappresenta una opportunità significativa per gli studenti disabili avere la possibilità di partecipare ad una modalità innovativa di apprendimento che assicuri, attraverso l'esperienza concreta, l'acquisizione di nuove e diverse Competenze/Capacit-azioni che andrebbero, come detto sopra, a migliorare ed arricchire la propria vita personale, lavorativa, familiare e sociale.

Conseguenza di ciò, nel percorso di inclusione sociale e lavorativa di uno studente disabile, è indispensabile la sinergia tra tutte le diverse figure coinvolte nel percorso d'integrazione del soggetto-persona, quali:

- *personale e servizi dell'ASP di riferimento* (specialisti, educatori, operatori socio-sanitari);
- *risorse presenti sul territorio* con cui stipulare accordi generali per alter-

nanza scuola lavoro per alunni normodotati e non (enti pubblici e privati, aziende, varie tipologie di cooperative sociali e di lavoro, etc.), in cui comunque dovranno essere resi disponibili diversi ambiti lavorativi protetti a seconda del grado e della tipologia di disabilità;
– *risorse familiari e parentali* con cui confrontarsi nella realizzazione di un percorso inclusivo di alternanza scuola-lavoro.

Inoltre, nell'ambito della fase progettuale *la scuola,* in accordo con la *famiglia*, può stabilire, caso per caso, in quale contesto extrascolastico è più opportuno avviare l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sulla base delle finalità e degli obiettivi educativi-formativi che si intendono raggiungere.

Da questa riflessione emerge come la *metodologia didattica* dell'alternanza scuola-lavoro intende, non solo superare la disgiunzione tra momento formativo ed operativo, ma si pone l'obiettivo più incisivo di accrescere la *motivazione allo studio* e di guidare i giovani alla scoperta delle *vocazioni e talenti personali*, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze (Mulè, 2017, p. 20; Castoldi, 2013) maturate *on the road*. Tale condizione garantisce un *vantaggio competitivo* rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione integrale della persona.

Tale approccio, trasferito nel campo della disabilità, è in grado di prendere in considerazione tutta l'ampia gamma di esperienze, superando la limitata ottica basata sulla «tipizzazione della menomazione» (Cottini, 2019, p. 59). La persona con disabilità, come ogni altro soggetto-persona, ha diritto di scegliere come gestire la propria vita e sviluppare le proprie *potenzialità* e *capacità*.

A tal fine, la prospettiva del *Capabilities Approach* (Sen, 2006; Nussbaum, 2006), superando la limitata ottica basata sulla diversità, riesce a tenere conto dell'azione reciproca svelata dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali e propone di misurare i risultati in termine di espansione dell'opportunità di scelte e, quindi, delle libertà delle persone.

Lungo questa direzione, il lavoro, quale luogo di formazione e di esercizio della relazione umana, può, se reinterpretato in chiave didattico-pedagogica, essere momento di crescita del soggetto-persona e incentivo alla strutturazione e alla realizzazione del *proprio progetto di vita personale e professionale* (Gulisano, 2018).

2. Progettazione didattica di un percorso scolastico inclusivo in alternanza scuola-lavoro

Il progetto pedagogicamente inteso, si presenta come un *agire generativo* che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di *azione*, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile (Costa, 2011, p. 191).

Lungo questa direzione, diventa necessario rileggere la posizione delle scienze pedagogiche e didattiche, alla luce dei nuovi cambiamenti che incidono non solo sulle situazioni ma sui singoli soggetti-persona, che le condizioni sociali e produttive mettono in campo. Il lavoro entra nella prospettiva formativa come quel valore che traduce la *dimensione generativa*, *progettuale* e *produttiva della intersoggettività*, concorrendo alla *formazione integrale della persona*.

In questa prospettiva, uno degli elementi caratteristici del sistema formativo che maggiormente risente dei cambiamenti d'epoca è senza alcun dubbio quello della progettazione, in particolar modo della *progettazione di un percorso in alternanza scuola-lavoro inclusivo per tutti e per ciascuno* (Mulè, 2018).

Al di là dei diversi formati progettuali, la riflessione in ordine alla progettazione formativa è attraversata da due logiche profondamente diverse, che riflettono distinzioni rintracciabili nell'insieme della letteratura sulla progettazione e sui processi decisionali: la *logica della razionalità tecnica* e la *logica della complessità* (Castoldi, 2013, p. 124).

Sullo sfondo si intravede un diverso modo di intendere la razionalità umana e il suo potere di intervento sulla realtà (Palumbo, 2001):

- un'idea di *razionalità assoluta*, che postula una piena padronanza da parte del soggetto delle variabili in gioco nell'ambito della progettazione, di conseguenza lo sviluppo di processi decisionali lineari e sistematici;
- un'idea di *razionalità relativa*, che muove dalla consapevolezza che non sia possibile tenere sotto controllo tutte le variabili implicate nel corso d'azione e, di conseguenza, si orienta verso processi decisionali complessi e incrementali.

A tal fine diventa necessario, formulare, in rapporto alle condizioni date, un progetto di alternanza capace di cogliere nella sua interezza il processo didattico-formativo.

In ordine, con l'espressione "*progetto di alternanza scuola-lavoro*" si in-

tende l'esposizione in maniera organica e articolata, in forma di documento scritto, del percorso di alternanza che si intende realizzare.

Anche in questo caso deve essere ribadito, preliminarmente, che non essendo l'attività di progettazione un'applicazione di formule standardizzate, le soluzioni possono variare col variare delle esperienze soggettive. È possibile, comunque, evidenziare alcuni parametri in rapporto ai quali chi intende realizzare un *percorso in alternanza* è tenuto ad offrire esaurienti indicazioni, come si evince dalla figura seguente:

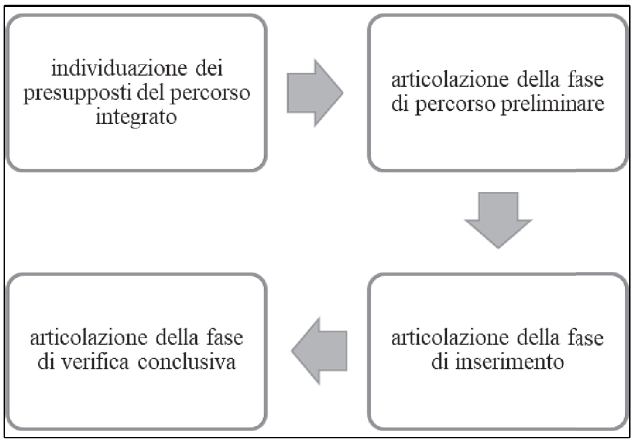


Fig. 1: Parametri percorso in alternanza

I percorsi di inclusione, realizzati con modalità di alternanza, tengono conto delle caratteristiche personali di ciascuno studente e vengono definiti sulla base dei bisogni formativi, delle motivazioni, delle vocazioni e delle attitudini degli studenti.

Tali percorsi sono articolati secondo criteri di gradualità e progressività che rispettano lo sviluppo personale, culturale e professionale dei soggetti-persona in formazione, in relazione alla loro età.

Lungo questa direzione, elementi essenziali per la progettazione dei percorsi didattici di alternanza sono (Gentili, 2016, p. 24):

– *la co-progettazione*. La co-progettazione prevede la costruzione di una rete di partenariato scuola-impresa-territorio e la lettura dei fabbisogni professionali e formativi presenti nell'area e collegati con l'indirizzo e il piano triennale dell'offerta formativa della singola scuola o di una rete di scuole. Tra i diversi modelli utilizzati con successo sul territorio figurano: la formazione specialistica attraverso moduli didattici realizzati

con le imprese, l'accesso ai laboratori delle imprese, i percorsi strutturati sulle competenze trasversali e l'impresa Formativa Simulata (IFS). La scelta tra le diverse soluzioni disponibili dipenderà dalle peculiarità del territorio e dalle necessità di scuole, studenti e imprese;

– *La costruzione di un modello di curriculo*. Per realizzare percorsi di alternanza scuola-lavoro di durata triennale occorre prevedere attività diverse a seconda della classe frequentata e una diversa distribuzione delle quote orarie annuali. Gli Studenti di una stessa classe non potranno andare tutti in alternanza nello stesso momento (principio di rotazione) e questo richiede di abbandonare la visione della classe come corpo unico. Una soluzione auspicabile, infine, potrebbe essere quella degli accordi di rete tra le scuole, al fine di organizzare degli incontri con le imprese per realizzare una formazione congiunta;
– *La co-valutazione*. Già prima dell'approvazione della Legge 107/2015 che prevede obbligatorietà dell'alternanza, esistevano modelli di valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i percorsi di alternanza. Una buona co-valutazione è impostata sui seguenti elementi, quali: la messa a punto di griglie di valutazione, la predisposizione e somministrazione di questionari, la valutazione di conoscenze/-abilità/competenze acquisite, la valutazioni dei e con i tutor aziendali. La verifica dei risultati dell'alternanza va costruita facendo riferimento sia alle competenze relazionali e trasversali che a quelle tecnico-professionali.

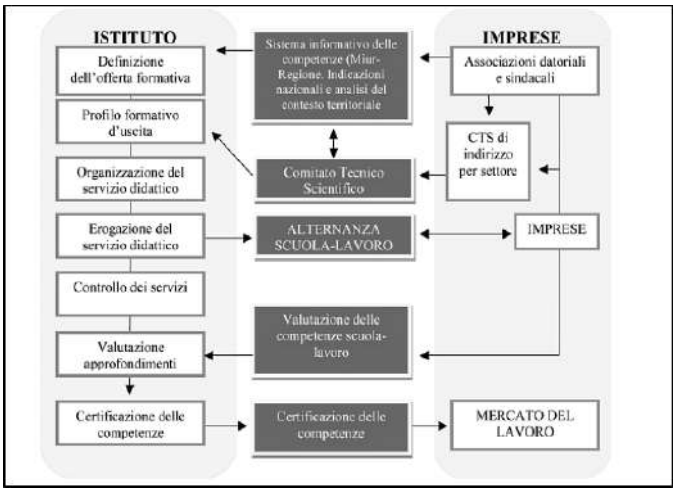


Fig. 2: Modello didattico alternanza scuola-lavoro (Gentili, 2016)

Nonostante le linee generali di una progettazione in alternanza (www.istruzione.it) e, in mancanza di una reale guida operativa di progettazione di un percorso in alternanza scuola-lavoro rivolta a studenti disabili realizzata dal Miur, *l'Associazione Nazionale dei Dirigenti Pubblici e delle Alte Professionalità della Scuola* (ANP) ha realizzato, per "aiutare" le Istituzioni Scolastiche impegnate nei percorsi di ASL per gli studenti con disabilità, una "*Guida operativa per l'alternanza scuola-lavoro*" (www.anp.it). In essa vengono esplicitati gli aspetti principali della progettazione del PEI, della valutazione, delle problematiche in materia di sicurezza e della predisposizione di appositi report di certificazione delle competenze.

Per esempio, per la Scuola Secondaria di secondo grado e l'Istruzione Professionale, è possibile prevedere due tipologie di PEI (www.anp.it):

– *PEI con percorso curricolare/semplificato* cosiddetto ad obiettivi minimi, con rilascio finale della Qualifica professionale o del Diploma di maturità. In questo caso è opportuno far svolgere interamente le ore di ASL allo studente. Pur tuttavia è possibile adattare il percorso di alternanza in base alle caratteristiche psicofisiche del soggetto. Infatti, se il deficit dovesse influenzare la capacità funzionale dello studente e impedirgli un sereno inserimento nell'ambiente di lavoro occorrerà progettare percorsi alternativi che, tuttavia, possono consentire di raggiungere le stesse competenze richieste dal profilo in Uscita dell'indirizzo della scuola seguito dallo studente con disabilità;
– *PEI con percorso differenziato*, con rilascio finale di attestato di frequenza ed una certificazione di credito formativo. Questo percorso didattico formativo impone di indicare i contenuti ritenuti adeguati alla capacità dello studente. Il Consiglio di classe, in base agli elementi in suo possesso, elaborerà un percorso di ASL che dovrà essere personalizzato e svolto con modalità diverse rispetto a quelle previste nel progetto di alternanza scuola-lavoro di Istituto.

A tal fine, in coerenza con il profilo di funzionamento dello studente diversamente abile occorrerà prevedere i seguenti elementi nel PEI: *adozione delle metodologie didattiche più rispondenti per lo studente con disabilità, impegno orario dello studente nei percorsi in ASL giornaliero e settimanale, discipline e moduli didattici coinvolti nel percorso di ASL, criteri di valutazione dei livelli degli apprendimenti e delle competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, report di valutazione e di monitoraggio finale* (www.anp.it).

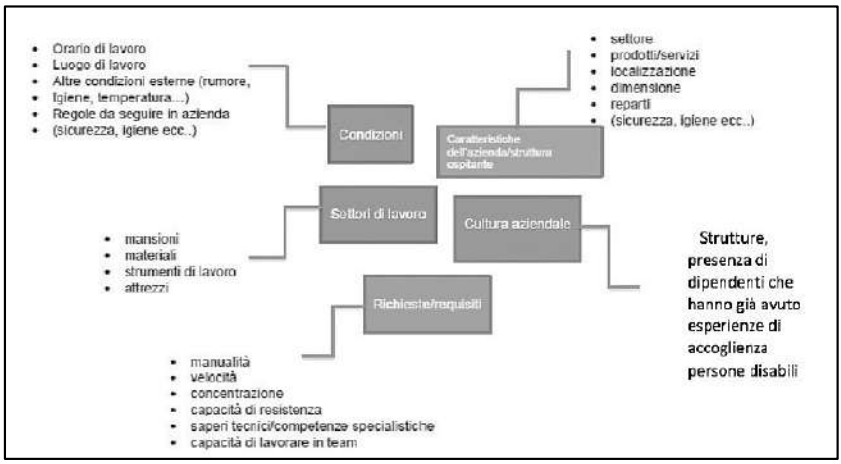


Fig.3: Analisi del luogo di lavoro in relazione allo studente disabile (ANP, 2018)

Diventa centrale perciò evidenziare (cfr. Fig.3), in conclusione, gli elementi che definiscono nella sua fisionomia essenziale l'esperienza di alternanza scuola- lavoro da realizzare (Brigida; Degli Espositi, 1996):

- *ambito di pertinenza del percorso*: si tratta di esplicitare il settore a cui l'alternanza si riferisce, per linee generali ma in maniera non elusiva e sufficientemente mirata;
- *potenzialità del contesto territoriale*: occorre a questo proposito indicare in base a quali condizioni presenti nel territorio si ritiene praticabile l'alternanza nel settore generale indicato (ad esempio, presenza di aziende idonee nella zona, eventuale loro disponibilità all'accoglimento di studenti con disabilità, continuità con precedenti esperienze, inserimento in piani di alternanza già concordati sul territorio, ecc.);
- *obiettivi generali del percorso*: si tratta delle finalità generali (orientamento, socializzazione, pratica professionale, ecc.) connessi con l'esperienza da realizzare;
- *obiettivi specifici del percorso*: si tratta delle finalità particolari del percorso individuato;
- *competenze operative*: si fa riferimento alle particolarità delle prestazioni richieste da un eventuale inserimento lavorativo nel settore previsto;
- *fasi del percorso in alternanza*: una scansione per linee generali farà riferimento ad una fase di percorso preliminare, ad una fase di inserimento sul posto di lavoro, ad una fase di verifica dell'esperienza.

L'intento è di costruire un processo che veda, nel corso degli anni scolastici, un crescente coinvolgimento degli studenti nelle attività presso le imprese, accanto «all'evoluzione delle finalità dell'alternanza da obiettivi puramente orientativi ad obiettivi finalizzati all'acquisizione di competenze attraverso l'esperienza, secondo i concetti di gradualità e progressività» (INDIRE, 2013).

Lungo questa direzione, promuovere l'incontro e la cooperazione tra il *sistema di formazione* e il *sistema lavoro* diventa, pertanto, obiettivo preliminare alla realizzazione di un *sistema integrato* e *interdisciplinare* che promuova, come afferma Mulè, «una scuola che da un lato contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, in quanto base prioritaria del lavoro concreto e dall'altro lato, che non abbia paura di una contaminazione con la realtà, con il mondo del lavoro/della produzione» (2001, p. 65).

Conclusioni

Dallo sviluppo delle varie tematiche analizzate nel presente contributo, è emerso che la piena inclusione degli studenti con disabilità è un obiettivo che la *scuola dell'autonomia* deve perseguire attraverso un'intensa ed articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio.

L'inclusione rappresenta, infatti, un processo dinamico e multidimensionale che si svela attraverso molteplici forme, legate ad alcuni ruoli e funzioni sociali, alle risorse economiche, ai beni relazionali, alla comunicazione ed alla formazione.

A tal fine, lo studio della *didattica in alternanza formativa*, garantisce un passaggio di alta caratura pedagogica nell'attuale società del meta-cambiamento, che richiede un altrettanto elevato livello di impegno e responsabilità formativa e istituzionale.

Indubbiamente, dal momento dello sviluppo di competenze e capacitazioni per la costruzione di un progetto di crescita personale, formativa e professionale, alla transizione scuola-lavoro, sino ai temi caldi dell'inclusione lavorativa e sociale, la scuola si propone di costruire un ponte tra istanze economico-sociali provenienti dal mondo del lavoro con quelle progettuali-personali emergenti da un modello di *formazione integrata* aperta al cambiamento e all'*empowerment*.

Inoltre, non meno importante è evidenziare come, per integrare e attivare l'inclusione, occorra essere dei docenti con obiettivi chiari da raggiungere, competenti e flessibili attraverso il dialogo educativo e la relazione umana. Oltre ciò, preparare docenti di qualità, in grado di «rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive» (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, p. 11).

In questa prospettiva, l'esistenza di ruoli diversi, curricolare e di sostegno, che interagiscono reciprocamente ed equamente, senza processi di delega o deresponsabilizzazione, rappresenta sicuramente una ricchezza nel variegato e quanto mai complesso sistema di professionalizzazione del corpo docente.

Per concludere questo complesso ragionamento, torna in primo piano il tema della formazione iniziale ed in servizio di tutti i docenti impegnati nell'utilizzo di tecniche e metodi di *didattica attiva*, *inclusiva, laboratoriale* strettamente connessa ai "nuovi" *percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* collegati alle diverse situazioni di disabilità o comunque di difficoltà di apprendimento e di relazione.

Riferimenti bibliografici

ANP. (2018). *Guida operativa alternanza scuola-lavoro per gli studenti disabili*. In <http://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/05/Guida-operativa-Alternanza-scuola-lavoro-per-gli-studenti-con-disabilita%CC%80_versione-web-NON-MODIFICABILE.pdf> (ultima consultazione: 14/04/2019).

Bertagna G. (ed.) (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.

Brigida M., Degli Esposti A. (1996). *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*. Bologna: Zanichelli.

Castoldi M. (2013). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Conclave M. (2018). *Pari opportunità per i disabili nell'alternanza scuola-lavoro*. In <http://www.nuovi-lavori.it/index.php/sezioni/1363-pari-opportunita-per-gli-studenti-disabili-nell-alternanza-scuola-lavoro> (ultima consultazione: 16/04/2019).

Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.

Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

D.Lgs 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1 commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

Ellerani P. (2013). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.

Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10: 16-38.

Gulisano D. (2018). Alternanza scuola-lavoro e disabilità: nuove ricerche pedagogiche per una scuola che cambia. In P. Mulè (ed.), *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di secondo grado. Un'indagine esplorativa* (pp. 143-153). Ragusa-Catania: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l Onlus.

Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e Pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

<https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni> (ultima consultazione: 16/04/2019).

Mulè P. (ed.) (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di secondo grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l Onlus.

Mulè P. (ed) (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambienti di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Mulè P. (ed.) (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Nussbaum M. (2010). *Creating Capabilities. The human development approach*. Cambridge: The Belknap Press Harvard University.

Nussbaum M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability. Nationality, Species Membership.* Cambridge: The Belknap of Harvard University Press.

Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione.* Milano: Franco Angeli.

Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Sen A. (2006). What do we want from a Theory of Justice. *The Journal of Philosophy*, 103, 5: 215-28.

VII.4
Sviluppo di un ePortfolio semistrutturato per l'orientamento formativo e professionale di futuri educatori

Concetta La Rocca
Università Roma Tre

Introduzione

Da alcuni decenni è in atto un interessante dibattito (Schön, 1983) che pone a confronto l'agire professionale basato sulla risoluzione di problemi attraverso una rigorosa applicazione di principi teorici e di tecniche collaudate e quello basato sulla considerazione che, poiché ogni contesto ha una sua specificità e problematicità, è necessario che le azioni, ivi intraprese, siano sostenute da un attento processo di riflessione. Naturalmente la teoria e la tecnica costituiscono il fondamento di ogni iter conoscitivo e applicativo, ma evidentemente, soprattutto in alcuni contesti professionali, quali ad esempio quello educativo, esse non possono essere sufficienti, benchè necessarie, alle scelte di intervento che l'agente ritiene di dover assumere. Nella formazione accademica dei futuri educatori, dunque, in accordo con gli insegnamenti legati alle teorie e alle tecniche indispensabili per l'esercizio della professione, si ritiene opportuno sviluppare una "abitudine" alla riflessione, assunta come elemento fondamentale nell'attivazione di processi di autodirezione (Dewey,1938; Mezirow, 1985, 2003) e nello sviluppo di specifiche competenze professionali. L'attitudine alla riflessione rappresenta il prerequisito per promuovere negli educatori le capacità di ripensare i contenuti e le metodologie che costituiscono un curricolo disciplinare in modo da stimolare, negli educandi, processi metacognitivi affinchè essi siano consapevoli delle proprie disposizioni e dei percorsi che li guidano verso il raggiungimento degli obiettivi previsti. L'incremento delle competenze di riflessione può essere effettuato a partire da molteplici assunti teorici e seguendo diverse metodologie, a seconda di quale sia lo specifico obiettivo che si intende raggiungere (Nuzzaci, 2012).

Il focus di questo lavoro riguarda il ruolo assunto dalla riflessione in rapporto all'orientamento formativo e professionale di giovani adulti / studen-

ti universitari / futuri educatori. La metodologia utilizzata è stata quella della narrazione del vissuto personale del soggetto (Batini, 2005) descritto in modo sistematico, dinamico e creativo attraverso la costruzione di un ePortfolio che ha consentito, alle persone coinvolti, di organizzare in modo significativo il proprio vissuto esperienziale e formativo dando conto, in primis a se stessi, di ciò che hanno ritenuto essere nodale nel proprio passato e presente e dunque utile nella progettazione del futuro. Le nuove tecnologie rappresentano senz'altro una grande opportunità per affrontare un compito così complesso e, secondo la scrivente, il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) è uno strumento/ambiente digitale che si presta elettivamente allo scopo (La Rocca).

1. L'e Portfolio: riflettere ed auto-dirigersi in ambiente digitale

L'eP rappresenta l'evoluzione elettronica del portfolio cartaceo (Avraamidou et al., 2002; Meeus et al., 2006) e ciò ne rende possibile un allestimento più flessibile e dinamico che consente ai soggetti di predisporre una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da chiunque ne abbia interesse (Barrett, 2003,2004; Giovannini et al,2011; Pellerey, 2018; Rossi et al, 2006). In sintesi, l'eP è "una raccolta digitalizzata di artefatti, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione" (Lorenzo et al., 2005, p. 2). L'eP è, dunque, un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri ed *accompagnati da riflessioni e descrizioni* che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. Bisogna sottolineare che l'eP consente la documentazione delle competenze acquisite in ambito formale, informale e non formale poiché nelle sue pagine è possibile mostrare sia il possesso di titoli di studio conseguiti a seguito di percorsi scolastici, sia il possesso di conoscenze, abilità, capacità sviluppate in ambienti esperienziali di varia natura.

Mahara è la piattaforma scelta e sviluppata per la costruzione dell'eP (La Rocca, 2015) perché è facile ed intuitiva nella compilazione e perché si presta elettivamente a corrispondere agli obiettivi perseguiti dal docente/ricercatore. Rispetto alla prima versione della piattaforma utilizzata nella ricerca

del 2014/15[1], in questa nuova esperienza avvenuta nel periodo 2017/18[2], sono state effettuate alcune modifiche nella home page che corrispondono sia allo scopo di personalizzarla e renderla più amichevole, sia alla necessità di fare in modo che gli studenti elaborino pagine libere e pagine strutturate. Infatti in questo lavoro viene presentato lo sviluppo di un eP semi-strutturato poichè: a) alcune delle pagine di cui è composto sono elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza non solo competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione, ma anche le emozioni, l'impegno, le gioie e le frustrazioni che ne hanno accompagnato il conseguimento; b) altre pagine sono costruite utilizzando strumenti strutturati selezionati dal docente/formatore in base agli obiettivi educativi sottesi alla compilazione dell'eP.

Prima di proporre una sintesi dell'esperienza empirica, si ritiene necessario descrivere brevemente gli strumenti utilizzati per la compilazione, obbligatoria, delle pagine strutturate:

– *Tavola degli eventi* – ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati dai documenti/artefatti da inserire nell'eP. Con il termine "evento" si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali dovranno essere rielaborati in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'evento: questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti negli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è formata da quattro ambiti: cognitivo, motivazionale, relazionale e metacognitivo; per ciascuno degli ambiti sono state formulate delle domande che guidano gli studenti ad individuare quali siano stati gli eventi del proprio percorso formativo che abbiano assunto, per lo stesso indivi-

1 Per ragioni di spazio non è possibile mostrare e descrivere nel dettaglio le modifiche effettuate rispetto alla piattaforma utilizzata in precedenza, per visionare la quale pertanto si rinvia al saggio del 2015 indicato in bibliografia (La Rocca, 2015).

2 Per ragioni di spazio non sarà possibile descrivere puntualmente procedure ed esiti della ricerca; per una più attenta analisi della quale si rinvia al saggio del 2019 indicato in bibliografia (La Rocca 2019).

duo, in positivo e in negativo, un rilievo maggiore nella costruzione della propria identità di soggetto competente e di persona.

- *Grafico degli eventi* – richiede di collocare in un ordine temporale gli eventi selezionati grazie all'uso della Tavola. È costituito da un piano delimitato da assi cartesiani: sull'ascissa sono collocate le età in cui sono accaduti gli eventi, sull'ordinata le categorie nell'ambito delle quali si sono verificati gli eventi (Famiglia, Scuola e formazione, Gruppo dei pari, Lavoro, Volontariato – in colori differenti). Il quadrante superiore va utilizzato per la collocazione degli eventi positivi, quello inferiore per gli eventi negativi. L'evento si trova dunque ad essere collocato su un piano che ne permette l'immediata visualizzazione come fatto collegato, in senso temporale, ai diversi contesti del vissuto del soggetto.
- QSA – questionario sulle strategie di apprendimento elaborato da Pellerey (Pellerey,1996) e sviluppato in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/ (Margottini, 2017). Lo strumento ha lo scopo di "promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro", attraverso "l'analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale"[3].
- ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*, in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/, consente al soggetto di comprendere quale sia il proprio rapporto con il tempo, misurando quale valore esso dia al passato, al presente e al futuro (Zimbardo, Boyd, 2008); (Margottini, Rossi, 2017).

2. Presentazione sintetica della struttura della ricerca e dei risultati

La ricerca è stata condotta nel periodo 2017/18 ed ha coinvolto 40 studenti universitari dei Corsi magistrali di "Strategie educative e nuovi processi comunicativi" e "Comunicazioni di Rete" tenuti dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo. Lo svolgimento della ricerca è avvenuto attraverso le seguenti fasi:

3 Citazioni tratte dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it/

- *Presentazione teorica dell'eP.*
- *Presentazione della piattaforma Mahara scelta per la costruzione dell'eP.*
- *Presentazione degli strumenti strutturati, la cui compilazione darà origine alle pagine obbligatorie.*
- *Indicazioni per la compilazione delle pagine libere.*
- *Costruzione dell'eP con il sostegno di un tutor (peer tutor – studente senior).*
- *Compilazione Questionario di Uscita (QU) (per raccogliere le opinioni sull'esperienza effettuata).*

La costruzione dell'ePortfolio è il risultato di una attenta attività di ricerca, di riflessione e di elaborazione personale effettuata da ciascuno degli studenti coinvolti; i dati raccolti sono stati inseriti in una matrice in formato excel che è stata il frutto di un lavoro molto accurato e basato sull'inserimento di dati quantitativi, alcuni dei quali direttamente derivati da item strutturati ed altri da informazioni qualitative codificate mediante la costruzione di categorie a posteriori. I dati inseriti sono stati elaborati con appropriate procedure statistiche che, anche con il supporto visivo di grafici di varia tipologia, hanno consentito una puntuale analisi e interpretazione degli esiti[4].

Il criterio di interpretazione assunto è stato quello di osservare: a) se nelle pagine costruite liberamente gli studenti abbiano utilizzato contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati; b) se è possibile individuare una relazione tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

La prima prospettiva di lettura dei dati permette di verificare se la compilazione dei singoli strumenti strutturati abbia contribuito ad un esercizio di riflessione più esteso, ovvero se gli studenti, nella costruzione delle pagine libere, abbiano utilizzato le riflessioni da essi "indotte", dimostrando così di non aver compilato gli strumenti strutturati in modo automatico e solo perché obbligati, ma di aver utilizzato i risultati della compilazione come risorsa per una riflessione più ampia e completa. La diretta conseguenza di questo tipo di indagine ha condotto alla rilevazione delle eventuali relazioni tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

4 Per una descrizione più puntuale degli esiti si rinvia al saggio del 2019 indicato in bibliografia (La Rocca 2019).

La corrispondenza[5] rilevata tra i contenuti inseriti nella *Tavola degli eventi* e quelli immessi nelle pagine libere dell'eP è stata del 68,7% dei casi[6], dunque i due terzi degli studenti hanno utilizzato gli eventi individuati grazie alle sollecitazioni della *Tavola* per effettuare una narrazione di sé basata su un processo riflessivo insieme guidato ed autodiretto, e perciò pedagogicamente significativo (Quaglino, 2004). Tra le categorie in cui è strutturata la Tavola[7], la categoria 'Scuola e formazione' è quella maggiormente rappresentata nelle pagine libere dell'eP: si può affermare che il 100% dei ragazzi ha menzionato eventi accaduti nel proprio trascorso scolastico che, in positivo e in negativo, hanno condizionato in qualche modo scelte future di studio e di vita. Va sottolineato che in questa categoria, oltre che in quella del 'Lavoro', anche se in misura ridotta, si è rilevata la presenza dell'ambito/variabile[8] 'metacognizione'; ciò sta a significare che i ragazzi hanno attribuito a questi due contesti, e alla scuola in particolare, un grande peso nell'attivare quei processi di riflessione sulle proprie competenze e conoscenze, cosa che non hanno invece riscontrato nelle situazioni vissute in 'Famiglia', nel 'Gruppo dei pari' e nel 'Volontariato'.

Per quanto riguarda la corrispondenza[9] tra il QSA e l'eP, ciò che emerge immediatamente alla semplice visualizzazione del grafico corrispondente, è un denso raggruppamento (*nuvola*) delle variabili in una stessa area; ciò sta a dimostrare che i ragazzi, dopo aver compilato il QSA ed aver ricevuto in modo immediato il risultato del test, hanno utilizzato le riflessioni da questo indotte riportandole in tutti i propri contesti di vissuto esperienziale, in modo trasversale. Si evidenzia una eccezione per due piccoli gruppi di variabili che si allontanano dalla *nuvola* sopra descritta; l'una riguarda il rapporto tra "volizione" (QSA) e la categoria "Lavoro" (Tavola), l'altra

5 Per motivi di spazio si riportano solo alcune analisi. Per approfondire si rimanda al saggio citato in bibliografia, La Rocca 2019.

6 Si rileva che i risultati delle corrispondenze sono molto affidabili perché la varianza spiegata è sempre superiore all'80%.

7 Le categorie sono quelle utilizzate nel Grafico degli eventi: Famiglia', 'Scuola e Formazione', 'Gruppo dei pari', 'Lavoro', 'Volontariato'.

8 La locuzione ambito/variabile ha un doppio riferimento semantico: il termine "ambito" è riferito alla denominazione utilizzata nella Tavola degli eventi (ambito metacognitivo), il termine "variabile" all'etichetta inserita nella matrice excel.

9 Per motivi di spazio si riportano solo alcune analisi. Per approfondire si rimanda al saggio citato in bibliografia, La Rocca 2019.

quello tra "autoregolezione" – "disorientamento" (QSA) e la categoria 'Scuola e formazione' (Tavola). Sinteticamente si può dedurre che i ragazzi manifestino una sorta di frustrazione nel rendersi conto della difficoltà di disporsi volitivamente verso il lavoro, essendo consapevoli del fatto che sarà arduo trovarlo, in particolare trovarne uno adeguato alle competenze che ritengono di possedere (meta-consapevolezza) e che attribuiscono alla scuola un ruolo fondamentale, restandone a volte disillusi, nel ruolo di guida e di accompagnamento nell'acquisire capacità di regolare e dirigere se stessi nei propri processi di apprendimento e, dunque, di essere in grado di auto-orientarsi nelle scelte future.

Osservando la prospettiva diacronica[10] che un soggetto deve necessariamente assumere per attivare un percorso di riflessione e di autodirezione, è sembrato interessante porre in relazione i dati ottenuti dalla somministrazione dello ZTPI e del Grafico degli eventi. Esaminando i dati risulta evidente che i soggetti abbiano una visione equilibrata del proprio passato, ricordandolo con una certa obiettività, ovvero *mediamente* con un po' di nostalgia e un po' di sofferenza, e delle buone aspettative per il futuro. In particolare, per quanto riguarda il "passato", si rileva che nella prima infanzia gli elementi di positività siano stati attribuiti in particolare alla 'Famiglia', mentre nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza siano stati riconosciuti alla 'Scuola' e al 'Gruppo dei pari'. È molto interessante osservare che con l'andare avanti del tempo, con il raggiungimento progressivo della maturità, i soggetti ritengono che gli eventi positivi riguardino soprattutto la 'Scuola e la formazione' ed indicano, tra quelli negativi, in particolare il 'Lavoro'. A conferma di quanto appena descritto, il presente si connota positivamente, poiché risulta che la maggioranza dei soggetti sa godere del proprio presente, che, oltre ad essere considerato positivo, o meglio proprio per questo, risulta essere interessante e stimolante.

L'elaborazione dei dati ottenuti dalla somministrazione del Questionario di Uscita[11] permette di individuare la tipologia dei rispondenti come composta al 95% da femmine di età media di 25,5 anni delle quali il 92,5% proviene dal Liceo (40% Scienze Umane; 25% Scientifico; 17,5% Classico; 10% Linguistico). Il 57,5 % dichiara di aver già utilizzato strumenti di auto-valutazione e di auto-orientamento in ambito scolastico per

10 Ibidem.
11 Ibidem.

una riflessione incentrata sulle competenze e conoscenze acquisite nella scuola e non in ambiti di formazione extrascolastici. Prima di questa esperienza, l'87,5% non conosceva l'ePortfolio, il 69,2% non conosceva il QSA e il 72,5% non conosceva lo ZTPI. Il 100% degli studenti dichiara che ha ritenuto importante riflettere sul tempo, sulle strategie di apprendimento e sugli eventi che possano aver condizionato in positivo o in negativo il proprio percorso di formazione. Sommando le opzioni "molto" ed "abbastanza", si ottiene che oltre il 90% ritiene che sia stato semplice ed utile navigare nella piattaforma Mahara, il 98% che la raccolta e il caricamento degli artefatti aiuta a rivelare a se stessi gli autentici risultati del percorso formativo e che il processo di scrittura per l'auto-riflessione aiuta a cogliere il proprio processo di apprendimento. Sempre sommando le opzioni "molto" ed "abbastanza", il 100% afferma: "Spero di utilizzare questo sistema anche in altri corsi, ovvero di integrare il mio eP con le future esperienze accademiche". In merito alle domande relative alla utilità di compilare il QSA per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e lo ZTPI per riflettere sulla propria percezione del tempo, il 100% dei ragazzi risponde affermativamente. Inoltre la totalità degli studenti risulta d'accordo nel ritenere che la figura del peer-tutor sia stata fondamentale per facilitare la comprensione del funzionamento della piattaforma e per stabilire una motivazione positiva verso il compito da svolgere. Infine l'82% afferma che continuerà ad aggiungere pagine al proprio eP anche dopo aver concluso questa esperienza.

Osservazioni conclusive

Come probabilmente risulta evidente anche solo dalla sintesi della ricerca presentata in questo lavoro, l'eP è uno strumento/ambiente evidentemente complesso e lo è soprattutto nel monitoraggio e nella verifica dei dati ottenuti. L'interpretazione dei dati elaborati ha permesso di constatare che nelle pagine costruite liberamente sono stati utilizzati i contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati e che sono state individuate interessanti relazioni tra i risultati ottenuti dalla somministrazione dei singoli strumenti strutturati. Inoltre sembra lecito affermare che le persone coinvolte abbiano sentito l'eP come un luogo nel quale effettuare un piacevole ed interessante viaggio, parzialmente organizzato, nelle proprie esperienze di vita passate per comprendere meglio il presente e proiettarsi nel futuro.

Il clima che ha avvolto il gruppo di lavoro è stato molto positivo poiché le singole persone, studenti, tutor, docente, hanno dialogato e collaborato nella convinzione di effettuare, insieme, un percorso di crescita e di sviluppo di competenze utili per affrontare la vita in senso lato.

Riferimenti bibliografici

Avraamidou C., Zembal S. (2002). Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach. *Journal of Interactive Online Learning,* 1(2), 2002. http://www.ncolr.org/jiol/issues/viewarticle.cfm?volID=1&IssueID=3&ArticleID=56

Barrett H., WilkersonJ. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework.* http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html

Barrett H.(2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poiters, France, October 9, 2003. http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf

Batini F. (2005) (ed.). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale.* Trento: Erickson.

Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. United States: Kappa Delta Pi.

Giovannini M.L., Riccioni A. (2011). L ' e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica. In T. Minerva, L. Colazzo*, Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione* (pp. 761-767), SIEL 2011. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011. Milano: Edizioni Ledizioni LediPublishing.

Kinsella E.A. (2006). Constructivist underpinnings. *Donald Schon's theory of reflective practice: echoes of Nelson Goodman. Reflect. Pract.*, 7, 3: 277-86. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000161&pid=S1414-32832009000400014000014&lng=en

La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VIII, 14: 157-174.

La Rocca C., Capobianco R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona.*, IX, 26: 138-152.

Lorenzo G., Ittelson (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with

EPortfolios. *Educause Learning Initiative.* ELI Paper 3, http://www.ducause.-edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf

Margottini M., Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, *15(2)*: 499-512.

Meeus W., Questier F., Derks T. (2006). Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students, in *Educational Media International*, 43(2): 133-145. http://books.-google.it

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

MezirowJ. (1985). *A Critical Theory of Self-Directed Learning. New Directions for Continuing Education*, 25: 17-30. https://eric.ed.gov/?id=EJ313257

Nuzzaci A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Pellerey M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: CNOS-FAP.

Pellerey M., Orio F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.

Quaglino G.P. (2004) (ed.) *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. di M. Striano, D. Capperucci. Milano: Franco Angeli.

Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'E- Portfolio*. Roma: Carocci.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000203&pid=S1414-32832009000400014000035&lng=en

Zimbardo P., Boyd J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster

VII.5
Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro?

Stefania Lorenzini
Università di Bologna

1. Alcuni dati sui Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia

Il fenomeno della presenza di minorenni di origini straniere, privi di adeguati riferimenti adulti in un territorio diverso da quello di nascita, si inserisce nella più ampia dimensione delle migrazioni a livello mondiale e dei processi di globalizzazione che rendono il pianeta e coloro che lo popolano sempre più interconnessi e complementari, pur se – e proprio in ragione – delle disparità e dei disequilibri che li caratterizzano. A proposito degli aspetti quantitativi del fenomeno in Italia, si può ricordare, come utile fonte di dati statistici, che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018) pubblica un Report mensile sulla presenza dei MSNA, disaggregandoli per genere e ripartendoli per regione di accoglienza. La presenza totale di MSNA alla fine del 2018, risulta essere di 10.787 giovani, di cui 10.000 (e cioè il 92,7%) maschi 787 (il 7.3%) femmine (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018). Si può notare come alla fine del 2017 fosse stato segnalato un numero assai maggiore di MSNA: 18.303, di cui il 6,8% ragazze (Ministero del Lavoro, 31/12/2017). L'età prevalente di ragazze e ragazzi risulta essere di 17 anni; seguono coloro che ne hanno16; poi15 anni; tra 7 e 14 anni; e tra 0 e 6 anni. Secondo i dati di fine 2018, i ragazzi provengono da oltre 38 paesi diversi. Tra i primi 5 troviamo: Albania (1.550 minori, 14,4%); Egitto (930, 8,6%); Gambia (892, 8,3%); Guinea (802, 7,4%); Eritrea (770, 7,1%). Le minori risultano invece provenire da un più ridotto numero di paesi del mondo, comunque oltre 24, e tra i primi 5 si collocano: Eritrea (con 778 minori, pari al 14,9% del totale); Tunisia (666, 12,7%); Somalia (598, 11,4%); Afghanistan (528, 10,1%); Guinea (435, 8,3%). Quanto alla ripartizione per regione di accoglienza troviamo al primo posto assoluto e riconfermato negli anni, la Sicilia con il 38,0% dei ragazzi e il 51,0% delle ragazze; seguono al secondo posto il

Lazio per il 7,4% di presenze delle ragazze e per i ragazzi la Lombardia con l'8,1%; l'Emilia Romagna si colloca al terzo posto sia per la presenza di ragazze, al 7,4%, sia per la presenza di ragazzi al 7,3%; seguono in quarta posizione il Piemonte per le ragazze con il 5,3% e il Friuli Venezia Giulia per i ragazzi al 7,3%; in Lazio è stata rilevata la presenza del 7,1% dei ragazzi e in Lombardia il 5,3% delle ragazze (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018). Si può notare come nell'anno precedente, l'Emilia Romagna si trovasse al 5° posto, con il 5,6% dei minori, pari a 1.017 ragazzi e ragazze (Ministero del Lavoro, 31/12/2017).

Complessivamente, tale realtà pone problemi legati alla vulnerabilità dei/delle sue/suoi protagonisti, bambini pur se sovente alle soglie della maggiore età che portano con sé esperienze molte volte particolarmente dure e difficili e che sono titolari, in quanto minori, di specifici diritti sul piano dell'accoglienza e della protezione. Le loro necessità e diritti risultano ancora più urgenti in relazione a gravi fenomeni, dalla natura sommersa e difficilmente identificabili, come nel caso dei minori migranti soli che ogni anno scompaiono dai circuiti istituzionali per loro attivati e da ogni possibilità di censimento e protezione. All'origine delle sparizioni dei minori possono esservi allontanamenti volontari verso destinazioni diverse da quelle di approdo per ragioni varie, quali raggiungere un parente o un connazionale che si trova altrove o per recarsi in Paesi in cui la ricerca del lavoro pare più semplice (Giovannetti, Accorinti, 2018).

Con la recente Legge 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, in breve detta "Legge Zampa", dal nome di Sandra Zampa, la Senatrice prima firmataria del provvedimento[1], i minori stranieri non accompagnati, anche in considerazione della loro condizione di maggiore vulnerabilità, divengono titolari dei diritti in materia di protezione dei minori a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dell'Unione europea (Art. 1). La Legge menzionata, per la prima volta in forma organica e definita, dice che questi/e giovani sono titolari di forme di protezione che pongano al primo posto il loro superiore interesse in quanto minori, a partire dalla creazione e dal perfezionamento di un sistema organico e specifico di accoglienza, dal

1 Il testo integrale della Legge 7 aprile 2017, n. 47, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21-4-2017 è visibile in http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017-/04/21/17G00062/sg (Consultato il 23 aprile 2019).

diritto ad una accoglienza di tipo familiare, ad essere sostenuti da tutori all'uopo formati, al diritto all'ascolto nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano (anche in assenza del tutore) e all'assistenza legale; al diritto alla salute e all'istruzione (https://openmigration.org/analisi/la-legge-zampa-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-5-punti/).

L'attenzione alla garanzia dei diritti di questa particolare "tipologia di minori è posta al centro del presente contributo. Di seguito riporto alcuni dati emersi da un percorso di ricerca qualitativa realizzato con l'obiettivo di esplorare la realtà dei MSNA attraverso il racconto delle opinioni e dell'esperienza professionale di coloro che operano quotidianamente con i minori stessi. La consistente presenza di MSNA in Italia (pur se, come abbiamo visto, con rilevanza diversa negli ultimi anni e nei differenti territori regionali), unitamente al significativo interesse di studenti e studentesse dei corsi di laurea triennale in Educatore Sociale e Culturale, di laurea magistrale in Pedagogia ecc., e alla piena pertinenza pedagogica ed educativa, specie nella prospettiva interculturale, delle problematiche che riguardano questi minori, ha sollecitato ad approfondirne la conoscenza mediante studio, ricerca, ricaduta didattica, con il prioritario intento di favorire il riconoscimento e il rispetto dei loro diritti e verso un possibile e positivo inserimento nel contesto sociale in cui si svolge, e probabilmente di svolgerà, la loro vita a seguito di itinerari migratori spesso complessi e tortuosi. I dati che qui si prenderanno in esame riguardano, nello specifico, il diritto alla scelta dei percorsi scolastici e lavorativi.

2. La ricerca presso comunità di seconda accoglienza dell'Emilia-Romagna

Il focus della ricerca qualitativa realizzata tra febbraio e aprile 2017 (Lorenzini, 2018, 2019) è stato posto sulle narrazioni di adulti, professionisti con responsabilità educativa, che operano nel settore dell'accoglienza, della protezione, della progettualità e degli interventi educativi rivolti a minori di origine straniera e che si trovano privi di adeguati riferimenti adulti nel contesto di approdo. Sono stati intervistati professionisti (educatori/trici e responsabili) che nel territorio della Regione Emilia-Romagna operano all'interno di comunità di seconda accoglienza, e cioè di strutture di tipo residenziale che garantiscono un'accoglienza di tipo famigliare e interventi educativi posti in essere da operatori qualificati che guidano il minore nel percorso di crescita dell'identità personale e sociale favorendone la progres-

siva responsabilizzazione e autonomia (Conferenza delle regioni e delle province autonome, 2016).

L'intervista strutturata (Corbetta, 2015) e volta all'approfondimento dei temi proposti è stata scelta quale strumento idoneo a favorire l'accesso a informazioni relative ai saperi e ai punti di vista dei professionisti che quotidianamente lavorano con i MSNA. Lo schema di intervista volto alla comprensione del fenomeno e delle modalità educative messe in atto nella relazione con questa particolare tipologia di minori, si presenta strutturato, articolato in 67 domande organizzate in diverse sezioni tematiche: Dati anagrafici ed esperienza professionale dell'intervistato, Rappresentazioni degli educatori/trici riguardo ai MSNA, Vita quotidiana nella comunità di accoglienza, Rapporti intrattenuti dai minori con le famiglie di origine, Sostegno all'autonomia nella fase di permanenza in comunità, Attenzione al benessere emotivo, Aspetti relazionali tra minori ed educatori, Aspetti relazionali tra minori, Aspetti relazionali tra minori e società, Episodi di discriminazione (legati all'essere stranieri e/o di pelle scura), Inserimento scolastico, Inserimento lavorativo, Progetti attuati, Quale futuro per i MSNA (seguente la maggiore età)?, Prospettiva pedagogica di riferimento dell'intervento con MSNA, Considerazioni conclusive dell'intervistato. Lo schema di intervista è stato utilizzato in maniera flessibile, seguendo la rilevanza attribuita a una tematica o a un'altra dall'intervistato/a stesso/a. Le interviste hanno avuto una durata non inferiore a 1 ora e 30 minuti/ 2 ore (Lorenzini, 2018, 2019).

Si sono resi disponibili a collaborare alla ricerca gli operatori di 10 comunità di seconda accoglienza, ubicate in 5 città dell'Emilia-Romagna: Bologna, Ravenna, Faenza, Ferrara, Modena (tutte quelle contattate hanno accolto la proposta di partecipazione). Tra le Comunità coinvolte, una soltanto accoglieva un'utenza femminile, tutte le altre accoglievano ragazzi. Diversi i livelli di autonomia assegnati e richiesti ai giovani residenti nelle Comunità partecipanti che si differenziano anche per il numero di ospiti, per l'organizzazione della vita quotidiana, per le prassi e le modalità educative messe in campo secondo gli intervistati. Tra le caratteristiche degli intervistati, 16 uomini e 14 donne, emerge la prevalente provenienza dal Nord Italia (17 soggetti), in un numero minore di casi dal Centro e dal Sud del paese (10), cui si aggiungono un educatore proveniente dalla Romania, uno dall'Albania e una dal Marocco. La loro età è compresa tra un minimo di 27 e un massimo di 54 anni, con una prevalenza di infratrentenni. La durata dichiarata della loro esperienza professionale con MSNA varia da

meno di un anno a oltre 17 anni. I percorsi di studio svolti dagli intervistati presentano una notevole eterogeneità che varia dal dichiarare più titoli di livello universitario ai soli diplomi di scuola secondaria di secondo grado. I titoli di livello accademico spaziano tra i settori della Psicologia, della Filosofia, della Giurisprudenza, Scienze Politiche, Veterinaria, Antropologia, Relazioni Internazionali. Solo 10 intervistati su 30 affermano di aver conseguito un titolo di studio di ambito pedagogico-educativo (Idem)[2].

All'interno della grande ricchezza dei dati raccolti volgiamo qui l'attenzione ai temi concernenti gli ambiti scolastico e lavorativo, e scopriamo come essi emergano numerosi e ricorrenti. In particolare le argomentazioni attinenti all'ambito lavorativo, in varie declinazioni e sfumature, si ritrovano disseminate nel corso di gran parte delle interviste. Esso, infatti, emerge sin dalla descrizione che gli intervistati offrono in merito a "chi sono i minori stranieri non accompagnati " e a "quali sono i loro principali bisogni". Nell'elencare le loro principali caratteristiche, bisogni e problemi, il lavoro e cioè "la ricerca di un lavoro" vengono posti come prioritaria se non unica motivazione della stessa partenza dei minori. Meno evidente, più complesso e tutto da sondare, invece, è ciò che riguarda le possibilità di scelta dei minori stranieri non accompagnati in merito a percorsi scolastici da intraprendere e agli ambiti lavorativi cui aspirare ad accedere. Allora, quali possibilità di scelta? Non molte in gran sintesi.

3. Più limiti che opportunità di scelta nella sfera scolastica e lavorativa

Riguardo alle possibilità di scelta dei minori stranieri non accompagnati in merito a percorsi scolastici e ambiti lavorativi, la sintetica analisi che qui propongo mira a mettere a fuoco i principali impedimenti alla possibilità di compiere scelte relative a scuola e lavoro da parte dei MSNA secondo quanto evidenziato da educatori/trici e responsabili di comunità intervistati.

2 È della fine del 2017 e in corso di applicazione la normativa che prevede che gli operatori in servizio anche ad esempio presso comunità che accolgono MSNA non in possesso di adeguati titoli debbano svolgere un *Corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari per il conseguimento della Qualifica di "Educatore professionale socio-pedagogico"* (ai sensi della Legge 27 dicembre 2017, n. 205, art. 1, commi 594-601).

3.1 *Ostacoli alla possibilità di scelta della scuola da frequentare*

Secondo gli/le intervistati/e, l'età di arrivo in Italia, specie se a ridosso dei diciotto anni, implicando tempi molto brevi prima del raggiungimento della maggiore età, rende pressoché impossibile non solo compiere delle scelte legate agli interessi del/della minore ma persino compiere qualsiasi tipo di percorso formativo. Un altro determinante impedimento consegue al periodo di arrivo in Italia: se questo avviene nei primi mesi di avvio dell'anno scolastico (tra settembre e ottobre) risulta ancora possibile trovare scuole con posti disponibili, se in altri periodi dell'anno è più difficile trovare una collocazione. Complessivamente gli intervistati denunciano una generale indisponibilità di posti nelle scuole che a volte si intreccia e/o si origina da atteggiamenti di rifiuto e diffidenza da parte della scuola verso ragazzi che provengono da comunità. E il problema finisce per ridursi ai tentativi possibili per "trovare una scuola". D'altra parte, ancora, ben si può comprendere come la non conoscenza da parte dei giovani delle possibilità presenti nel territorio (scuola professionale, Liceo, scuola statale…) non consenta loro non solo di scegliere ma neppure di immaginare percorsi possibili. Desideri e propensioni dei minori risultano poi difficilmente tenute in considerazione laddove si riferissero a corsi e percorsi dai costi non sostenibili (ad esempio corsi di cucina a pagamento). La scarsa conoscenza dell'italiano è inoltre addotta da diversi intervistati quale elemento che confligge con le possibilità di scelta e frequenza scolastica. Alcuni intervistati evidenziano anche come l'urgenza di molti giovani di trovare un lavoro per mantenersi e in molti casi per sostenere membri della famiglia rimasti nel paese di origine ostacoli non solo la scelta ma persino l'inserimento scolastico tout court o persino sia all'origine del rifiuto di andare a scuola. In molti casi risulta prioritaria la necessità affermata dai ragazzi di effettuare un percorso che dia un titolo e una formazione immediatamente "spendibile" nel mondo del lavoro. In questi casi andare a scuola viene fatto corrispondere, nel punto di vista dei ragazzi così come descritto dagli intervistati, ad "andare a scuola *per* imparare l'italiano e quindi *per* trovare un lavoro". Due aspetti che appaiono particolarmente critici, e che mostrano la necessità di un approccio educativo maggiormente nutrito da capacità riflessiva e autocritica, sono quelli che gli intervistati definiscono da un lato come "aspettative dei giovani molto basse" e dall'altro quando, all'opposto, definiscono le loro aspettative come esagerate e irraggiungibili: "le aspettative, se ci sono, appaiono troppo elevate e in ogni caso risulta impossibile accoglierle".

3.2 *Ostacoli alla possibilità di scelta dell'ambito lavorativo in cui inserirsi*

"Il mercato del lavoro è saturo" e questo comporta difficoltà e problemi per tutti, a maggior ragione per i minori di cui ci stiamo occupando. Questo è certamente un dato generale che emerge dalle risposte di alcuni intervistati. Tutti gli altri elementi di ostacolo sono invece riconducibili alla specificità di questa realtà. Come molti dei dati qui esposti, non sorprende nemmeno il fatto che uno dei più rilevanti ostacoli alla scelta dell'ambito lavorativo entro il quale cimentarsi consegua inevitabilmente al "non aver potuto scegliere, prima, i percorsi formativi". Altri elementi che risultano rendere particolarmente difficile "trovare lavoro per questi giovani" riguardano, sempre secondo le parole degli intervistati, le "differenze culturali e di abitudini" rispetto ai contesti anche lavorativi locali (in certi casi, viene menzionato ad esempio un diverso modo di intendere le regole, la puntualità e la scansione del tempo nella giornata), la "non conoscenza dell'italiano" o anche un "non positivo comportamento dei ragazzi rilevato durante gli stage". Ancora una volta la "necessità di trovare rapidamente un'occupazione e una possibilità di guadagno" non consentirebbe ai giovani di scegliere: e la scelta pare corrispondere a un privilegio che loro proprio non possono permettersi. Se questi problemi sembrano attenere alle caratteristiche e alle esigenze dei ragazzi, o a loro possibili lacune e inadeguatezze, molti altri invece attengono a ostacoli esterni: quali ad esempio "i costi da sostenere per seguire certe passioni" (come si diceva pocanzi i costi di un corso di cucina oppure degli allenamenti per giocare a calcio); ma anche "I costi che devono sostenere le aziende, gli ostacoli burocratici…". Di altro tenore ancora è che emerga il "rifiuto di alcuni datori di lavoro verso ragazzi provenienti da comunità" e anche il "rifiuto verso gli stranieri, specie se di pelle scura" (su questo si veda anche Cardellini, 2018). Come nel considerare le possibilità di scelta dei percorsi scolastici e formativi, anche sul versante "lavoro" dalle parole di diversi intervistati emerge un atteggiamento per cui si dà per scontato che non vi siano aspettative se non minime, da parte dei ragazzi e se aspettative ci sono, appaiono troppo elevate e irraggiungibili.

Conclusioni

Constatiamo, allora, che sia quando troppo basse sia se troppo alte, le aspettative, le aspirazioni, le scelte dei giovani sembrano sovente scompari-

re dall'orizzonte delle possibilità. Probabilmente questi risultati di ricerca non ci sorprendono. Forse ci troviamo persino a chiederci se sia il caso di soffermarci sulla loro criticità in una fase socio-culturale e politica come quella attuale, nella quale siamo nella condizione di temere che minori migranti non possano nemmeno scendere dalle navi su cui hanno viaggiato, dopo itinerari spesso inenarrabili e traumatici, sino ai porti italiani; come del resto è effettivamente già accaduto. In una fase nella quale non appena divenuti maggiorenni, pur se titolari di protezione umanitaria e per effetto del decreto sicurezza al capitolo "tagli all'accoglienza", non potranno essere accolti nel sistema Sprar, né beneficiare di una proroga (prima consentita) di permanenza nelle comunità per minori, oltre la maggiore età per consentire loro di "strutturarsi meglio" (come dicono gli stessi educatori) prima di essere buttati, vulnerabili, nel contesto sociale; più che mai, in una fase come quella attuale, parlare di "possibilità di scelta" dei percorsi scolastici e degli sbocchi lavorativi potrebbe apparire privo di qualsiasi fondamento e sostenibilità. Ma, forse, un modo per "resistere" a questo stesso stato delle cose può consistere anche nel continuare a considerare legittimo parlarne; nell'auspicare che questo possa, in qualche modo, avere un riflesso sulle mentalità diffuse, sulle consapevolezze di chi professionalmente ed educativamente si occupa di queste questioni e sulle prassi concrete a garanzia del superiore interesse dei minori.

Riferimenti bibliografici

Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia Interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.

Cardellini M. (2018). C'erano una volta i luoghi della discriminazione, e ci sono ancora: racconti di quotidiano razzismo verso i minori stranieri non accompagnati. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 196-210). Milano: FrancoAngeli.

Conferenza delle regioni e delle province autonome (2016). *Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia*.

Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III. Le tecniche qualitative.* Bologna: il Mulino (II edizione).

Giovannetti M., Accorinti M. (2018). Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. In B. Segatto, D. Di Masi, S.

Surian (eds.), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza* (pp. 17-32). Milano: FrancoAngeli.

Legge 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.* In http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2017/04/21/17G00062/sg (Consultato il 23 aprile 2019).

Lorenzini S. (2019). *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna*, Rief, n. 1. In Press http://www.fupress.net/index.php/rief/issue/view/1421

Lorenzini S. (2018). L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 172-190). Milano: FrancoAngeli.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II (2018). *REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA. Dati al 31 dicembre 2018*. In https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2018-15012019.pdf (consultato il 22 aprile 2019).

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II (2017). *REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA. Dati al 31 dicembre 2017*. In https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre2017-31122017.pdf (consultato il 22 aprile 2019).

Open Migration *Legge Zampa sui minori stranieri non accompagnati in 5 punti*. In https://openmigration.org/analisi/la-legge-zampa-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-5-punti/ (consultato il 26 aprile 2019).

VII.6
Competenze strategiche e identità professionale

Massimo Margottini
Università degli studi Roma Tre

L'identità professionale richiama oggi una serie di processi di costruzione del sé molto più articolati, molteplici e complessi che non quelli di un passato in cui questa poteva essere ancorata ad una professione o ad un circoscritto ventaglio di esse, in forma piuttosto stabile e ben definita.

Questa espansione dimensionale del costrutto è in parte legata ai cambiamenti del mercato del lavoro, intesi come caratterizzazione della domanda, ma per altro verso riguarda il rilievo che il lavoro e la professione assumono nella vita delle persone in termini di identità personale, relazioni e riconoscimento sociali.

Ciò ha contribuito a ripensare i processi educativi e di orientamento con un'attenzione crescente alla valorizzazione delle dimensioni di *empowerment,* di responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto in una prospettiva *life long learning*.

Ci si muove sempre più nella direzione di un approccio dinamico, che vede il soggetto al centro dell'azione orientativa, in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale.

"Al centro della riflessione – scrive Maria Luisa Pombeni – viene posto l'individuo con i differenti bisogni orientativi che caratterizzano il suo sempre più complesso rapporto con l'attività lavorativa. L'intervento orientativo non viene più finalizzato ad orientare la persona a prendere delle sagge decisioni, ma piuttosto ad aiutarla a prendere le sue decisioni saggiamente, mettendola nelle condizioni di orientarsi, cioè sapersi muovere in modo consapevole e adeguato nelle occasioni significative che delineano il processo di costruzione della propria carriera professionale" (Pombeni, D'Angelo, 1998, p. 21).

All'interno di questo quadro, negli ultimi decenni, abbiamo assistito a una progressiva convergenza delle teorie e dei modelli, che da prospettive disciplinari diverse, hanno esplorato le tematiche dell'orientamento scola-

stico e professionale proprio in questa ottica, ossia di una progressiva responsabilizzazione ed *empowerment* della persona con il fine di costruire, ma anche ricostruire, una propria identità professionale che comprende la capacità di affrontare le transizioni e di rispondere in maniera adattiva ai continui cambiamenti del mercato del lavoro e della propria vita facendo leva su una formazione permanente e continua.

La ricerca pedagogica sottolinea da tempo l'intrinseca natura orientante di un'educazione, intesa come *paideia*, come *bildung*, che riguardi la persona nella sua interezza. I termini stessi di "orientamento formativo" o "didattica orientativa", che per alcuni versi potrebbero apparire addirittura tautologici, evidenziano proprio la finalità del dare orientamento di senso e prospettiva alla formazione, intesa appunto come *paideia*, e gli stessi insegnamenti disciplinari acquisiscono carattere orientante se riescono a tradursi in esperienze che hanno un senso per il soggetto e contribuiscono alla definizione del proprio progetto esistenziale.

Anche la psicologia dell'orientamento, negli ultimi decenni, converge su teorie e modelli che mettono al centro la persona e si basano su un approccio dinamico che incoraggia la creatività individuale e l'esplorazione delle proprie possibilità ponendo gli individui in un processo d'integrazione continua nel proprio contesto.

Quindi l'orientamento vocazionale assume un ruolo marcatamente preventivo la cui efficacia è misurata in relazione alla capacità della persona di produrre comportamenti significativi in merito alla narrazione di sé, alla propria operosità, volizione e adattabilità (Di Fabio, 2009).

All'interno di questo "nuovo paradigma per la psicologia vocazionale", come viene definito da Annamaria Di Fabio, assumono particolare rilievo i modelli proposti da Savickas (2005) e Giuchard (2005).

Mark Savickas ha sviluppato la sua teoria del *life design* focalizzando l'attenzione sulle trasformazioni che hanno riguardato il mondo del lavoro, superando il modello per molti aspetti statico dello sviluppo vocazionale di D. Super e focalizzando l'attenzione sulle modalità reali con le quali le persone si avvicinano al lavoro, costruiscono i loro percorsi di carriera e affrontano le inevitabili crisi e transizioni. Le persone imparano a costruire la propria identità professionale, che diventa per il soggetto un progetto, una storia, che anche con l'aiuto degli altri e degli esperti definisce continuamente, dando senso e prospettiva esistenziale alle proprie esperienze, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.

In questa direzione, Savickas, ha definito inoltre l'"adattabilità profes-

sionale" come un costrutto psicologico che implica la capacità e le risorse per affrontare compiti di sviluppo vocazionale agendo come strategia di autocontrollo per costruire i propri percorsi professionali. Quindi, possiamo sintetizzare affermando che la realizzazione di una propria identità personale e professionale è un processo costruttivo nel quale la consapevolezza e il controllo delle proprie risorse cognitive, affettive, motivazionali mediano le relazioni con l'ambiente e con gli altri e aumentano le probabilità di costruire orizzonti di senso e di rispondere in maniera adattiva alle inevitabili incertezze che caratterizzano la vita personale e professionale.

Jean Guichard (2010), pur condividendo la prospettiva di Savickas, ritiene che ogni persona abbia uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione della propria vita in ambiti differenti. Ovviamente, questo approccio alla "costruzione di sé" tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita.

La scuola italiana, con specifiche indicazioni normative, promuove una concezione "formativa" dell'orientamento. Si consolida una concezione dell'orientamento come processo diacronico-formativo (Domenici, 2009) integrato nell'azione didattica quotidiana, che si contrappone a quelle pratiche di natura sincronico finale quasi esclusivamente centrate su azioni di natura informativa e di supporto alla scelta messe in atto nei soli momenti di transizione.

Le azioni di orientamento sono declinate in funzioni educative, informative, consulenziali e di governance, che le istituzioni interessate devono attuare per sostenere lo sviluppo del processo orientativo. Al primo posto compare la "funzione educativa" necessaria a favorire e sostenere un processo di auto-orientamento, promuovendo nella persona "la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento". Viene ribadito che "l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative me-

tacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza" (Miur-Linee guida per l'orientamento, 2014).

Anche nelle più recenti disposizioni normative, finalizzate a promuovere nella scuola esperienze di avvicinamento al mondo del lavoro attraverso forme di alternanza scuola-lavoro, è molto forte il rilievo dato alle competenze di natura trasversale e strategica che si pongono in linea con quelle competenze che nel mondo del lavoro assumono la denominazione di soft-skills. Anche nella più recente denominazione si è scelto di sostituire "alternanaza scuola-lavoro" con "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento".

1. Competenze strategiche per lo studio e per il lavoro

In un'ottica di promozione di competenze orientative, trasversali e strategiche, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione; quindi, perché la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse e ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Anche nel contesto nazionale sono stati costruiti e validati strumenti per promuovere nella scuola una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere. Strumenti che non si limitano a rilevare sul piano diagnostico le dimensioni che sono alla base di un agire motivato ed autoregolato ma che vogliono, soprattutto, sostenere i docenti nello sviluppare una maggiore attenzione a questi processi che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, Orio 1996; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi et al. 2005).

In particolare alcuni di questi, costruiti e validati da Michele Pellerey, del cui utilizzo si darà conto di seguito, rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'*autoderminazione*,

sia da quello "tattico" della *autoregolazione* e che Michele Pellerey così sintetizza:

- *competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare.* Come noto, lo studio e l'apprendimento chiamano in causa azioni sequenziali tra le quali quella della comprensione e della memorizzazione. Ogni individuo adotta strategie personali per interiorizzare nuovi contenuti ed integrarli nella struttura di conoscenze ed esperienze consolidate;
- *competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento.* L'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, anche nell'ottica dello sviluppo di capacità di lavoro in gruppo. Questa constatazione è alla base dei più moderni approcci di *cooperative learning* fondati su una visione socio-costruttivista;
- *competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.* L'attivazione di comportamenti organizzati nell'ottica del raggiungimento di un determinato fine chiama in causa tanto i processi motivazionali quanto quelli volitivi di controllo dell'azione;
- *percezione soggettiva di competenza:* come noto, i giudizi di autoefficacia riguardo alle proprie capacità scolastiche o professionali influiscono sull'impegno e le energie attivati, sugli obiettivi perseguiti, sulla perseveranza dello sforzo nel conseguimento di una meta. Essi sono determinanti per lo sviluppo progressivo delle competenze, poiché motivano l'individuo ad affrontare compiti sfidanti e stimolanti, che promuovono la crescita personale (Bandura, 2000);
- *stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*. Queste ultime spesso non vengono espresse esplicitamente o percepite consapevolmente ma rimangono a livello tacito. Diviene, pertanto, significativa un'azione formativa volta a promuovere la consapevolezza del soggetto riguardo al ruolo della mediazione cognitiva nell'inferenza delle possibili cause degli eventi (Weiner, 1985). *Sarebbe* importante, ad esempio, che lo studente fosse consapevole della natura incrementale delle capacità e dell'intelligenza in relazione all'apprendimento ed all'impegno nello studio;
- *competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.* La legge di Yerkes e Dodson (1908) evidenzia chiaramente che l'ansietà mantenuta su livelli di attivazione ottimali (*Eustress*) conduce il soggetto al raggiungimento di prestazioni efficaci, garantendo un'adeguata reattività, at-

tenzione e concentrazione. Come noto, d'altro canto, stati ansiosi particolarmente accentuati giocano un ruolo controproducente nei processi di apprendimento, inibendo le capacità cognitive;

– *competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping. L*e strategie di *coping* possono esser definite come «l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi, volti alla gestione di specifiche richieste esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o che in ogni caso eccedono le risorse di una persona» (Lazarus & Folkman, 1984);
– *competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.* Esse attengono alla conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie potenzialità e aspirazioni. In un percorso educativo, le finalità formative dovrebbero integrarsi strettamente alla promozione nel soggetto della capacità di riflettere su stesso, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurasi un percorso mentale che lo guidi nel tempo alla realizzazione dei suoi obiettivi di vita (Bernaud, 2015).

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali e professionali si connette in tale accezione al proprio orizzonte temporale.

La natura soggettiva e oggettiva del tempo è stata oggetto di molti studi a partire dai meccanismi innati nel modo di percepire il tempo e delle relative influenze sulla formazione del pensiero umano.

Un contributo notevole è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo, Boyd, 1999, 2009), i quali hanno dato vita ad una "Teoria sulla Prospettiva Temporale", che vuole esaminare l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano e producendo a tale scopo lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI).

Nell'anno 2012 la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto in un numero monografico contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale in contesti di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali, riuscita scolastica e professionale.

Con alcuni progetti di ricerca coordinati da Michele Pellerey, nel corso degli ultimi dieci anni, è stato realizzato un ambiente on line (*competenze-strategiche.it*) che si pone lo scopo di fornire strumenti utili a promuovere una maggiore attenzione nei sistemi scolastici, formativi e di orientamento

a quelle competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Si tratta di questionari di autovalutazione che possono essere compilati on line e che restituiscono in tempo reale un profilo grafico e testuale sul quale avviare un processo riflessivo.

Un primo blocco è costituito dal *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) (Pellery, Orio, 1996) anche in versione ridotta QSAr e il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS).

Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di questionari comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia il *time perspective* e *l'adattabilità professionale*, quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti proposti sono:

- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) è un questionario che aiuta a riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.

– Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M.Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2012), indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Con precedenti ricerche (Margottini (2017, 2018); (Margottini, Rossi 2017, 2018), condotte sia nella scuola superiore sia all'università, avevamo evidenziato correlazioni significative tra competenze strategiche sia di natura cognitiva, sia affettivo-motivazionale e una prospettiva temporale equilibrata adeguatamente rivolta al futuro. In particolare erano emerse correlazioni positive tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregolative ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e sul piano cognitivo con le strategie elaborative e l'autointerrogazione. In sintesi la capacità di proiettarsi nel futuro era risultata positivamente correlata con buona parte delle scale "virtuose" del QSA e negativamente con quelle che evidenziano "criticità" ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Era anche emerso, tanto nella scuola quanto all'università, come il possesso di buone competenze strategiche correlasse anche con buoni risultati scolastici e accademici.

Di seguito si vuole invece dar conto delle analisi condotte sulla adattabilità professionale attraverso gli esiti della somministrazione del QAP ed in particolare verificare se si registrano correlazioni significative tra il possesso di competenze strategiche, orientamento temporale e le quattro scale del QAP.

Gli esiti si riferiscono ad un gruppo di 276 studenti universitari, in maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e 8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle che seguono sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

La prima tabella delle correlazioni tra QSA e QAP (tab. 1) presenta un quadro piuttosto omogeneo che evidenzia continuità con le considerazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (*Concern, Control, Curiosity e Confidence*) presentano correlazioni po-

sitive, statisticamente significative, con l'autoregolazione, la volizione e un locus of control interno ma anche con la percezione di competenza e l'uso di buone strategie elaborative. Si evidenziano inoltre correlazioni negative con quelle scale che rappresentano aspetti di criticità: disorientamento, difficoltà di concentrazione, ansietà e mancanza di perseveranza.

Fattori QSA	Fattori QAP			
	Concern	Control	Curiosity	Confidence
C1 – Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 – Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 – Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 – Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 – Ansietà di base	,15*	-,19**		-, 21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 – Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 – Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 – Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 – Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 – Interferenze emotive				

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 1

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI (tab.2) si registrano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale *Concern, Control, Curiosity e Confidence*, e una prospettiva temporale orientata al futuro. Mentre, come ci si può attendere, risultano di segno opposto le correlazioni con le scale del Passato negativo e del Presente fatalista.

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	Passato Negativo	Passato Positivo	Presente Fatalista	Presente Edonista	Futuro
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 2

Si conferma quindi un quadro piuttosto coerente che lega il possesso di competenze di natura strategica riferibili alle attività di studio e alle dimensioni affettivo-motivazionali che le sorreggono (QSA) con la capacità di dare senso e prospettiva alle proprie esperienze proiettandole nel futuro (ZTPI) e una serie di competenze e convinzioni, che definiscono il costrutto dell'adattabilità professionale, e risultano essere predittive di un comportamento proattivo e funzionale alla costruzione di una propria identità professionale (QAP).

Naturalmente si tratta di analisi correlazionali condotte su coorti annuali di studenti che consentono di osservare e "fotografare" la realtà di un determinato momento, sarebbe interessante poter approfondire con ricerche longitudinali l'evoluzione nel tempo e gli esiti in termini di carriere professionali.

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior, 2:* 11-21.

Bernaud J. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.

Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.

Guichard J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and vocational guidance*, 5: 111-124.

Di Fabio A. (2009). *Manuale di Psicologia dell'orientamento e del career counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O.S.

Domenici G. (2009). *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Guichard J.. (2010) Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items,* 15: 1-4. http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147

La Marca A. (2004). *Io studio per…imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.

Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.

Margottini M., Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento, 15(2)*: 499-512.

Margottini M., Rossi F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. Contributo pubblicato in Atti del Convegno Internazionale SIRD: "Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 Ottobre.

Margottini M. (2018). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In M. Pellerey (ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente.*

Pellerey M., Orio F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma: LAS.

Pombeni M.L., D'Angelo M.G. (1998). *L'orientamento di gruppo*. Roma: Carocci.

Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley

Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior, 80(3)*: 661-673.

Weiner B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92(4):* 548-73.

Yerkes R.M., Dodson J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18:* 459-482.

Zanniello G. (1998). *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.

Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77 (6)*: 1271-1288.

Zimbardo P.G., Boyd J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita.* Milano: Mondadori (ed. originale 2008).

VII.7
Il lavoro come esperienza operosa dell'uomo

Andrea Potestio
Università degli studi di Bergamo

Il lavoro è stato certamente un tema importante della tradizione occidentale, in particolare nella seconda metà dell'Ottocento e nel Novecento. Diversi sono i paradigmi teorici sul lavoro che, da molteplici prospettive epistemologiche, hanno riflettuto e offerto spunti di analisi su questa attività umana, cercando di metterne in evidenza le contraddizioni, i problemi e la centralità nella vita di ogni uomo e nella costituzione dei legami sociali[1]. L'interesse sul tema del lavoro nella società contemporanea è rimasto elevato anche nel dibattito degli ultimi decenni del Novecento e nei primi del nuovo Millennio, ma è abbastanza evidente che, spesso, la discussione su questo tema è dominata dalla retorica comunicativa, da improbabili agende politiche di corto respiro, da ideologie che riducono il dibattito a questioni disciplinari, all'urgenza della disoccupazione giovanile e adulta o della disuguaglianza retributiva. Argomenti sicuramente importanti, ma che possono essere compresi solo se vengono inseriti in un orizzonte di riflessione ampio sul lavoro, inteso come categoria capace di descrivere una peculiare forma di azione umana (Bertagna, 2010, pp. 248-355) che, in quanto tale, coinvolge in modo integrale e armonico le potenzialità di chi la svolge.

La mancanza di una riflessione articolata sul lavoro costituisce un problema di molti studi su questo tema, che sempre più raramente viene interrogato a partire dalla sua essenza profonda e in relazione all'antropologia dell'essere umano che lavora. Infatti, molte teorie sul lavoro mettono in evidenza pregiudizi e ideologie che agiscono in modo più o meno mascherato e che portano a considerare il lavoro come un'attività secondaria rispetto a quella intellettuale o contemplativa, a volte come un modo per sfruttare gli individui più deboli e, di fondo, come un'occupazione alienan-

1 Per una ricostruzione delle principali teorie sul lavoro, si veda il lavoro curato da Antimo Negri, in particolare i volumi V, VI, VII (Negri, 1980-1981).

te che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale. Bertagna sottolinea con forza il peso deformante delle ideologie che riducono la valenza formativa del lavoro, riducendolo a pratica puramente ripetitiva e meccanica: «scuola e fabbrica, dunque, come ambienti alternativi e tra loro gerarchici. La prima regno dell'*otium*, nella quale si farebbe fiorire la personalità di ciascuno e l'esercizio della cittadinanza politica. La seconda che esisterebbe esattamente per il contrario, per il *negotium* e cioè per la deformazione/compressione della personalità di ciascuno e per la riduzione del cittadino a suddito del datore di lavoro» (Bertagna, 2013, p. 24). I pregiudizi culturali che portano a considerare il lavoro, in particolare quello manuale, come un'attività secondaria e incapace di far emergere l'intenzionalità, la razionalità, la libertà e la responsabilità umana si basano su un paradigma teorico separativo, che sostiene una gerarchia netta tra teoria e pratica, mente e corpo, studio e lavoro, nella quale il primo elemento della polarità rappresenta la finalità essenziale dell'essere umano, mentre il secondo una dimensione dominata da dispositivi e regole che impediscono la manifestazione piena della natura umana.

Questo breve intervento si pone l'obiettivo di indagare il legame tra esperienza e lavoro, cercando di dimostrare che la mancanza di una riflessione ampia sull'idea di lavoro e la sua, conseguente, marginalizzazione come attività secondaria dell'uomo si basano su un generale indebolimento del valore che l'esperienza sta assumendo nella costituzione dei legami identitari e sociali contemporanei. Infatti, solo attraverso una valorizzazione dell'idea di esperienza è possibile pensare il lavoro come un'attività attraverso la quale l'uomo può manifestare, in modo integrale e armonico, le proprie potenzialità.

1. L'impoverimento dell'idea di esperienza

È opportuno, per approfondire, se pur parzialmente, il tema dell'esperienza umana, partire da un'analisi etimologica. Il termine deriva dal latino *experientia*, composto dal prefisso *ex* (da), che indica un movimento di uscita da qualcosa, un superamento di una situazione che può presentare anche elementi di pericolo, ma che risulta superata e compiuta. *Perientia* contiene la radice indoeuropea *per-*, che rimanda, al contrario, all'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo. Una prova, un accadimento difficile da prevedere e da controllare in quanto è esposto a esiti imprevedibili

come testimoniato dal verbo greco *peirao* (tentare, esplorare) e dal latino *perire* e *periculum*. L'etimologia sottolinea un duplice snodo all'interno dell'idea di esperienza. Da un lato, il superamento di una situazione o di un incontro che poteva essere pericoloso, che comporta l'oltrepassamento di una difficoltà e una trasformazione e che, allo stesso tempo, lascia una traccia di ciò che è avvenuto. Dall'altro, l'attraversamento di una differente situazione o incontro che presenta le stesse caratteristiche di imprevedibilità e mancanza di controllo della precedente, ma che viene affrontata proprio a partire da ciò che è rimasto dell'esperienza pregressa. Bertagna afferma: «potremmo anche dire, perciò, che "esperisce" chi è sempre sul confine che fa toccare qualcosa/qualcuno che è appena passato con qualcos'altro/qualcun altro che sta venendo. Ovvero, chi, detto in altro modo ancora, è "contingente", vive nella "contingenza": pratica, cioè, il *cum tangere*, il far toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi di cui, per se stesso, l'uno finisce e altro comincia» (Bertagna, 2010, p. 79).

Le caratteristiche che appartengono alla "parola" esperienza evidenziano non solo la sua precarietà costitutiva, ma anche la sua forza. Walter Benjamin (1997, pp. 35-37), analizzando, in modo efficace, il quado di Klee, *Angelus novus*, sottolinea che proprio questa immagine riesce a cogliere il significato e la potenza dell'esperienza umana. L'angelo di Klee fissa con gli occhi spalancati il passato appena esperito e si muove verso il futuro, incerto e provvisorio, mantenendo lo sguardo sull'esperienza che ha appena attraversato e che costituisce la sua identità relazionale con il mondo. La forza dell'esperienza consiste non solo nell'individuare le permanenze e le analogie tra tutto ciò che fluttua e diviene, ma si concretizza anche nella possibilità che talune esperienze vengono confermate in modo intersoggettivo. I comportamenti e le interpretazioni degli altri uomini sono fondamentali per confermare le nostre esperienze, in modo che le comprensioni diventino una modalità specifica di relazione con il mondo.

Diversi autori della contemporaneità hanno sottolineato che, nel mondo moderno, il significato condiviso e l'autorità dell'esperienza sta, progressivamente, venendo meno. Non a caso, Benjamin parla di povertà d'esperienza dell'epoca moderna, descrivendo le conseguenze dei combattimenti della prima guerra mondiale: «la gente tornava ammutolita […] non più ricca, ma più povera di esperienze partecipabili […]. Poiché mai le esperienze hanno ricevuto una smentita così radicale come le esperienze strategiche attraverso la guerra di posizione, le esperienze economiche attraverso l'inflazione, le esperienze corporee attraverso la fame, le esperienze

morali attraverso il dispotismo. Una generazione, che era andata a scuola col tram a cavalli, stava in piedi sotto il cielo in un paesaggio in cui nulla era rimasto immutato tranne le nuvole e, al centro, in un campo di forza di correnti distruttive e esplosioni, il fragile, minuscolo corpo umano» (Benjamin, 2003, p. 539). Analizzando proprio questo passo della riflessione di Benjamin, Agamben evidenzia un'altra dimensione significativa dell'impoverimento dell'esperienza tipico della contemporaneità: «noi sappiamo però oggi che, per la distruzione dell'esperienza, una catastrofe non è in alcun modo necessaria e che la pacifica esistenza quotidiana in una grande città è, a questo fine, perfettamente sufficiente» (Agamben, 1998, pp. 6-7). Secondo Agamben, è la quotidianità dell'uomo moderno a rivelare la propria banalità e insensatezza, senza riuscire a trasformarsi in esperienza, ossia in ciò che possiede «una propria autorità. Perché l'esperienza ha il suo necessario correlato non nella conoscenza, ma nell'autorità, cioè nella parola e nel racconto» (*Ibidem*). Infatti, l'esperienza deve avere l'autorità di trasformarsi in linguaggio, in una narrazione che permette di descrivere gli elementi permanenti del divenire dell'esistenza, in modo che queste permanenze possano assumere un significato condiviso intersoggettivamente.

L'impoverimento dell'idea di esperienza che, secondo le interpretazioni di Benjamin e Agamben, caratterizza la contemporaneità si fonda su una sempre più profonda incapacità di narrare ciò che resta dei propri vissuti. Le grandi narrazioni di esperienze significative o i momenti identitari condivisi dalle società perdono la propria valenza e la storia, più che una narrazione di eventi che assumono valore nel presente, diviene un insieme di accadimenti separati tra loro e lontani da ciò che è attuale. Riprendendo l'immagine dell'angelo di Klee, sembra che l'uomo contemporaneo non sia più in grado di orientare le proprie azioni presenti a partire dalla sua esperienza e da uno sguardo consapevole rivolto al passato. Proprio l'indebolimento del significato che l'esperienza assume nella vita di ogni uomo aumenta, di fatto, la difficoltà nel trovare mezzi e modalità condivise per orientarne l'agire in tutte le sue forme, tra cui anche quella del lavoro.

2. Il legame tra esperienza e lavoro

La mancanza di autorità dell'esperienza che caratterizza, sempre più, la modernità ha generato, come conseguenza, anche lo svuotamento dell'idea di lavoro, che di fatto è una modalità particolare e specifica di esperienza umana. Benjamin afferma che il lavoro costituisce l'esperienza operosa che

viene tramandata attraverso le generazioni: «nei nostri libri di lettura c'era la favola del vecchio che, sul letto di morte, dà a intendere ai figli che nella sua vigna è nascosto un tesoro. Loro non avevano che da scavare. Scavarono, ma del tesoro nessuna traccia. Quando però giunge l'inverno, la vigna rende come nessun'altra nell'intera ragione. I figli si rendono conto allora che il padre aveva lasciato loro un'esperienza: non nell'oro sta la fortuna, ma nell'operosità» (Benjamin, 2003, p. 539). La citazione sottolinea la connessione tra esperienza e lavoro, inteso come l'insieme delle attività operose dell'uomo che, in diversi ambiti, caratterizzano la sua vita. Queste attività lavorative presentano tutte le caratteristiche dell'esperienza umana. Infatti, si collocano nella dimensione contingente della realtà, permettono di tenere unita la dimensione passata e futura dell'uomo nell'atto produttivo e consentono ai singoli individui di mostrare in atto le loro potenzialità. Per poter essere tramandate di generazione in generazione, le esperienze lavorative devono mantenere un significato condiviso, un valore che può essere raccontato nelle favole o nelle storie da tramandare ai giovani, testimoniato nelle battute degli anziani o espresso nel linguaggio che rappresenta la cultura di una società. Il legame tra l'operosità del lavoro e il suo divenire un'esperienza condivisa è ciò che, nelle considerazioni di Benjamin, la nostra contemporaneità non è riuscita a mantenere. La conseguenza più grave di questa perdita risiede nel ridurre il lavoro solo a un'attività ripetitiva e faticosa che serve a soddisfare i bisogni dell'uomo, senza essere in grado di generare opere e azioni che lo formano e perfezionano.

Queste argomentazioni non sminuiscono la presenza della fatica, dell'imposizione e, a volte, anche dello sfruttamento che appartengono al lavoro, come la storia attuale e passata ci ha dimostrato. Al contrario, la sottolineatura che il lavoro, nella sua struttura fondativa, si costituisce come un'esperienza umana pone in evidenza che l'attività produttiva umana non può essere identificata solo con la fatica, lo sforzo, la necessità e il bisogno. Infatti, Bertagna sostiene: «i Greci chiamarono *ponos* questo tipo di lavoro da schiavi. E l'assonanza con pena non è tutt'oggi stravagante. I latini tradussero con *labor*» (Bertagna, 2017, p. 50). L'aspetto del *ponos/labor* mette in evidenza l'inevitabile presenza di dispositivi esterni[2] che il lavoratore non può scegliere e che caratterizzano la sua esperienza lavorativa. Dispo-

2 Sul ruolo e sulla forza dei dispositivi interni e esterni, intesi come forze, regole e norme che il soggetto non può controllare e che orientano il suo comportamento in modo diretto o indiretto, si vedano a titolo d'esempio le riflessioni di M. Foucault (1971) e G. Agamben (2007).

sitivi che prendono la forma sia della forza e della volontà di un altro soggetto, che impone determinate condizioni e modalità che non possono essere scelte e modificate dal lavoratore, sia del potere impersonale delle istituzioni, delle organizzazioni, degli strumenti tecnologici o dei vincoli biologici e naturali. In questa situazione, colui che lavora è soggetto all'*imperium* di altri uomini o di strutture impersonali che lo costringono a eseguire disposizioni, a ripetere atti sempre uguali e volti a finalità che gli restano quasi completamente nascoste o lontane. È la condizione del lavoro servile teorizzato dai greci e dai romani e del lavoro moderno di stampo fordista, nel quale colui che opera non viene considerato come essere umano dotato di creatività, originalità, riflessione e libertà, ma come strumento agito da finalità che non gli appartengono e dalle quali deve rimanere escluso.

La categoria di *ponos/labor* descrive alcune caratteristiche significative che appartengono al lavoro. Si può anche affermare che, in determinati contesti sociali e per specifiche tipologie professionali, la dimensione della ripetitività e dell'alienazione si manifesta come l'unico aspetto presente. Arendt nella sua famosa distinzione tra lavoro, opera e azione sostiene che: «l'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa» (Arendt, 1964, p. 7). Il lavoro nasce per soddisfare le necessità imposte dai bisogni del corpo e, per questa ragione, è orientato dai dispositivi biologici che appartengono a ogni essere umano. Il frutto di questa tipologia di lavoro, vitale e necessitata, è un bene che deve essere consumato immediatamente e che non è destinato a permanere nel tempo: «è caratteristico di ogni lavoro il fatto di non lasciar nulla dietro di sé, il fatto che il risultato del suo sforzo sia consumato quasi con la stessa rapidità con cui lo sforzo è speso. E tuttavia questo sforzo, malgrado la sua labilità, nasce da un grande bisogno ed è motivato da un impulso più potente di qualsiasi altro, perché la vita stessa vi si fonda» (Ivi, p. 62). Arendt sottolinea, indagando il pensiero di Marx, che il lavoro è indissolubilmente connesso ai bisogni del corpo dell'uomo e che la sua forza risiede nell'essere generato dalla necessità umana di conquistare ciò che è indispensabile per mantenere la vita. Tale sforzo lavorativo consuma incessantemente se stesso e ciò che produce non genera accumulo o guadagno, ma è destinato alla funzione primaria della sopravvivenza biologica.

Questa dimensione del lavoro è stata pensata, a partire dai Greci ma anche nella modernità, come necessitata, ripetitiva, meccanica e condizionata

da dispositivi non controllabili dall'uomo. Proprio questo aspetto ineliminabile del lavoro lo caratterizza come esperienza umana che, in quanto tale, non è pienamente prevedibile e padroneggiabile ed è costantemente esposta a esiti imprevisti e mutevoli. Però, allo stesso tempo, l'idea del lavoro come esperienza umana consente di mettere in evidenza che il lavoro, inteso proprio come sforzo e *ponos/labor*, non si esaurisce mai in se stesso. In quanto attività esperienziale dell'uomo, ogni lavoro, anche quello più dominato da dispositivi esterni e interni, lascia un resto, una traccia nell'identità di colui che lavora e gli consente, se l'esperienza è superata, di guardare oltre a partire dalla memoria di ciò che è stato acquisito. Per questa ragione, il lavoro umano servile e imposto porta in sé già aspetti e potenzialità che lo aprono, se vengono colti, alla dimensione operosa delle mani e anche all'azione intenzionale, libera e responsabile.

Ogni persona che lavora esperisce nella sua attività tutta la forza dei dispositivi, la necessità delle condizioni mutevoli e precarie nelle quali vive, le imposizioni di altri, la ripetizione meccanica di molti suoi comportamenti e la precarietà di ciò che compie, ma esperisce anche, in modalità più o meno forti, l'apertura verso ciò che non si è ancora compiuto, il consolidamento della sua identità professionale e personale, la possibilità di impiegare le proprie potenzialità nel fare qualcosa di utile e buono per se e gli altri: «le due dimensioni coesistono nella stessa persona, a qualsiasi classe sociale appartenga e in qualunque condizione personale e sociale si trovi, in tempi, luoghi, compiti e contesti diversi. Si tratta, quindi, davvero di forme di concettualità: le esperienze reali di lavoro da cui sono astratte e formalizzate sono molto più sfrangiate e grigie; le contengono poco o tante ambedue, sia come realtà sia come possibilità» (Bertagna, 2017, p. 61). Bertagna afferma che i confini tra il lavoro servile, inteso come *ponos/labor*, e quello creativo e libero (*ergon/opus*), inteso come opera o azione, non solo sono difficili da definire, ma anche che l'operazione di concettualizzazione e formalizzazione che tenta di descrivere l'attività del lavoratore, pur necessaria in un lavoro di analisi, rischia sempre di perdere e irrigidire alcuni aspetti dell'esperienza lavorativa in atto.

L'impoverimento del significato di esperienza che attraversa la modernità, ben espresso da autori come Benjamin e Agamben, e la separazione tra il lavoro ed esperienza sono sintomi della difficoltà nella quale si trova, attualmente, l'analisi sul tema del lavoro. Una difficoltà che si concretizza nel non riuscire a spiegare la complessità dell'idea di lavoro, le prospettive antropologiche che la fondano e l'unitarietà degli aspetti principali che la

caratterizzano (fatica, necessità, contingenza, operosità, creatività, libertà). Il legame tra lavoro ed esperienza evidenzia che la direzione per aumentare gli spazi formativi, la creatività e le azioni libere e responsabili nelle prassi lavorative parte dal ridare significato e valore all'esperienza operosa, attribuendogli, attraverso narrazioni condivise, storie ed esempi significativi per i giovani, l'autorità sufficiente per tornare a essere un'autentica esperienza, ossia un momento fondamentale di realizzazione nel processo formativo di ogni essere umano.

Riferimenti bibliografici

Negri A. (1980-1981). *Filosofia del lavoro. Storia antologica*, voll. VII. Milano: Marzorati.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 3: 23-38.

Benjamin W. (2003). Esperienza e povertà. In id., *Opere Complete*, (vol. V, pp. 539-544). Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1933).

Benjamin W. (1997). *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1940).

Agamben G. (1998). *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi.

Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.

Foucault M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. pubblicata 1969).

Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Roma: Nottetempo.

Deleuze G. (2007). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio (Ed. orig. pubblicata 1988).

Arendt H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1958).

Gruppo 8
Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6 anni

Introduzione
Silvana Calaprice – Anna Bondioli

Interventi
Matteo Cornacchia
Giuseppina D'Addelfio
Elisabetta Madriz
Elisabetta Musi
Fabiana Quatrano
Nicoletta Rosati
Donatella Savio

Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6

Silvana Calaprice
Anna Bondioli

Perché questo gruppo di lavoro?

di *Silvana Calaprice*

Perché il D.L 65/2017 della legge 105/2015 riguardante *Il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini e le bambine di età compresa dalla nascita fino a 6 anni*, dichiarando all'art.1 che

> Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, (devono essere garantite) sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali,

- ha inserito l'asilo nido nel sistema formativo formale,
- ha riconosciuto ai servizi integrativi 0-6 anni il compito di contribuire all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini attraverso la collaborazione e la risposta flessibile e diversificata ai bisogni delle famiglie sia da un punto di vista strutturale che organizzativo,
- ha sancito che solo i laureati nella Cl-19 classe pedagogica, sono riconosciuti educatori in grado di svolgere tali compiti,
- ha legittimato la Pedagogia ad occuparsi dello 0-6 anni.

Pertanto ora è necessario che la ricerca pedagogica nel campo dello 0-6 anni s'impegni perché l'applicazione delle sue affermazioni non venga disattesa sia dal punto di vista politico che sociale ed educativo.

Ma cominciamo con il domandarci: perché questa legge?

Diciamo subito che le ragioni sono di natura pedagogica epistemologicamente fondata che partono dalla diversa idea di bambino che oggi non poteva più essere ignorata.

Pertanto il decreto 65 ha sancito da un punto di vista politico sociale quanto da anni la pedagogia e non solo è andata affermando sulle potenzialità di sviluppo del bambino 0-6 anni e cioè che non è un soggetto bisognoso solo di assistenza e affetto ma è un soggetto attivo, partecipe, competente e in quanto tale deve essere considerato protagonista e attore/attrice dei propri cambiamenti.

Infatti una nuova sensibilità nei confronti dell'infanzia è nata grazie alla mirabile opera di pedagogisti ed educatori quali Rousseau, Pestalozzi, Aporti e Froebel, che hanno lentamente guidato il passaggio dalla percezione sociale dell'*idea di bambino* quale *uomo in miniatura*, a quella che lo valorizza ed esalta per *ciò che è* e non per ciò che *sarà*: una persona sin dalla nascita con un proprio modo di essere, di sentire, di vedere e di pensare, con specifiche leggi di sviluppo e propri diritti alla vita. Che dire poi dell'importante contributo dato in tal senso dalle sorelle Agazzi e da Maria Montessori che hanno sostenuto il passaggio da una *concezione adultistica* dell'infanzia e della fanciullezza intese come uno strumento, un mezzo o, meglio, un passaggio obbligato per raggiungere la maturità, ad una, invece, che le esalta come fasi di vita importanti in sé (Calaprice, 2016). Maria Montessori, nello specifico ha precisato che sin dal primo suo vagito il bambino è *una persona* con inalienabili diritti alla vita. Ed è seguendo tali indicazioni che le istituzioni educative quali Asili Nido, i servizi educativi 0-6 anni e la scuola dell'infanzia si sono mosse negli anni, cavalcando le linee della Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 e cercando di garantire per i soggetti 0-6 anni la cura, il benessere, lo sviluppo delle potenzialità e competenze pur in mancanza di una consapevolezza politica che attraverso una specifica legislazione ne garantisse la realizzazione. Tutto ciò con l'obiettivo di applicare percorsi educativi in grado di rispettarne lo sviluppo dell'identità personale e sociale in direzione di acquisizione delle autonomie. Oggi il decreto 65 inserendo ufficialmente nel sistema educativo formale l'Asilo nido la cui scelta non è più a domanda del servizio ma un diritto del bambino ha legittimato la funzione formativa dell'asilo nido. Questo ci vede in qualità di pedagogisti dover essere attenti attraverso questo diverso approccio, anche alla ricerca di spazi adeguati, per un sano e proporzionato sviluppo, alla creazione e organizzare di angoli ludici, alle relazioni individuali o di gruppo, ad un fare infantile capace di perseguire lo star bene del bambino al Nido. Ci vede impegnati cioè a riflettere con consapevolezza sull'educazione della prima infanzia.

Quali gli aspetti qualificanti dal punto di vista pedagogico di tale legge?

La legge a tal proposito dà alcune precise indicazioni quando sottolinea che la qualità dell'intervento educativo dipende:

– dalla preparazione di base del personale educativo che deve essere laureato nella cl-L19, dalla loro formazione in servizio e dalla supervisione pedagogica attuata da coordinatori,
– dalla partecipazione dei genitori che, nel rispetto delle loro diversità, devono poter, nei vari centri e servizi, comunicare e confrontarsi con altri adulti qualificati sui temi dell'educazione e della genitorialità condividendo esperienze di socializzazione, apprendimento e gioco,
– dai Poli per l'infanzia che accolgono, Art 3 comma 1,

> in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

Perché il corso di laurea L-19?

Perché il corso di laurea in Scienze dell'Educazione L-19 è il corso di laurea che forma da sempre educatori per l'asilo nido, per i centri di servizio educativo 0-6 anni e per tutti gli altri contesti educativi extrascolastici per minori e adulti. È un corso con specifiche competenze nel campo della prima infanzia e non solo. Pertanto tale decreto nell'art. 4 comma 1 D.Lgs. n. 65 2017 legittimandone la professionalità prevede che *ai fini dell'accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia sia necessario il conseguimento della laurea nella classe L-19 ad indirizzo specifico per educatori per i servizi educativi dell'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) integrata da un corso di specializzazione di 60 cfu da svolgere presso le università.* Le modalità di svolgimento del corso di specializzazione sono state definite con il decreto ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. Questo decreto ministeriale definisce i requisiti minimi in termini di 55 cfu che qualificano la classe L-19 come indirizzo specifico per educatori di servizi dell'infanzia.

Se questa precisazione ha dato legittimità alla formazione pedagogica degli educatori per asili nido, ha generato alcuni problemi quando la legge n. 205 del 27 dicembre 2017 ai comma 594-601 "*Riconoscimento giuridico dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista*", definendo le classi di laurea deputate alla loro formazione, ha assegnato ufficialmente alla Pedagogia l'educazione non formale come ambito d'azione e di ricerca e alla classe di laurea L-19 la formazione dei suoi educatori.

Quali i problemi aperti ?

Dobbiamo fare corsi differenziati per educatori socio-pedagogici e uno specifico per educatori 0-6 anni?

Questo è un problema aperto che vede diversamente orientati i vari atenei. Secondo me i 55 cfu specifici vanno inseriti nel corso L-19 che deve permettere la formazione di entrambe le figure come fino ad oggi è stato fatto. L'inserimento dei 55 cfu sui 180 della laurea triennale può garantirne la specificità ma nello stesso tempo lasciare a tutti gli studenti, come fino ad oggi è stato fatto, la possibilità di lavorare in tutti gli altri contesti. Work in progress.

Perché un coinvolgimento maggiore dei genitori?

Perché la nascita di un figlio oggi genera cambiamenti nell'organizzazione familiare, nello stile di vita ma genera spesso solitudine, ansia, insicurezza, senso di inadeguatezza. La consapevolezza che l'inserimento dei bambini nei servizi costituisce una nuova preziosa opportunità di confrontarsi con altri genitori ed educatori, di condividere altri punti di vista, obiettivi ed eventualmente problemi attorno all'educazione dei figli può attivare richieste di confronto e di sostegno nelle proprie azioni educative.

Perché i poli per l'infanzia?

Perché i poli che si pongono come servizi educativi che stanno dentro lo stesso sistema, mirano a condividere la intenzionalità educativa che necessariamente prende corpo in un progetto pedagogico attrezzato. Di qui l'importanza della supervisione pedagogica e cioè la capacità di professionisti in grado osservare, comprendere le dinamiche relazionali, organizzare il contesto, rapportarsi con i genitori e con gli altri servizi del territorio.

Ed è per questo che la qualità degli spazi oggi al Nido e all'interno dei poli deve indispensabilmente essere al centro della regia degli educatori. Lo spazio al Nido non è un dato neutro, ma al contrario veicolo di precisi messaggi educativi, strumento per l'analisi e la verifica del progetto educativo.

Quale la sfida educativa di tale legge?

Perchè una Pedagogia dell'infanzia e quali i nuovi contesti educativi 0-6
di *Anna Bondioli*

La normativa che istituisce il "sistema integrato educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni", al di là delle implicazioni organizzativo-gestionali che presentano tutt'ora diverse criticità, risulta particolarmente significativa dal punto educativo in quanto, riconducendo i contesti educativi per l'infanzia 0-6 a un principio di unitarietà, segnala che il diritto all'educazione inizia fin dalla primissima età e che ambedue le realtà – asilo nido e scuola dell'infanzia – svolgono una funzione formativa essenziale. Ci si allontana dunque da una concezione, ancora piuttosto diffusa, secondo cui i servizi per l'infanzia – in particolare l'asilo nido – hanno prevalentemente una funzione di conciliazione (favorire l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro), e di custodia, a scapito di quella più propriamente formativa.

La legge, a questo proposito, è invece piuttosto esplicita. Nel testo normativo si dichiara chiaramente quali siano i diritti dei bambini che occorre riconoscere e soddisfare nei servizi per l'infanzia 0-6: "pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco". Si tratta di un passaggio importante poiché educazione, cura, istruzione, relazione e gioco sono presentate come dimensioni trasversali a tutto l'itinerario 0-6, e vengono proposte insieme, attribuendo quindi loro pari dignità sul piano del significato pedagogico. Si tratta di scalzare pregiudizi ancora duri a morire secondo cui l'asilo nido sarebbe caratterizzato principalmente dalla dimensione della cura e la scuola dell'infanzia dall'educazione ed istruzione. Dal punto di vista educativo la nuova normativa rappresenta dunque una grossa sfida perché impone una riflessione a tutto campo relativa all'educazione nella prima infanzia nei contesti extradomestici di cura ed educazione. Una riflessione che chiede di trovare risposte a interrogativi del tipo: quali caratteristiche in comune hanno i bambini dagli 0 ai 6 anni tanto da far pensare a una specificità dell'educazione infantile per questa età? Quali i principi e i valori di riferimento di una pedagogia per questa età della vita? Quali le pratiche congruenti? Detto in altri termini, che caratteristiche dovrebbero avere l'ambiente, le modalità relazionali degli adulti con i bambini, le esperienze educative da realizzarsi per venire incontro alle esigenze evolutive e formative dei bambini di questa età? Quando possiamo dire che questi servizi sono di qualità? E in che cosa consiste tale qualità? Si tratta di interrogativi la cui risposta potrebbe consentire di pensare l'integrazione tra l'asilo

nido e la scuola dell'infanzia in termini non più e non tanto di continuità, intesa come insieme di strategie che possano favorire il passaggio dei bambini dal nido alla scuola dell'infanzia e da questa alla scuola primaria, quanto in termini di coerenza educativa. Il punto focale è proprio questo, a mio avviso: quello della coerenza. Un percorso educativo è coerente se persegue un fine unitario e si fonda su idee di bambino e di educazione condivise; un percorso può dirsi davvero integrato se sposa un'idea prospettica di educazione, in grado di ampliare e arricchire le esperienze infantili aiutando i bambini ad andare incontro al "nuovo" radicandolo nel "già conosciuto". Un percorso è coerente e integrato se sa aiutare il bambino a ricomporre – e a dare significato – alle esperienze vissute per trasformarle in percorsi di crescita.

Credo che, dal punto di vista educativo, la sfida proposta dalla nuova normativa sia proprio quella di individuare su quali basi sia possibile immaginare e realizzare la coerenza pedagogica tra servizi diversi per storia, tradizione, età dei destinatari. Una sfida che richiede non solo al mondo dei servizi ma anche a quello accademico di focalizzare l'attenzione e la ricerca sugli interrogativi cui ho accennato prima così da rinsaldare una cultura dell'infanzia e per l'infanzia che ancora stenta di essere riconosciuta e valorizzata. Ma non si parte dal nulla. Negli ultimi decenni la pedagogia dell'infanzia ha dato notevoli contributi all'individuazione dei tratti specifici dell'educazione infantile nei contesti extradomestici di cura e educazione. Tanto è vero che uno dei più recenti documenti di indirizzo della Commissione europea, il cosiddetto Quality Framework del 2014 (traduzione italiana a cura di Lazzari, 2016), se ne fa portavoce proponendo, proprio sulla base dei risultati della ricerca nell'ambito della pedagogia dell'infanzia, una serie di indicatori di qualità dei servizi 0-6 che tengono conto della particolarità di questa età infantile e prospettano una altrettanto specifica idea di educazione.

Per quanto riguarda l'immagine del bambino il documento afferma:

> Ogni bambino è un soggetto unico, che apprende in modo competente e attivo, le cui potenzialità necessitano di essere incoraggiate e sostenute. Ogni bambino è curioso, capace e intelligente. Il bambino è un co-creatore di conoscenze che cerca e ha bisogno dell'interazione con altri bambini e con gli adulti che lo circondano per crescere [...] L'infanzia è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo cir-

> costante sulla base delle proprie esperienze. I primi anni dell'infanzia perciò non devono essere visti solo in funzione della preparazione a un tempo futuro ma anche in funzione del tempo presente che i bambini stanno vivendo (Commissione europea, 1914, trad. it. in Lazzari, 2016, p. 23).

Per quanto riguarda la specificità dell'educazione infantile si raccomanda:

- di tener bene intrecciate cura e educazione,
- che l'approccio deve essere olistico, non centrato in maniera diretta sulla preparazione alla scuola primaria,
- che l'attività più significativa del bambino di questa età è il gioco e che l'esperienza educativa deve tenerne conto,
- che la relazione adulto bambino si fonda sulla capacità dell'adulto di mettersi al passo con gli interessi e le potenzialità emergenti dei bambini, di sostenerli e di promuoverli fornendo così ai bambini la possibilità di apprendere dall'esperienza,
- che l'insegnamento non va svolto in maniera unidirezionale ma è più una funzione di facilitazione e di cooperazione dell'adulto coi bambini e dei bambini tra loro.

Vale la pena considerare questi aspetti più approfonditamente in quanto, se li si accetta come orizzonte pedagogico per un'educazione da zero a sei anni nei contesti educativi extradomestici, occorre fornirne una descrizione più accurata tenendo presente una duplice prospettiva: quella delle pratiche, che devono essere congruenti ai principi presupposti, e quella della ricerca che indaga sulla possibilità, la sostenibilità, la contestualizzazione, di una pedagogia dell'infanzia volta a una promozione a tutto tondo dell'infanzia nella sua unicità e peculiarità.

Riguardo all'intreccio tra educazione e cura va detto che si tratta di un principio che dovrebbe interessare anche i gradi scolastici ulteriori ma che, negli anni prescolari, assume un significato particolare. L'attenzione al corpo del bambino, il rispetto dei suoi bisogni primari legati alle funzioni fisiologiche, la relazione che si instaura tra il bambino e l'adulto nei momenti delle routine (pasto, sonno, cambio) richiedono una professionalità orientata dalla consapevolezza che attraverso la cura del corpo del bambino si veicolano messaggi importanti per la costruzione dell'identità psico-fisica, fondamentale per il benessere e la crescita. La cura non va confusa con

l'assistenza, men che meno con la custodia. I momenti della cura sono esperienze educative pregnanti se concepite e realizzate per sostenere le interazioni sociali, il desiderio di conoscere, il governo emozionale. Di converso, le esperienze educative promosse nei contesti educativi zero-sei vanno realizzate secondo la dimensione della cura rispettando i ritmi individuali, prestando attenzione alla qualità della comunicazione, sostenendo percorsi di apprendimento a misura di bambino.

Il principio dell'"olisticità" è strettamente connesso al primo. Nel progettare e nel realizzare le esperienze quotidiane occorre tener presente che il bambino vi partecipa "tutto intero", corpo, mente, affetti, e che tale sinergia non va "spezzata" a favore di attività volte ad obiettivi puntuali e specifici trascurando la dimensione emotiva e sociale di ogni situazione in cui i bambini sono coinvolti, e le sfide intellettuali che da essa derivano. Tale principio contrasta anche con la funzione preparatoria all'ordine scolastico successivo, che prevede l'allestimento di esperienze dedicate a promuovere, in maniera separata, ciascuna per conto proprio, conoscenze e abilità ritenute importanti per il successo scolastico futuro. Funzione preparatoria che si traduce in un precoce disciplinarismo, in attività cioè riferite ad ambiti di esperienza limitati e al perseguimento di obiettivi atomistici. È questo purtroppo il modo con cui spesso vengono interpretati i "campi di esperienza" proposti nelle *Indicazioni nazionali* 2012 trascurando lo sfondo pedagogico a partire dal quale andrebbero progettati e realizzati.

La centralità del gioco nell'età che va da zero a sei anni, tanto affermata a livello di principio, richiede, per essere promossa nella quotidianità, una serie di riflessioni relative ai rapporti tra gioco e sviluppo, gioco e apprendimento, gioco come diritto dei bambini. Non basta infatti concedere momenti da dedicare al gioco libero. Occorre un'approfondita conoscenza del significato che il gioco ha per i bambini come espressione di vissuti, manifestazione di curiosità, condivisione di significati, delle condizioni – spazi, tempi, materiali, ruolo dei compagni e dell'adulto – attraverso le quali può esprimersi al meglio, dell'attenzione che va data ai momenti ludici come via privilegiata per cogliere e comprendere gli interessi e le preoccupazioni dei bambini così come si rivelano nelle loro "culture dei pari" (Cfr. Corsaro, 1997). Una conoscenza che si realizza attraverso un'osservazione attenta, un "porsi in ascolto" delle dinamiche intra e interpersonali, un atteggiamento di curiosità verso le fantasiose rappresentazioni infantili, e che si traduce operativamente nella capacità dell'educatore di "promuovere dall'interno" sostenendo i bambini nella realizzazione di giochi sempre più arti-

colati e complessi e valorizzando quelle competenze che nel gioco più evoluto vengono esercitate (Cfr. Bondioli, Savio, 1994).

Quanto al ruolo dell'adulto e alle funzioni da svolgere nel promuovere nei bambini la possibilità di apprendere dall'esperienza non solo nel contesto ludico ma in tutte le situazioni della quotidianità occorre far riferimento a un'idea di curricolo "aperto ed emergente". Un curricolo aperto non predefinisce le esperienze che andranno proposte ai bambini ma si fonda su una progettualità di largo respiro quanto a finalità educative:

- da realizzarsi attraverso un continuo rilancio degli interessi e delle potenzialità infantili in modo da dare ad essi continuità e possibilità di articolazione e approfondimento,
- da verificare alla luce dei comportamenti e dei progressi infantili,
- e da sottoporre a nuova progettazione in relazione agli esiti di tale verifica.

Da tale approccio deriva un'idea di insegnamento come co-costruzione di esperienze e significati dell'adulto coi bambini e dei bambini tra loro, in contrasto con un approccio unidirezionale, che vede l'apprendimento come acquisizione passiva di conoscenze ed esercizio di specifiche abilità sotto la guida degli educatori. Il costruttivismo sociale cui tale approccio si ispira considera i bambini come agenti educativi e assegna all'educatore/insegnante il compito di svolgere una funzione di orchestrazione, facilitazione e promozione delle esperienze dei bambini in modo che possano arricchirsi, articolarsi, espandersi, promuovendo così le finalità che nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, per la parte relativa alla scuola dell'infanzia, sono indicate come cruciali: consolidare l'identità, sviluppare l'autonomia, acquisire competenze, vivere le prime esperienze di cittadinanza.

All'interno di questo sfondo, ampiamente riconosciuto a livello della letteratura internazionale su questa fascia di età, rimangono ancora da dissodare e approfondire molte e diversificate aree di indagine. Ci si augura che le ricerche a venire, così come quelle qui di seguito presentate, possano sollecitare la realizzazione di pratiche innovative, verificarne gli esiti in termini di efficacia e sostenibilità, aprire nuove piste di riflessione a una pedagogia dell'infanzia che sappia mettere "il bambino al centro" e che, proprio per questo, metta a fuoco e problematizzi il ruolo dell'adulto che sta con i bambini.

Riferimenti bibliografici

Bondioli A., Savio D. (1994). *Scala di Valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: Junior.

Calaprice S. (2018). Quale educatore per l'asilo nido*?* In M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti*. Napoli: EdiSES.

Calaprice S. (2016). *Il Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza. Attualità, adultità, identità.* Milano: FrancoAngeli.

Commissione europea (2014). *Proposal of key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (cura e trad. it. di A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave,* Bergamo, Zeroseiup, 2016).

Corsaro W. A. (1997). The *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press (trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2011).

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

VIII.1
Gli effetti del "sistema 0-6" sui corsi di studio L-19: stato dell'arte e questioni aperte

Matteo Cornacchia
Università di Trieste

Premessa: la ricostruzione dei passaggi normativi

Nell'ambito del dibattito che la Società Italiana di Pedagogia ha dedicato alle "implicazioni politiche, educative e sociali del sistema 0-6", il presente contributo intende soffermarsi sull'impatto che la "riforma" ha avuto, o è destinata ad avere, sui corsi di studio della classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione). La prospettiva entro cui ci si muove, insomma, tocca soprattutto la dimensione "politica" e, più nel dettaglio, quegli adeguamenti di natura organizzativo-istituzionale che impattano sul lavoro di chi è chiamato a coordinare tali corsi, di chi vi insegna e, soprattutto, sulle carriere e sulle prospettive occupazionali degli studenti.

A premessa del discorso è opportuno riassumere sommariamente le principali tappe che hanno dato vita al cosiddetto "sistema 0-6" e alle conseguenti implicazioni sui percorsi di formazione universitaria. Com'è noto "l'istituzione di un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia" era stata indicata dalla legge sulla "buona scuola" (L. 107/2015) come una delle misure finalizzate al riordino e alla semplificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione (commi 180 e 181). Per quello scopo, e nello spazio temporale di diciotto mesi dall'entrata in vigore della legge (avvenuta il 16 luglio 2015), il governo era delegato ad adottare uno o più decreti attuativi che definissero, nel dettaglio, le finalità e le caratteristiche del sistema integrato. Il decreto in questione, il n. 65 del 13 aprile 2017, è stato emanato con qualche mese di ritardo rispetto alla road map tracciata dalla L. 107: entrato in vigore il 31 maggio 2017, il documento ha chiaramente delineato i principi e le finalità del sistema integrato e, per quel che riguarda i temi qui in discussione, ha individuato

due distinti percorsi di formazione universitaria per il personale dei servizi educativi per l'infanzia (art. 4, comma 1, punto "e"):

- il diploma di laurea triennale nella classe L-19 con la specifica di un apposito indirizzo (da intendersi, in realtà, come curricolo);
- la specializzazione post laurea attraverso un corso di 60 crediti formativi universitari a conclusione della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria.

Anche in questo caso, come già accaduto per la legge 107, il D.Lgs 65 prevedeva un ulteriore rinvio al ministero competente, il MIUR, affinché, entro novanta giorni, si adottasse un nuovo provvedimento finalizzato a definire le modalità di svolgimento e i contenuti dei due percorsi. E come nella circostanza precedente, anche in questo caso va registrato un significativo ritardo rispetto alla deadline prevista, perché il decreto ministeriale in questione, il n. 378, risale "solamente" al 9 maggio 2018. La sottolineatura del ritardo non è un mero dato di cronaca nella ricostruzione dei fatti, ma rappresenta già uno dei primi aspetti d'impatto sui corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione, perché i mesi intercorsi fra l'uscita del D.Lgs 65/2017 e il D.M. 378/2018 (dodici, rispetto ai tre previsti in origine) hanno condizionato in vario modo le scelte degli atenei in sede di programmazione dell'offerta formativa per l'a.a. 2018/2019.

Da ultimo non va trascurato un altro importante passaggio, apparentemente indipendente dal processo di istituzione del sistema integrato 0-6, ma, come si avrà modo di illustrare a breve, ugualmente determinante nel ridisegnare l'architettura dei corsi di studio: sul finire del 2017, alcuni commi della legge di bilancio 2018 (L. 205/2017) recepivano una proposta di legge sul riconoscimento degli educatori socio-pedagogici (cosiddetta "Legge Iori") e ne tracciavano il profilo formativo e professionale. È infatti nel combinato disposto dei due provvedimenti – il D.Lgs 65 e la L. 205 – che si palesano alcune criticità tanto nell'organizzazione curricolare dei corsi, quanto nelle effettive possibilità di impiego dei futuri laureati.

1. Le principali questioni sospese

Il primo dato su cui riflettere scaturisce da uno sguardo d'insieme dei passaggi normativi appena richiamati: nel giro di pochi mesi, fra maggio e dicembre 2017 due importantissimi provvedimenti hanno esplicitamente

chiamato in causa i corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione e hanno finalmente normato due settori, quello della prima infanzia e quello più generale dei servizi socioeducativi e socioassistenziali, rispetto ai quali fino a oggi avevano legiferato solamente alcune Regioni, con conseguenti difformità su tutto il territorio nazionale. Da questo punto di vista non può non essere registrato un giudizio positivo per le azioni intraprese dal Legislatore: con il decreto 65 è stata pienamente riconosciuta la continuità educativa fin dalla nascita e i servizi per la prima infanzia, già strategici nel nostro sistema di welfare, sono stati integrati al sistema educativo nazionale; con la legge 205, sia pure attraverso un iter parlamentare più tortuoso del previsto, si è posto rimedio al riconoscimento degli educatori socio-pedagogici e si è colmato un vuoto giuridico che perdurava dagli anni Settanta. Il dato comune, insomma, è che per esercitare la professione di educatore, indipendentemente dalla sua collocazione, siano oggi indispensabili specifici percorsi formativi di livello universitario, con tutto ciò che ne consegue in termini di definizione delle competenze, riconoscimento e inquadramento professionale. Per contro, però, si è già fatto cenno ai problemi derivati dalla contemporanea applicazione di due provvedimenti che hanno l'indiscutibile merito di aver messo fine a un lungo periodo di sostanziale immobilismo del settore, ma che, nel loro insieme, rivelano il limite di essere stati concepiti da regìe diverse, demandando così agli atenei e, nello specifico, ai coordinamenti dei singoli corsi di studio L-19 il problema di gestire le possibili incoerenze. Rischiando, certo, di assumere una posizione retorica, non si può negare l'esistenza di alcuni punti sospesi e considerare allora il processo intrapreso a partire dal 2017 l'inizio di un percorso tutt'altro che concluso e orientato a riformare l'intero campo delle professioni educative.

Come hanno fatto notare Balduzzi e Farné, infatti, l'avvio del sistema integrato di educazione e di istruzione rappresenta una di quelle sfide che si giocano contemporaneamente sul piano politico, istituzionale e pedagogico, con il rischio di un disallineamento fra le varie misure da mettere in atto. Nella loro opinione, ad esempio, vi sarebbe un'ambiguità di fondo nel D.Lgs 65 perché se da una parte l'integrazione vorrebbe superare l'attuale dicotomia fra nido e scuola d'infanzia, dall'altra i profili di chi opererà nel nuovo sistema rimangono distinti e, soprattutto, collocati in percorsi universitari diversi: le educatrici e gli educatori dei servizi d'infanzia (fascia 0-3) nel corso di studio triennale in Scienze dell'educazione, assieme agli educatori socio-pedagogici; le insegnanti e gli insegnanti di scuola dell'in-

fanzia (fascia 3-6) nel corso di studio quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, assieme ai loro colleghi della scuola primaria (fascia 6-10). Un primo effetto di tale possibile ambiguità si è verificato, ad esempio, in occasione dell'avvio dei corsi intensivi da 60 CFU per educatori socio-pedagogici previsti dal comma 597 della L. 205 rivolti ai cosiddetti educatori "senza titolo": nella circostanza, di fronte alle numerose richieste pervenute, i vari atenei che li hanno organizzati hanno dovuto precisare attraverso i loro canali informativi che gli educatori dei servizi d'infanzia non erano fra i destinatari di quella misura e che il periodo transitorio per sanare le posizioni precedenti alla legge era contemplato da un dispositivo (la L. 205), ma non dall'altro (D.Lgs 65). Il rischio di ulteriori difficoltà interpretative, per rimanere alle osservazioni di Balduzzi e Farné, riguarda poi le figure di coordinamento, rispetto alle quali va registrata un'eterogeneità di titoli di chi attualmente coordina i servizi alla prima infanzia a fronte di indicazioni molto precise contenute nella L. 205 rispetto alla qualifica di "pedagogista".

Un secondo aspetto problematico riguarda la roadmap tracciata dal D.Lgs 65 e, in particolare, due deadline sull'accesso delle figure professionali ai servizi d'infanzia fissate dal comma 3 dell'art. 14: la prima indica nell'entrata in vigore del decreto (31 maggio 2017) il momento fino al quale possono avere ancora validità i titoli, diversi da quelli previsti nel nuovo dispositivo, già conseguiti sulla base delle previgenti normative regionali; la seconda, invece, fissa nell'anno scolastico 2019/2020 la decorrenza dei "nuovi" titoli, ovvero la laurea in Scienze dell'educazione e della formazione con specifico indirizzo oppure la laurea in Scienze della formazione primaria con l'integrazione del corso da 60 CFU. Secondo questa scansione dei tempi, però, è improbabile che i corsi di studio in Scienze dell'educazione riescano ad adeguare i loro piani di studio in tempo utile per garantire laureati con specifico indirizzo entro la scadenza del 2019/2020: il decreto 65, come detto, è entrato in vigore il 31 maggio 2017, ma le indicazioni sulle specificità disciplinari del curriculum per la prima infanzia e sul corso integrativo da 60 CFU sono state fornite solamente a maggio 2018, attraverso il già citato D.M. 378. Insomma: la tabella di marcia prevista dal Legislatore sulla formazione del personale che opererà nel "sistema integrato 0-6" si è rivelata inattuabile sia rispetto ai tempi effettivamente necessari per disporre dei decreti attuativi, sia per i passaggi tecnici richiesti ai corsi di studio per adeguare i loro piani didattici. A questo proposito non va dimenticato che l'offerta formativa erogata in un determinato anno accade-

mico viene approvata dagli organi accademici molto prima, di norma fra marzo e aprile precedenti: ciò impedisce a qualsiasi disposizione ministeriale emanata a maggio – come nel caso del D.Lgs 65 e del D.M. 378 – di avere effetti sugli impianti didattici dell'anno accademico immediatamente successivo.

Che si sia verificato un disallineamento fra "teoria dichiarata" e "teoria in uso" l'ha ammesso lo stesso MIUR il quale, attraverso una nota dell'agosto 2018, ha ritenuto di fornire alcuni chiarimenti sul percorso tracciato dal D.Lgs 65. Anzitutto si è riconosciuto come il periodo compreso fra le due deadline fissate dall'art. 14 dia luogo a un "vuoto temporale" e come non sia materialmente possibile garantire l'acquisizione dei titoli richiesti dall'art. 4 entro il termine dell'anno scolastico 2019/2020. A questo aspetto, poi, si aggiunge il problema di aver modificato la disciplina dei titoli senza alcun periodo transitorio, penalizzando soprattutto gli studenti già iscritti al corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione quando quel diploma di laurea – senza ulteriori specifiche – garantiva loro la possibilità di lavorare nei servizi alla prima infanzia: "L'unica interpretazione possibile – si legge nella nota ministeriale – appare quella che assicuri, fino all'attivazione degli indirizzi specifici della Laurea L-19 e dei corsi di specializzazione per i laureati in Scienze della formazione primaria, il principio di affidamento di coloro che hanno conseguito o stanno conseguendo la laurea L-19 in relazione agli sbocchi professionali previsti al momento dell'immatricolazione, anche in ragione del principio di irretroattività delle leggi". In analogia, il medesimo principio vale anche per i laureati in Scienze della formazione primaria, i quali potranno continuare a far valere il loro titolo anche nei servizi 0-3, "pur in assenza dell'integrazione del corso di specializzazione per complessivi 60 CFU". Con la nota interpretativa, insomma, il MIUR riconosce come la scadenza originariamente fissata del 2019/2020 non possa essere assunta rigidamente e la richiama, piuttosto, non tanto come deadline per conseguire i titoli, ma come termine ultimo entro il quale gli atenei sono chiamati a recepire nei propri regolamenti didattici i percorsi tracciati dal D.M. 378.

A tale proposito, un ulteriore dubbio sorge alla lettura dell'allegato B, laddove vengono indicati i "requisiti minimi" che una L-19 dovrebbe possedere in termini di settori scientifico disciplinari per garantire l'accesso ai servizi d'infanzia. Fatta eccezione per i 10 CFU di tirocinio, per i quali è chiaramente precisato come debba essere gestita la suddivisione del monte ore complessivo, le restanti indicazioni sui requisiti contengono tutti la

medesima precisazione, ovvero la necessità che i vari SSD siano caratterizzati da "contenuti specifici sull'infanzia 0-3", integrando, così, con un aspetto qualitativo il dato espresso dal numero e dalla tipologia dei settori. Ciò che non viene chiarito, però, è come possano essere verificabili ex post i contenuti di cui sopra, sia perché non è sempre scontato poterli desumere dalla denominazione dei singoli insegnamenti, sia perché i sillabi – l'unico modo per poter risalire ai contenuti di un insegnamento – non rientrano nella certificazione finale normalmente rilasciata dagli atenei.

2. Le criticità della contemporanea applicazione dei due dispositivi

Agli occhi di chi è chiamato a intervenire sugli ordinamenti delle L-19, però, la preoccupazione maggiore derivante dalla contemporanea applicazione del D.Lgs 65 e del comma 595 della L. 205, è rappresentata dal rischio di determinare, sia pure involontariamente, una sperequazione tra il percorso formativo rivolto alla prima infanzia e quello destinato, invece, a tutti gli altri potenziali ambiti di intervento dell'educatore.

Sulla base di quanto disposto dal sopracitato allegato B del D.M. 378, i requisiti minimi richiesti per l'accesso nei servizi alla prima infanzia possono essere acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extracurricolare. Ciò significa che, a seconda degli organici e delle necessità espresse dai territori di appartenenza, gli atenei possono scegliere di recepire i contenuti del decreto in almeno tre modalità: attraverso un corso L-19, genericamente intitolato alle "Scienze dell'educazione e della formazione", con un piano di studi privo di articolazioni curricolari interne ma dotato dei requisiti dell'allegato B, eventualmente tramite integrazioni soprannumerarie; attraverso l'attivazione di un corso L-19 articolato al suo interno in più curricula, uno dei quali specificamente pensato per la formazione degli educatori dei servizi d'infanzia; infine proponendo più corsi L-19 "indipendenti" e orientati, già a partire dalle loro denominazioni, alle diverse figure professionali previste nel panorama dei servizi educativi. La prima soluzione ha certamente il pregio di mantenere un'identità unica alla L-19 e di essere quella che richiede meno interventi dal punto di vista ordinamentale; d'altra parte, però, in assenza di specifiche denominazioni o curricula, potrebbe risultare più complesso attestare la "specializzazione" richiesta dal D.Lgs 65 dal momento che i requisiti minimi andrebbero ricercati all'interno del piano di studi con l'ulteriore difficoltà, già evidenziata sopra, di riuscire a

certificare l'effettiva presenza di contenuti rivolti alla prima infanzia, così come esplicitato nel D.M. 378. È soprattutto a questo limite che cerca di ovviare la seconda soluzione, con la previsione, fin dal momento dell'iscrizione al corso di studio, di un curriculum specificamente progettato per chi sarà chiamato ad operare nel nuovo "sistema integrato 0-6"; questo tipo di opzione, peraltro, sembra essere più in linea con l'originaria formulazione del D.Lgs 65 ove, sia pure in maniera non del tutto appropriata, si parlava di "indirizzo specifico". La criticità, in questo caso, è rappresentata dalla differente valenza che verrebbero ad assumere i diversi curricula: infatti, se la normativa sul sistema integrato "richiede" esplicitamente una specializzazione, la L. 205 assegna alla laurea nella classe L-19 tout court, a prescindere da eventuali articolazioni curricolari interne, il compito di formare gli educatori socio pedagogici. Per effetto della contemporanea applicazione dei due dispositivi, pertanto, coloro i quali si laureano avendo scelto il curriculum specificamente dedicato ai servizi d'infanzia risulterebbero, al tempo stesso, anche educatori socio-pedagogici, con la possibilità, dunque, di estendere a tutto il panorama dei servizi socio-educativi le loro competenze; diversamente, coloro i quali sceglieranno qualsiasi altro curriculum, acquisiranno anch'essi la qualifica di educatori socio-pedagogici, ma non potranno mai ambire a un impiego nei servizi per la prima infanzia non avendo i requisiti formativi richiesti dal D.M. 378. Analogamente la questione si ripresenta nel caso di L-19 "indipendenti", come le abbiamo definite sopra, dove la differenza di sbocchi non sarebbe vincolata alla scelta di un curriculum, bensì del corso di studio in sé.

Sic stantibus rebus viene da chiedersi quali ragioni avrebbero gli atenei per attivare curricula della L-19 alternativi a quello per i servizi d'infanzia o, addirittura, corsi di studio privi delle specifiche richieste del D.M. 378; allo stesso modo, guardando la cosa da altra prospettiva, ci si potrebbe interrogare sulla "convenienza" degli studenti a scegliere percorsi formativi che non aprono loro l'intero ventaglio di opportunità d'impiego quando altri itinerari, nella stessa classe di laurea, danno invece tale garanzia. Dietro a simili quesiti, l'aspetto più controverso della vicenda, per come si è venuta a configurare, è il messaggio che involontariamente il Legislatore ha legato ai vari profili dell'educatore nel momento in cui per il settore della prima infanzia si richiede una specializzazione mentre per tutti gli altri ambiti socio-educativi e socio-assistenziali essa non è contemplata.

È soprattutto il profilo professionale tracciato dal comma 594 della L. 205 a risultare gravemente penalizzato da questa situazione: dopo decenni

di attesa si era finalmente riusciti a inquadrare la figura, a darle il medesimo riconoscimento di cui godono gli educatori socio-sanitari, a individuare precisamente i settori d'intervento e i destinatari. La formazione universitaria di primo livello, nella composizione complessiva dei 180 CFU a disposizione, intendeva coprire un ventaglio di competenze sufficientemente ampio, tale da permettere agli studenti di fare esperienza del maggior numero di ambiti indicati nella legge 205: "educativo e formativo, scolastico, socio-assistenziale, della genitorialità e della famiglia culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell'integrazione e della cooperazione internazionale". Il rischio concreto, invece, è che tale disegno venga disatteso in partenza nel momento in cui un terzo dell'intero percorso – 60 CFU su 180, compreso il significativo momento del tirocinio – viene interamente dedicato a sviluppare conoscenze relative alla prima infanzia anche da parte di chi, invece, opererà in tutt'altro campo.

Nonostante le criticità appena evidenziate, sembrano essere diversi gli atenei che, in alternativa a percorsi L-19 per i servizi d'infanzia, hanno già attivato, o si apprestano a farlo, curricula o corsi di studio nella stessa classe di laurea dedicati alla formazione dell'educatore socio-pedagogico. Pur non potendo entrare nel merito delle motivazioni delle singole sedi, è possibile che dietro a questa scelta vi sia la volontà di superare l'empasse determinata dalla normativa vigente e di tutelare, in questo modo, quanto la L. 205 ha da poco introdotto in termini di riconoscimento e formazione delle professioni educative. Certo, si tratta di una scommessa che potrà essere valutata nel suo complesso solo quando saranno disponibili i dati sull'andamento delle immatricolazioni, ma già adesso si configura come un preciso segnale "politico" volto a riallineare lo status degli educatori nell'auspicio che ciò avvenga anche in sede legislativa.

Riferimenti bibliografici

Balduzzi L., Farné R. (2018). La posizione di "infanzia" sulla continuità 0-6. *Infanzia* (n. 2, aprile/giugno).

Balduzzi L. (2018). Qualificare il profilo professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia dopo il DM 65/2017: quale formazione universitaria per quale profilo. *Infanzia* (n. 2, aprile/giugno).

Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6.* Milano: Mondadori.

Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
Restiglian E. (2017). *La formazione iniziale degli educatori della prima infanzia. Realtà e prospettive*. San Paolo d'Argon: Zeroseiup edizioni.

Riferimenti normativi

L. 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
D.Lgs 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
L. 27 dicembre 2017, n. 205 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
D.M. 9 maggio 2018, n. 378 – Titoli di accesso educatore servizi infanzia, ai sensi dell'art. 14, D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65.

VIII.2
Il "sistema 0-6" e la cura educativa del corpo. In dialogo con Maurice Merleau-Ponty

Giuseppina D'Addelfio
Università degli Studi di Palermo

Certamente una delle maggiori novità introdotte dal DL 65/2017 è l'affermazione del principio, basilare ma non scontato, che specifiche competenze professionali sono necessarie per qualificare con fondamento scientifico gli interventi educativi nei diversi ambiti dei servizi alla persona, in tutte le fasi della sua vita (Iori, 2018). Da tale affermazione segue il riconoscimento della necessità di qualificazione universitaria (cioè di una laurea almeno triennale) e formazione continua (cioè, per assumere alcune responsabilità educative, persino più che una laurea specialistica) anche del personale dei servizi per l'infanzia.

Il valore di un simile riconoscimento si coglie in tutto il suo spessore se posto al cospetto dell'annosa svalutazione sociale e politica, divenuta spesso invisibilità, dei lavori di cura.

La svalutazione della cura è un tema molto studiato in ambito pedagogico (e non solo) e non sarà oggetto specifico di queste pagine (Rimando a: Kittay, 2010; Mortari, 2006). Tuttavia, nell'avvio della nostra riflessione, è utile metterne in evidenza due aspetti, tra loro connessi: la svalutazione della cura dell'infanzia è tutt'uno, da una parte, con l'idea che educazione si dà dove c'è trasmissione programmata di un contenuto, dall'altra con la svalutazione delle emozioni e, in generale, della corporeità.

Riguardo al primo aspetto possiamo osservare che identificare immediatamente l'educazione con la trasmissione di saperi formalizzati significa intendere l'educazione esclusivamente come esercizio consapevole di ragione e di parola che coinvolge educatore ed educando e quindi – ciò che qui più ci interessa – dare per scontato che prima di una certa età la cura della persona sia solo accudimento fisico (e quindi "non serve certo una laurea!", come si sente dire spesso).

D'altro canto, la svalutazione della cura va di pari passo con il dualismo anima corpo che ha a lungo segnato il pensiero occidentale e, quindi, con

la svalutazione della vita emotiva e affettiva che ha caratterizzato a lungo la nostra società. Uso qui il passato prossimo per indicare un tempo che non è remoto ma appunto prossimo, perché è una conquista recente della riflessione delle scienze umane la consapevolezza che le emozioni non siano fattori di disturbo per l'esercizio della razionalità e, più in generale, per il dispiegamento della nostra umanità (cfr. Nussbaum, 2009). La riflessione pedagogica, in particolare, da tempo ormai mette in evidenza quanto non ci possa essere reale educazione senza ascolto attento delle emozioni, tanto dell'educando quanto dell'educatore (Riva, 2004).

Resta comunque da chiedersi se, nella concretezza di molti contesti, la svalutazione delle emozioni e della corporeità non sia ancora da coniugare al tempo presente, perché attualissima. Se, infatti, a un primo sguardo, la nostra società oggi sembra dare molto spazio alle emozioni e appare molto concentrata sulla cura del corpo, con uno sguardo può attento occorre domandarsi, soprattutto in prospettiva pedagogica ed educativa, se questa valorizzazione delle emozioni e del corpo sia davvero adeguata alla piena fioritura della persona umana.

Nello spazio aperto di questa domanda, svolgerò le mie riflessioni di filosofia dell'educazione dell'infanzia, collocandomi nella cornice della scuola di pensiero fenomenologico-ermeneutica[1].

La scelta di svolgere la riflessione nell'orizzonte dischiuso dalla filosofia di Edmund Husserl appare peraltro particolarmente adeguata al tema in parola perché molti fenomenologi, come espliciterò in queste pagine, si sono occupati del tema del corpo e, quindi, delle emozioni, che del corpo rappresentano il linguaggio. In particolare, farò specifico riferimento ad alcuni passi degli scritti di Maurice Merleau-Ponty che hanno come oggetto l'esperienza della prima infanzia e la genesi del sé.

1. Persona e corporeità: contributi fenomenologici

È stato osservato che uno degli interessi che più caratterizza i fenomenologi, sin dalla prima generazione, ossia quella "di Monaco e Gottinga", coincide con l'interrogazione sulla realtà personale, cioè con l'individuazione

1 Si tratta di un paradigma di pensiero fecondo tanto per la pedagogica generale quanto, di conseguenza, per la filosofia dell'educazione: cfr. Bellingreri 2017.

dei diversi *livelli* (*Stufen*) che costituiscono una persona (De Monticelli, 2000).

Alla scuola di Husserl, la persona appare come una totalità peculiare – cioè avente ciascuna il suo *stile proprio*, per dirla con Edith Stein - dove sempre però si integrano tre dimensioni: la *corporeità*, ovvero il *corpo animato vivente* (*Leib*); la *realtà psichica* (*Seele*), cioè la dimensione *interna* che è – come già evidenziato dalla filosofia classica, cui i fenomenologi spesso fanno riferimento – *forma del corpo* e luogo dei suoi stati interni; lo *spirito* (*Geist*), ovvero quella dimensione ancor più profonda dell'anima, cioè non solo interna ma propriamente *interiore*.

Le tre dimensioni segnano appunto progressivi livelli di sempre maggiore profondità, poiché il corpo è della persona lo strato più superficiale, mentre lo spirito coincide con quello che molti fenomenologi chiamano il nucleo della persona (*Kern*). Tuttavia essi sono in costante interazione e, sia pure in modi diversi, sono sempre in gioco tutti e tre nelle esperienze umane (anche se spesso spetta a noi decidere dove principalmente dimorare, ossia a quale livello vivere ciò che ci accade e, soprattutto, la nostra vita nel suo complesso).

Husserl, nelle *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, dove afferma di voler esaminare *l'essenza della soggettività personale*, nota come "l'atteggiamento in cui noi viviamo nel mondo personale, in quanto soggetti nel mondo dei soggetti, sia di fatto un atteggiamento per essenza diverso da quello naturalistico" (2002, vol. II, p. 189). Infatti, quegli studiosi che, in ragione del loro specifico atteggiamento scientifico, "non vedono altro che natura" – ed egli cita come esempio lo zoologo, ma anche lo psicologo – hanno dei "paraocchi abituali" (2002, vol. II, p. 188), perché smarriscono un dato essenziale che, invece, viene colto solo da chi coltiva un *atteggiamento personalistico*, ovvero quello proprio delle scienze *dello spirito*. È quest'ultimo l'atteggiamento in cui

> noi siamo sempre quando viviamo insieme, quando ci parliamo, quando salutandoci ci tendiamo la mano, nell'amore e nell'avversione, nella meditazione e nell'azione, quando siamo in un riferimento reciproco nei discorsi e nelle reciproche obiezioni (2002, vol. II, p. 187).

Di queste parole, teniamo fermo un dato che subito appare decisivo: il fatto di essere in relazioni di reciproco riferimento con i nostri simili – che

è rivelato innanzitutto da gesti, cioè da movimenti del corpo – è ciò che dischiude la possibilità di un atteggiamento non naturalistico, ma appunto personalistico.

Coltivando questo atteggiamento, Husserl conserva quanto appreso dalle spiegazioni offerte dagli studi naturalistici, ma guarda nella loro profondità scorgendo qualcosa che *i paraocchi abituali* non permettono di vedere.

Infatti, in primo luogo osserva che ogni persona ha, per essenza, un mondo fisico circostante con la sua determinata orientazione data innanzitutto dalla sua corporeità, infatti, il corpo è per ciascuno il *punto zero dell'orientamento*:

> Ogni io ha il suo centro a partire dal quale percepisce le cose, ha il suo corpo vivo, cioè una cosa centrale intorno alla quale, in quanto essa circoscrive il centro, si ordinano tutte le altre cose che si manifestano e che si presentano secondo una loro orientazione. Il mondo è, insieme col corpo vivo, il "di-fronte" dell'io, un ambiente dell'io, e gli è dato in ogni momento secondo un modo di manifestazione che è specifico dell'io (2002, vol. II, p. 208).

Per Husserl come per altri fenomenologi il corpo vivo è una struttura trascendentale della vita personale, in quanto è condizione di possibilità dell'esperienza (Henry, 2001, 135). Infatti, è il corpo che permette l'apparire delle cose per quella specifica persona: per lei, le cose sono sempre innanzitutto riferite al punto zero come ad un centro.

In secondo luogo, il corpo animato vivente *si esprime*: porta ad espressione l'interiorità di quella persona. Come soprattutto Levinas ha poi messo in una particolare luce, del corpo è il volto che massimamente presenta ed esprime ciascuna persona nella sua individualità e irripetibilità: nel volto la persona *dà testimonianza di sé*, offre quella "parola" che è prima di ogni parola, la *parola d'onore* con cui attesta la propria peculiare esistenza (1996, p. 207).

In generale, per tutti i fenomenologi è opportuno dire non solo che ciascuno di noi *ha un corpo*, ma soprattutto che *è corpo*: ciò non perché in esso stia tutta la verità della persona, ma perché è vissuto dall'interno, è quel corpo del quale ciascuna persona, e lei sola, può dire *è il mio corpo*.

Come efficacemente scrive Merleau-Ponty in *Fenomenologia della percezion*e, *il nostro corpo non ci abbandona mai*. Più precisamente, l'autore si

chiede se il corpo possa essere considerato come oggetto che non mi abbandona. Ma subito domanda: esso è davvero un oggetto? Un oggetto, infatti, è qualcosa che sta di fronte a me, è osservabile da più prospettive, può permanere, ma anche scomparire dal mio campo visivo. Invece – ed ecco il passaggio dell'argomentazione che ci interessa –

> La permanenza del corpo proprio è di tutt'altro genere: esso non è al limite di un'esplorazione indefinita, si sottrae all'esplorazione e mi si presenta sempre sotto lo stesso angolo. La sua permanenza non è una permanenza nel mondo, ma una permanenza dalla mia parte (Merleau-Ponty, 2003, 141).

Da queste parole, ben si comprende come dire che il mio corpo è *il mio punto zero* equivalga a riconoscere che è, per me, ciò che rimane al margine di tutte le mie percezioni, ovvero che: "si offre ostinatamente dallo stesso lato, senza che io possa farne il giro" (Merleau-Ponty, 2010, p. 232). Ecco ulteriore testimonianza del fatto che la realtà della persona non possa essere identificata tout-court con il suo corpo: corporeità e soggettività sono intrecciate, in quanto il corpo vivo porta in sé la soggettività della persona, ma quest' ultima non è riducibile al primo, anche per il fatto che nel corpo la soggettività incontra un limite: il corpo vivo viene "scoperto" nella sua peculiarità quando appunto *si sottrae*, *ostinatamente* non risponde come desidero, quando mostra una resistenza alla mia volontà. Levinas ha osservato più volte che il volto dell'altro *resiste alla presa*, cioè si sottrae al dominio del soggetto e alla possibilità di concettualizzazione; ma resiste alla nostra presa spesso anche il nostro stesso corpo. Si pensi al caso della malattia dove lo scarto tra coscienza e corporeità si fa particolarmente evidente.

Ora, lo scarto e la sovrabbondanza che la corporeità è rispetto alla coscienza, possono essere colto anche guardando in un'altra direzione. Infatti, per molti fenomenologi il corpo vivo è fatto di tempo o, meglio, di tracce lasciate dalle esperienze nel tempo: noi sentiamo il nostro corpo vivo come esposto al tempo. Infatti, sentire il nostro corpo vivo significa sentirsi in movimento.

Soprattutto Merleau-Ponty ha reso evidente come l'esperienza motoria del nostro corpo preceda il pensiero e lasci in noi una trama di tracce:

> Il movimento non è il pensiero di un movimento e lo spazio corporeo non è uno spazio pensato o rappresentato […] Nel gesto della mano che si dirige verso un oggetto è racchiuso un riferimento al-

> l'oggetto non come oggetto rappresentato, ma come quella cosa molto determinata verso la quale ci proiettiamo, […] che stringiamo dappresso. La coscienza è l'inerire alla cosa tramite il corpo. Un movimento è imparato quando il corpo l'ha compreso, cioè quando l'ha assimilato al suo 'mondo', e muovere il proprio corpo significa protendersi verso le cose attraverso di esso, significa lasciarlo rispondere alla loro sollecitazione che si esercita su di esso senza nessuna rappresentazione. La motilità non è quindi un'ancella della coscienza (2003, pp. 193-194).

In questa vivida descrizione sembra di poter riconoscere il bambino che innanzitutto apprende a muoversi nel mondo facendo esperienza del suo corpo. E ancor più esplicito appare un passaggio dei manoscritti husserliani citati dal filosofo V. Costa:

> Il corpo vivo ha già una direzione prima che i suoi movimenti diventino egologici in senso proprio [...] 'il bambino, nell'utero materno, ha già cinestesi, ha già, in maniera cinesteticamente mobile, le sue "cose" – ha già una primordialità' (MS K III 11/5a) Certo, all'inizio *non vi è un io in senso proprio*, non vi è un centro cosciente padrone dei suoi movimenti, e tuttavia vi è un nucleo originario che è 'istintivamente' diretto sull'essente, cosicché, in queste cinestesi istintivamente innate, questo muoversi del vivente, l'io è già in viaggio verso se stesso (Costa, 2009, p. 83).

In sintesi possiamo dire che, per la fenomenologia, la corporeità non è mai tutta riassorbita nella coscienza e nelle decisioni che è in nostro potere prendere e attuare.

Infatti, la fenomenologia insegna che nella realtà personale c'è una certa intenzionalità del corpo, che le esperienze corporee portano sempre con sé stratificazioni di senso che eccedono la nostra consapevolezza e capacità di scelta e che, eppure, da qui comincia il "diventar persona della persona" (Bellingreri, 2017).

Stare alla scuola di Husserl significa quindi imparare a riconoscere che l'unità della persona non si dà in prima istanza come il risultato pienamente consapevole di una decisione, bensì come "unità profonda e non-tematica di uno stile personale" (Pugliese, 2014, 90): è questo un tema che andrebbe approfondito in prospettiva pedagogica molto più di quanto si possa fare in questa sede. Qui possiamo solo trarne la più evidente conseguenza pedagogica: l'io non deve e non può essere mai separato dal corpo vivo.

Non a caso, Husserl nella pagina delle *Idee* sopra citata, prosegue:

> "Io sono qui": questa proposizione non significa: "io sono un oggetto della natura" […] questo corpo somatico è una cosa che ha un significato spirituale, che serve da espressione, da organo, a un essere spirituale, a una persona e al suo comportamento spirituale" (2002, vol. II, p. 208).

E anche Merleau-Ponty osserva: "Noi non abbiamo idea di uno spirito che non sia sotteso da un corpo, che non si stabilisca su questo suolo" (1968, p. 270).

D'altra parte, molti testi di fenomenologia e di pedagogia fenomenologica si soffermano sul fatto che quando ciascuno incontra l'altra persona, riconoscendola proprio come una persona e non confondendola con una cosa o un animale, ne incontra innanzitutto il corpo e lo riconosce subito *per associazione*, cioè come *corpo animato vivente* simile al proprio (Cfr. Bellingreri, 2015, pp. 7-22).

In particolare, Merleau-Ponty aiuta a vedere che nella persona il corpo non è l'involucro di una coscienza pura, non è una mera estensione spaziale dell'io: è qualcosa di più, perché è il modo attraverso il quale ogni corporeità abita il mondo è comportamento. Come egli scrive proprio nei testi dedicati allo sviluppo del bambino nei primi anni di vita,

> La mia coscienza è radicalmente rivolta verso il mondo, verso le cose, e soprattutto rapporto con il mondo. La coscienza altrui é anch'essa prima di tutto, un certo modo di comportarsi di fronte al mondo. É allora nella condotta dell'altro, nella sua maniera di trattare il mondo, che io posso trovarlo (Merleau-Ponty, 1968, p. 87).

Ne segue che l'io si rapporta sempre all'altro non come un altro cogito, cioè un pensiero disincarnato, ma come al soggetto di un comportamento provvisto di un determinato stile. Per questo Merleau-Ponty afferma: "l'altro corpo non è un semplice frammento del mondo ma il luogo di una certa elaborazione e di una certa veduta sul mondo" (Merleau-Ponty, 2003).

In sintesi potrebbe dire: *ogni corpo animato vivente* che incontriamo è certamente un oggetto nello spazio dotato di caratteristiche registrabili dall'esterno e quantificabili in dati empirici ma, al contempo, si impone come corpo vissuto dall'interno e, come tale, livello costitutivo, cioè non eliminabile, della vita stessa della persona in quanto persona. In un certo senso,

si potrebbe parlare dell'attenzione all'espressione corporea dell'altro come "livello zero" tanto della conoscenza che di lui, o di lei, possiamo averne e quanto di quella rivelazione del nostro essere personale di cui a lui o a lei scegliamo di fare dono.

2. La filosofia dell'educazione dell'infanzia di Merleau-Ponty

Da quanto detto finora emerge che, alla scuola della fenomenologia il corpo animato vivente rappresenta luogo di quelle percezioni ed emozioni, che costituiscono la prima modalità di incontro con il mondo e con l'altro. E le emozioni, in alternativa ad ogni forma di riduzionismo psicologico, devono approfondite in modo da percorrere tutti i gradi della persona, fino alla profondità spirituale dei sentimenti in modo da rivelare il loro potenziale non solo conoscitivo, ma anche sociale ed etico (Cfr. Drummond, Rinofner, 2018). Pertanto – come ho argomentato altrove (D'Addelfio, 2018) – la fenomenologia aiuta a riconoscere che nell'approfondimento delle emozioni fino ai sentimenti, quindi nell'educazione del sentire, è in gioco il pieno dispiegamento della nostra anima e della nostra formazione.

Rispetto alla riflessione di queste pagine, possiamo osservare che la valorizzazione del corpo vivo e della sua intenzionalità pre-riflessiva perché originaria, costituisce la chiave per comprendere le riflessioni sull'educazione dell'infanzia di Merleau-Ponty. Esse sono svolte soprattutto nei corsi dall'autore tenuti alla Sorbona, quando fu chiamato a insegnare psicologia dell'infanzia e pedagogia.

Nell'autunno del 1949, infatti, il filosofo fu nominato *Maître de conférences en psychologie pédagogique* alla Facoltà di lettere della prestigiosa università, dove l'anno seguente divenne professore. Così, in quella che era stata la cattedra di Piaget, Merleau-Ponty tenne otto corsi – due per anno –, fino al 1952.

Il tema di questi corsi, in cui sono ripresi molti studi della psicologia di quegli anni, è il problema dell'altro, o meglio il tema del rapporto tra l'io e l'altro. Questi corsi possono essere letti alla luce di una domanda che viene posta ne *La fenomenologia della percezione*: "come possibile che la parola io possa essere messa al plurale, come si può formare un'idea generale dell'io, come posso parlare di un altro io che non sia il mio, come posso sapere che ci sono altri Io?" (Merleau-Ponty, 2003, p. 453).

Infatti, nei corsi pedagogici parigini, il problema fondamentale è la cre-

scita della persona e l'assicurazione della propria identità, ovvero la domanda: *come posso sapere chi sono io?* Infatti, questi corsi hanno come obiettivo quello di spiegare come all'interno del processo di acquisizione della propria identità vi sia una fase processuale, un "sistema io-altro", che investe il problema del riconoscimento della dimensione dell'alterità.

Di particolare interesse per noi è il corso che ha come titolo *Il bambino e gli altri.* Muovendo dall'esperienza del bambino da zero a tre anni e riprendendo alcune conquiste psicologiche del suo tempo, l'autore fa alcune osservazioni molto interessanti. Parte dai livelli di spiegazione della psicologia, per arrivare ad un livello di comprensione, quindi avvicinando il tema del senso per l'educazione e quindi del metodo educativo.

L'orizzonte delle sue riflessioni è dato dallo sviluppo dell'idea husserliana (Husserl 2008) molto nota nell'elaborazione di Heidegger: noi apparteniamo già da sempre ad un mondo e il nostro essere e sempre un *con-esserci*. Com'è noto, Merleau-Ponty si è molto soffermato sullo stretto intreccio tra soggettività e intersoggettività nel mondo della vita proprio a partire dal tema del corpo (Comerci, 2009).

Ne *Il bambino e gli altri*, in particolare, l'autore afferma che va superata l'idea che l'esperienza psichica sia ciò che è dato a ciascuno nella sua solitudine. Se, infatti – spiega l'autore – io fossi il solo a poter conoscere la mia attività psichica, per esempio le mie sensazioni, voi non lo conoscereste mai come la conosco io, non potreste mai provare una sensazione provando a stare al mio posto, né io avrei alcun modo per cogliere la vita degli altri, i pensieri degli altri, qualora essi fossero appunto *aperti all'ispezione di un solo individuo, colui che ne è il titolare.*

La conseguenza di questa ipotesi – percorsa solo per mostrarne la vacuità – è che la psiche dell'altro mi apparirà sempre del tutto inaccessibile.

In secondo luogo, poiché non posso accedere direttamente alla psiche dell'altro per le ragioni appena dette, si potrebbe ammettere che posso cogliere la psiche dell'altro indirettamente, ovvero attraverso le sue apparenze corporee: vi vedo in carne ossa, siete lì, non posso sapere cosa pensate, ma posso supporre posso indovinarlo attraverso le espressioni della vostra fisionomia, attraverso i vostri gesti, ecc. Ma, sulla base delle summenzionate premesse, non potrei far altro che proiettare su di voi l'esperienza che io ho già provato e percepito come mia esperienza.

Orbene Merleau-Ponty obietta – ed è questo lo snodo pedagogico decisivo - che lo studio della psicologia infantile ci dice che semplicemente non è così. E per una semplice ragione: la percezione dell'altro è un'esperienza

precoce – come la motilità intenzionale del corpo – "anche se, naturalmente, è tutt'altro che precoce la conoscenza esatta del *significato* di ciascuna delle espressioni emotive che l'altro ci presenta" (1968, p. 84).

Merleau-Ponty nota che è molto presto i bambini sono sensibili alle espressioni della fisionomia dell'altro, per esempio alla voce e soprattutto al sorriso, quindi al volto, eminente espressione dell'interiorità. Così, l'autore si sofferma sull'importanza dello sguardo e dell'essere guardato. Per esempio, partendo dalla constatazione che lo sguardo posato su un bambino di due o tre mesi lo fa sorridere, l'autore commenta che nel bambino vi è una prima percezione dello sguardo dell'altro come di *qualcosa che lo completa*.

Ora, se lo psichico fosse un'esperienza chiusa dell'io e se l'unica possibilità di conoscenza dell'altro fosse la proiezione, affinché un bambino molto piccolo possa interpretare il sorriso dell'altro, bisognerebbe che ci sia stato per lui modo di associare questo sorriso visibile dell'altro alla consapevolezza del suo stesso sorriso. Evidentemente non è così. Piuttosto – nota l'autore – la percezione dell'altro e, poi la possibilità di entrare in relazione con lui e provare a comprenderlo, diventa comprensibile solo se si suppone che genesi della psiche ha inizio ad un livello in cui il bambino non coglie stesso e l'altro in quanto distinti. In altri termini la coscienza di sé è *tardiva e non primaria,* così come tardiva è la distinzione tra il sé e l'altro, che viene acquisita progressivamente.

> Prendo coscienza a poco a poco del mio corpo, da ciò che lo distingue dal corpo dell'altro e, reciprocamente, a vivere le intenzioni dell'altro nei miei gesti [..] Divenire consapevoli di avere un corpo e divenire consapevoli del fatto che il corpo dell'altro è animato da un'altra psiche, sono due operazioni non solo logicamente simmetriche, ma costitutive di uno stesso sistema (Merleau-Ponty, 1968, pp. 90, 93).

Più precisamente, viene che il bambino impara gradatamente a fare esperienza del proprio schema corporeo o "schema posturale". Quest'ultimo è definito come "la coscienza globale della posizione del mio corpo nello spazio" (Merleau-Ponty, 1968, p. 96). L'autore parla di un sistema in cui aspetti *introcettivi* ed *estracettivi* si esprimono reciprocamente e allude a un sistema due termini (il mio comportamento e il comportamento dell'altro) che funziona *come un tutto.*

Qui l'autore riprende la metafora husserliana, dicendo che effettivamente non è solo una metafora, dell'accoppiamento (*Paarung*) – termine con il quale, com'è noto, Husserl indica nelle *Meditazioni cartesiane*, l'associazione "appaiante" che costituisce un primo legame tra corpi estranei: si tratta di quel processo associativo basato sulla somiglianza cui abbiamo fatto cenno e che si attua quando vedo un corpo animato vivente simile al mio e che comprendo immediatamente a partire dal *mio* corpo animato vivente, attraverso uno specifico "trasferimento di senso". A tal proposito Merleau-Ponty osserva:

> Nella percezione dell'altro, il mio corpo e il corpo dell'altro sono accoppiati, compiono quasi un'azione a due: questo comportamento che io vedo soltanto, in qualche modo io lo vivo a distanza, lo faccio mio, lo rifiuto o lo comprendo (Merleau-Ponty, 1968, p. 89).

Analogamente in *Fenomenologia della percezione* si legge: "perché l'altro non sia una parola vana, occorre che la mia esistenza non si riduca la coscienza che io ho di esistere, ma che implichi anche la mia incarnazione" (2003, p. 21).

In modo adeguato è stato osservato che la vita morale per Merleau-Ponty inizia con lo schema corporeo o, meglio, con le esperienze di *reciprocità corporea* tra il bambino e gli adulti di riferimento (Hamrick, 2018).

3. Indicazioni di senso per l'educazione

Andando più nel dettaglio di alcune specifiche riflessioni di Merleau-Ponty, si possono trarre alcune preziose indicazioni di senso per la cura educativa dell'infanzia a partire da un'attenzione specifica alla corporeità del bambino.

Quando l'autore osserva che ciascuno è coscienza incarnata volta verso le cose che è innanzitutto un modo di comportarsi nel mondo e che, reciprocamente, incontro l'altro incontrandone in primo luogo il comportamento, l'autore osserva che "ciò che il bambino, imita prima di tutto, non è l'altro, ma il comportamento dell'altro" (Merleau-Ponty, 1968, p. 87). Riprendendo ampiamente Wallon, su questa linea l'autore parla di "assorbimento posturale", indicando che il bambino fa suoi i comportamenti de-

gli adulti di riferimento molto prima di ogni capacità di riflessione e giudizio. In altri termini: il corpo apprende e apprende dalle relazioni.

Quello che mi pare importante sottolineare allora dell'approccio fenomenologico è il valore che hanno la corporeità e i gesti degli adulti nel percorso di crescita del bambino, nel suo viaggio verso se stesso. Soprattutto in considerazione del fatto che, stando a Merleau-Ponty, l'esperienza corporea lascia tracce e, in un modo o in un altro, sorreggerà come *struttura* – suscettibile di nuove ristrutturazioni – ogni esperienza, anche quelle psicologiche e spirituali, sarebbe poi opportuno interrogarsi anche sulle stratificazioni di esperienze pre-riflessive di cui il corpo dell'educatore, dell'educatore, dell'insegnante e innanzitutto del genitore, è a sua volta portatore per lo più inconsapevole.

A tal proposito molto interessanti le riflessioni sulla ben nota "fase dello specchio", attraverso cui il bambino guadagna la percezione dell'io e dell'altro come in realtà distinte. L'autore Riprende gli studi sull'argomento e alla fine commenta:

> è grazie allo specchio che io posso raffigurarmi il punto di vista dell'altro su di me, capisco l'esperienza che l'altro può avere di me in quanto io mi vedo nello specchio sotto l'aspetto che offrono all'altro (Merleau-Ponty, 1968, p. 122).

Quando questo processo sarà compiuto, con la crisi del terzo anno, lo sguardo degli altri può diventare anche imbarazzante: il bambino di tre anni è inibito dallo sguardo dell'altro perché ormai non è più soltanto ciò che é ai propri occhi, ma si sente anche essere come gli altri lo vedono.

> Lo sguardo dell'altro mi insegna, come l'immagine dello specchio, che sono anche questo essere limitato in un luogo dello spazio, questo involucro visibile nel quale difficilmente riconoscerei l'io vissuto […] L'ego, l'io, non può in realtà realmente emergere senza accompagnarsi con un ego agli occhi dell'altro. (Merleau-Ponty, 1968, p. 144).

Avere un corpo significa essere determinato dallo sguardo altrui, in quanto confinato in realtà visibile a tutti, ma implica, soprattutto, assumere questa prospettiva e specchiamoti negli occhi altrui, riuscire a comprendersi. Ecco allora che il tema dello sguardo dell'altro e del bisogno di esser riconosciuto, insieme al nodo problematico dell'immagine che gli altri hanno di me, diventa cruciale per pensare ma anche per custodire e guidare il diventar persona della persona.

Allora potremmo chiedere agli educatori: ai bambini e alle bambine, che immagine rimandano i vostri occhi? E i vostri gesti? E provare a fare partire dalla risposta a questa domanda, le nuove forme di educazione dell'infanzia.

Più in generale e provando a trarre alcune considerazioni conclusive, possiamo dire che le pagine di filosofia dell'educazione dell'infanzia che qui abbiamo brevemente ripercorso lasciano emergere almeno tre reperti fenomenologici di grande interesse per l'educazione contemporanea.

Il primo e più importante: la crescita della persona non può essere inteso né solo come fatto biologico, né solo come fatto culturale: non è infatti né un mero sviluppo del corpo, né pura coscienza. Proprio la crescita del bambino ci fa vedere con chiarezza che "non è né un destino né una libertà, bella e fatta. È sempre all'interno di un certo campo corporeo che l'individuo compie l'atto decisivo dello sviluppo" (Mancini, 2001, p. 272). In dialogo con Merleau-Ponty quindi, il *divenir persona della persona* è pensabile come struttura in movimento, o meglio come un movimento continuo di ristrutturazione e riscrittura di una base corporea sottesa che non può essere negata – pena la perdita di qualcosa di essenziale della persona, quindi un suo impoverimento radicale. Detto diversamente: il divenire della persona non può che esser sorretto dalla sua corporeità, sebbene non sia mai esclusivamente riempito di senso da essa.

Di più: coltivando un atteggiamento non naturalistico ma propriamente personalistico, la fenomenologia insegna che *nella corporeità umana niente è mai solo biologico, così come niente mai solo culturale*. Pertanto, la stessa querelle *natura o cultura?* – che spesso si riversa su attualissime questioni educative – risulta mal posta, soprattutto se per natura si intende un livello esclusivamente biologico, meccanico e deterministico di eventi. D'altra parte si può osservare che "gli eventi del corpo non sono neanche culturali, se con ciò si allude all'idea secondo cui ogni cultura assegna un significato diverso al sensibile. Questo modo di pensare l'idea di cultura si muove, ancora, all'interno di quel dualismo anima/corpo da cui forse è necessario cominciare a prendere le distanze" (Costa, 2009, p. 94) – perché forse così come la svalutazione del corpo, al cospetto della coscienza e della ragione, non è stata ancora superata perché ancora non superato, davvero e profondamente, proprio quel dualismo anima/corpo di matrice platonica che oggi tutti, a parole e superficialmente, sono pronti a condannare.

Il secondo reperto fenomenologico può essere individuato nel fatto che imparare a considerare il corpo come punto zero di orientamento e di co-

noscenza degli altri e, di conseguenza, di noi stessi significa riconoscere che non può esistere una visione panottica della realtà, non esiste – per dirla con T. Nagel – *lo sguardo da nessun luogo*, ma vi è sempre una conoscenza obliqua e prospettica, per profili e adombramenti. Questo dovrebbe insegnare in anzitutto una lezione di umiltà, perché la mia prospettiva sul mondo non è l'unica possibile e la mia capacità di comprendere il mondo può essere arricchita dalle prospettive altrui. Inoltre la prospettiva pedagogica che si apre a partire della fenomenologia mostra come l'esperienza educativa sia sempre esperienza in situazione. Pertanto risulta fondamentale innanzitutto per l'educatore accogliere e custodire la visione del mondo dell'educando, anche quando si tratta di un bambino molto piccolo. E se Merleau-Ponty ribadisce in più modi la necessità di considerare mai il bambino *come un adulto mancato*, sembra fargli eco il testo del Quadro di riferimento europeo per la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, quando invita l'educatore a *mettersi al passo con il bambino*, cioè innanzitutto a provare a guardare il mondo con i suoi occhi.

Infine, il terzo lascito della riflessione merleau-pontiana sull'infanzia riguarda direttamente il sistema integrato 0/6 quale spazio consapevole, competenze e professionale di educazione. Ripensare in prospettiva fenomenologica la cura della corporeità del bambino piccolo, infatti, significa indicare alcuni punti importanti per l'educazione della prima infanzia, intendendo con quest'ultima espressione – *educazione della prima infanzia* – non solo l'educazione dei bambini, ma innanzitutto la formazione degli educatori che di questi bambini avranno cura e dei genitori, quasi si trattasse si trattasse di chiamarli all'appello, renderli consapevoli della grandissima influenza che esercitano (ne siamo o no consapevoli), sui bambini e sulle bambine, a partire dal proprio e dal loro corpo: un'influenza propriamente educativa, cioè decisiva per la formazione della persona nella sua totalità di tutte le sue dimensioni.

Riferimenti bibliografici

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Milano: Mondadori

Bellingreri A. (ed.) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia:La Scuola.

Comerci N. (2009). *La deiscenza dell'altro. Intersoggettività e comunità in Merleau-Ponty*. Milano: Mimesis.

Costa V. (2009). *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologica*. Macerata: Quodlibet.

D'Addelfio G. (2018). La struttura della persona, le emozioni e l'educazione del sentire: prospettiva fenomenologiche. In S. Uliveri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 701-706). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

De Monticelli R. (2000). *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1933*. Milano: Raffaello Cortina.

Drummond, Rinofner (eds.) (2018). *Emotional experiences. Ethical and Social Significance*. London: Rowman & Littlefield.

Hamrick W. S (2002), Maurice Merleau-Ponty: "Ethics"as an Ambiguous, Embodied Logos". In J.J. Drummond, L. Embree. *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy* (pp. 289-310). Dordrecht: Springer.

Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1913)

Husserl E. (2008). *I problemi fondamentali della fenomenologia. Lezioni sul concetto naturale di mondo*. Macerata: Quodlibet (ed. orig. 1973).

Husserl E. (2017). *Meditazioni cartesiane e discorsi parigini*. Brescia: La Scuola (ed. orig. 1950).

Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Kittay E. (2010). *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza e dipendenza*. Milano: Vita e Pensiero (ed. orig. 1999).

Levinas E. (1996). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1971).

Mancini S. (2001). *Sempre di nuovo. Merleau-Ponty e la dialettica dell'espressione*. Milano: Mimesis.

Merleau-Ponty (1968). *Il bambino e gli altri*. Roma: Armando.

Merleau-Ponty (1969). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1964).

Merleau-Ponty (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1945).

Merleau-Ponty (2010). *La struttura del comportamento*. Milano: Mimesis (ed. orig. 1942).

Mortari L (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Nagel T. (2018). *Lo sguardo da nessun luogo*. Milano: Mimesis (ed. orig. 1986).

Nussbaum M. C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 2001).

Pugliese A. (2015). *Il movente dell'esperienza. Costituzione, pulsione ed etica in Edmund Husserl*. Milano: Mimesis.

Riva M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni.* Milano: Guerini Scientifica.

VIII. 3
Stare dalla parte delle famiglie: il sostegno genitoriale nel Sistema 0-6

Elisabetta Madriz
Università degli Studi di Trieste

Premessa

Il Sistema 0-6 ha aperto prospettive nuove e significative in merito al sostegno genitoriale e alle forme in cui esso può essere pensato e realizzato. All'interno di un quadro di coerenza progettuale del sistema stesso, il saggio propone una riflessione aperta circa il senso e le forme del supporto genitoriale in questo tempo delicato della crescita del bambino e anche della famiglia, suggerendo alcuni criteri per garantire un supporto efficace e garante della dimensione comunitaria che l'educazione alla prima e seconda infanzia deve promuovere. Attraverso la presentazione e l'analisi di un'esperienza formativa condotta sul personale educativo dei nidi di infanzia comunali di una città del Nord-Est (dove esiste una storia legislativa e culturale molto "profonda" sui servizi alla prima infanzia) il saggio propone alcune linee di prospettiva rispetto alle modalità di co-educazione e partecipazione delle famiglie (Milani, 2018), attivabili nei servizi dedicati.

1. A partire dagli elementi normativi

L'articolo 1 del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, num. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni – presenta alcuni passaggi particolarmente significativi per quel che riguarda l'orizzonte culturale del "supporto alla genitorialità", che non viene presentato come un compito ulteriore dei servizi all'infanzia ma come un aspetto del loro funzionamento intrinseco, un *modus operandi* imprescindibile che dipende direttamente dal "ruolo" che essi attribuiscono alle famiglie: non destinatarie, ma co-partecipi del progetto formativo e culturale che il Sistema 0-6, nel suo insieme, promuove.

Il comma 3 alla lettera e) riconosce la "primaria funzione educativa delle

famiglie" e si impegna nella sua promozione, "anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica". Individuiamo in questo primo passaggio alcune parole-chiave: la promozione della famiglia, il suo coinvolgimento e la comunità educativa paiono, a nostro avviso, gli architravi su cui si realizza l'intera architettura formativo-sociale del Sistema Integrato. Alla lettera f) dello stesso comma, il decreto attribuisce al Sistema 0-6 il compito di favorire "la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali". Il sistema, quindi, si fa garante di un elemento caratteristico dell'odierno "essere famiglia", ovvero della necessità di conciliare, in forma il più possibile rispettosa del divenire dei bambini, i tempi e i modi spesso concitati e pervasivi del lavoro con quelli lenti ed esigenti della cura e dell'accudimento insiti nella genitorialità.

Non sono solo questi, però, i passaggi che individuano una forma di cura specifica che il sistema educativo e formativo deve avere nei confronti delle famiglie di oggi: all'art. 2, comma 3, lettere a) e c), si esplicita che i nidi e i micronidi concorrono con le famiglie alla cura, all'educazione e alla socializzazione dei bambini tra 3 e 36 mesi, operando anche in continuità con la scuola dell'infanzia, mentre i servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare), con le medesime finalità dei nidi, soddisfano i bisogni delle famiglie in modo flessibile e diversificato sotto il profilo strutturale ed organizzativo.

Che cosa pongono in primo piano i passaggi del decreto citati? Vorremmo chiamarli i verbi "della cura e della responsabilità condivisa" con le famiglie, all'interno di scenari di accoglienza e valorizzazione delle potenzialità delle stesse. In qualche modo la logica non è più legata a rendere un servizio necessario ma a concorrere, nelle forme più opportune, ad accompagnare le famiglie (in forma promozionale e non riparativa) nell'educazione delle nuove generazioni, impegnandosi congiuntamente in un "bene per la comunità". Già le Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 andavano in questa direzione: nell'affermare che "l'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia e una grande occasione per prendere piu chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali"[1] si attribuiva a questa tranche formativa un compito

1 Miur, Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale 2012, Le Monnier, p. 22.

chiaramente plurale, verso i bambini ma anche verso le famiglie, accompagnandole, in un certo modo, ad acquisire consapevolezza del ruolo di fondamento che esse hanno nella crescita dei figli. Riconoscendo la trasversalità e anche la pervasività delle forme del "famigliare" (Bellingreri, 2014, p. 9) le Indicazioni riconoscevano che nella "diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, [le famiglie] sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise". Stare dalla parte delle famiglie, pertanto, non significa prestare loro un servizio necessario o utile, ma promuoverne la consapevolezza della responsabilità educativa, riconoscendone i tratti distintivi e specifici, operando un investimento nel futuro e nella realizzazione di una più autentica e sostenibile cultura per l'infanzia. A tal proposito, completiamo il quadro con una nota di retrospettiva storica ricordando che già nel Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 si affermava che "la coesistenza di scenari così profondamente diversificati e contrastanti[2] impegna […] la scuola a svolgere un ruolo di attiva presenza, in collaborazione ed in armonia con la famiglia, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia secondo principi di uguaglianza, libertà e amorevole solidarietà"[3].

2. Attraversando gli elementi di ordine scientifico-concettuale

Le tre parole-chiave, anticipate poco sopra, sono gli elementi di fondamento di un accompagnamento all'essere genitori che il Sistema 0-6 deve oggi attuare, convertendo quella che per anni è stata una semplice risposta alla conciliazione dei tempi dei genitori in una "pratica formativa" intrinsecamente legata alla cultura dell'infanzia. In questo secondo paragrafo ci oc-

2 Si faceva qui riferimento alle contraddizioni dell'allora contesto sociale che "include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare. Al tempo stesso, tuttavia, può comportare vissuti di incertezza e di ansietà, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi".

3 Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 - Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, articolo 2 "Infanzia, Società, Famiglia, Educazione".

cupiamo di condensare le tre parole entro il concetto di "comunità" e di far convergere questo guadagno concettuale in una proposta tematica relativa alla forma che l'accompagnamento dei genitori al ruolo educativo potrebbe assumere.

La comunità educativa diviene lo scenario di riferimento contestuale e valoriale entro cui realizzare una certa modalità di accompagnamento genitoriale. Come abbiamo già in altra sede evidenziato le comunità infantili non sono mondi a sé, ma "luoghi in cui ogni bambino porta il suo mondo, partecipa la propria vita familiare e sociale, raccorda continuamente il suo patrimonio (cognitivo, affettivo, relazionale, motorio) con il contesto in cui viene accolto e trascorre gran parte di ogni sua giornata" (Madriz, 2018, p. 245). Quale idea ha la famiglia che fa frequentare al proprio figlio da 0 a 3 anni (ma anche da 3 a 6 anni) una comunità infantile? In che modo il nocciolo forte della "comunità dei bambini" diventa una "comunità di adulti che hanno cura dei bambini"? Se "la comunità si identifica intorno ad un significato, in quanto ciò che la fonda, che le consente di esistere, è la solidità attorno ad un valore, a un significato di senso intenzionalmente attribuito" (Boccacin, 2006, p. 215), gli adulti che hanno cura di una comunità di bambini hanno volti, ruoli, responsabilità, che si manifestano e si traducono in forme relazionali diverse ma convergenti, nel riconoscimento che il significato di senso intenzionalmente attribuito è rappresentato dalla crescita armonica dei bambini. Il "bene" di quella comunità, detto altrimenti, è legato alla modalità in cui gli adulti che la sostengono ne sono attori partecipi, piuttosto che fruitori. In riferimento al concetto di comunità ci piace ricordare l'apporto di Gino Dalle Fratte che, nella sua teoresi squisitamente pedagogica, l'ha intesa come «rete vitale delle relazioni attivata dalla persona (che) si connota come spazio di cui la persona ha bisogno per la propria realizzazione» (1991, p. 21). La comunità infantile, in questo senso, diventa spazio di realizzazione, e quindi spazio partecipativo, per ciascuno: per i bambini, nella loro sempre più intensa, attiva e soddisfacente adesione alle relazioni con i loro pari, anche attraverso il tramite delle figure educative; per le loro famiglie, in quel progressivo impegno nella crescita della loro genitorialità; per il personale educativo, nella tensione a creare e supportare legami di corresponsabilità educativa basati sulla condivisione dei valori e delle scelte, poste alla base della proposta educativa congiunta. Dobbiamo, in tal senso, a Bronfenbrenner (1986) l'importanza da attribuire alla qualità degli scambi tra il micro ed il mesosistema: il tema diventa cruciale quando questi scambi avvengono in rela-

zione alla crescita dei bambini tra 0 e 6 anni. Gli adulti che fanno parte dei sistemi vitali di bambini così piccoli hanno un'influenza non solo diretta nelle interazioni quotidiane con loro, ma anche indiretta nelle forme relazionali che attivano esclusivamente "tra adulti": i modi in cui i genitori entrano a far parte del nido di infanzia e della scuola dell'infanzia, le forme in cui vengono accolti e ricevono informazioni circa il sistema educativo e comunicazioni rispetto alla crescita dei loro bambini, i tempi con cui vengono inseriti attivamente nella vita del servizio educativo e della scuola, sono tutti elementi che contrassegnano l'esercizio della loro genitorialità. Perché il "saper essere genitori" non dipende esclusivamente dal proprio "essere figli", dalle esperienze maturate in quanto tali e dalla condivisione progettuale tra coniugi/partner: un elemento che fa la differenza è legato anche al modo in cui i contesti educativi extra-familiari si rivelano essere scelte di continuità e di qualità e contribuiscono a far sperimentare a bambini e genitori la cura della loro relazione privilegiata, all'interno del contesto comunitario più ampio.

Tutto ciò ci invita a realizzare il fondamentale passaggio, imprescindibile per i servizi all'infanzia oggi, dal sostegno alla genitorialità alla co-educazione e partecipazione delle famiglie (Milani, 2018). È un passaggio delicato e necessario, in questo tempo, e tuttavia non scontato e non immediato, che richiede una preparazione specifica per il personale educativo implicato nei servizi dello 0-6 e soprattutto l'adesione convinta ad una cultura dell'infanzia che contempli la responsabilizzazione della famiglia, nelle forme della vicinanza piuttosto che della delega. Nel paragrafo successivo, a partire dall'analisi di un lavoro su campo condotto presso alcuni servizi per l'infanzia, desideriamo chiudere il contributo con alcune possibili prospettive di investimento per il sistema 0-6.

3. Un lavoro "su campo"

L'esperienza, di cui presentiamo alcune riflessioni a posteriori, è legata ad un progetto formativo indirizzato al personale dei nidi di infanzia pubblici di un comune del Nord-Est: è stato coinvolto il personale educativo di 16 nidi pubblici e 3 spazi gioco, per un totale di 200 educatori che accolgono circa 700 famiglie entro i loro servizi. Le finalità del percorso e l'impianto formativo stesso sono stati contrattati tra i formatori e un gruppo di regia formativa dei servizi, evidenziando già dalla fase ideativa e progettuale la

necessità che vi sia una comunità di pensiero alla base di ogni impresa di formazione, specialmente quando essa sia indirizzata a chi opera all'interno di servizi educativi dedicati alla fascia d'età 0-3 anni. L'attenzione mirata al micro-contesto sociale, l'analisi della storia di quei servizi al loro interno e delle modifiche che nel tempo questi hanno vissuto, in termini organizzativi e culturali, sono elementi cruciali su cui intessere trame formative che possano realmente incidere sulle culture organizzative e riverberarsi sulle conseguenti pratiche educative.

In questo caso specifico è emersa la necessità di porre l'attenzione sulle "figure adulte in educazione" e sulla delicata relazione tra di loro, in quanto tutti implicati nella cura e nell'educazione della fascia d'età 0-3 anni. Prevedendo incontri d'aula per gruppi misti (provenienti dai diversi servizi educativi) e non per gruppi omogenei (solo personale di uno stesso servizio) e lavori riflessivi su consegne specifiche all'interno dei collettivi con la produzione di materiali scritti, tale percorso (snodatosi su un intero anno educativo) ha potuto garantire i requisiti di fondamento della formazione in età adulta, a partire dagli aspetti del contratto formativo per giungere alla riappropriazione di una specifica identità educativa dei servizi comunali all'interno della variegata e ampia offerta contemporanea, completata dal privato sociale. Il tema delle figure adulte in educazione ha riguardato sia le figure educative (nella singolarità – il professionista - e nella dimensione comunitaria – il collettivo di infanzia) sia le figure genitoriali: la domanda iniziale era legata ad indagare in che modo le pratiche educative agite riflettono una cultura pedagogica condivisa ed esplicitata dai vari servizi che afferiscono al comune di pertinenza.

È necessario evidenziare, come premessa importante, che la normativa regionale vigente si è sempre, nel tempo, distinta per una decisa impronta verso la promozione e la valorizzazione delle risorse familiari, attenta a garantire il rispetto del diritto alla scelta e all'autonomia educativa delle famiglie, ma offrendo contemporaneamente sostegno al lavoro di cura genitoriale all'interno di un sistema integrato dei servizi alla prima infanzia ispirato ai principi di solidarietà, sussidiarietà, integrazione, pluralismo e partecipazione. Tale scenario culturale benchè già di per sé facilitante rispetto a quanto proposto dal Sistema 0-6, richiede tuttavia un'operazionalizzazione non semplice nei termini delle pratiche di accoglienza, promozione e partecipazione delle famiglie nei servizi all'infanzia.

Il percorso formativo si è snodato con una specifica attenzione dedicata al tema della genitorialità: attraverso i lavori d'aula e le sollecitazioni dei

formatori, il personale educativo si è misurato con due domande specifiche che, a nostro avviso, interpellano i servizi su quella che è la loro specifica cultura dell'accoglienza. Ciò che qui riportiamo ha a che vedere unicamente con gli esiti dei collettivi di infanzia chiamati a rispondere, attraverso il tempo dedicato al lavoro indiretto, ai seguenti quesiti:

– come "pensate" la genitorialità?
– come "supportate" la genitorialità?

Riportiamo qui di seguito per esteso le risposte avute in forma grezza e sintetica e poi procederemo ad un'analisi, esplicitando i punti nodali di possibile investimento e le linee di approfondimento pratico-operativo che ne derivano.

1) Come "pensate" la genitorialità?

- manca la consapevolezza circa il ruolo di genitori con la conseguenza di osservare un bambino che comanda;
- sembra esserci un grande fraintendimento generato dall'idea di un bambino competente da cui deriva poi una difficoltà a dare dei limiti;
- c'è paura di gestire le reazioni del bambino (il pianto, la rabbia) e c'è paura del giudizio degli altri (adulti e figlio compreso);
- si vedono raramente adulti autorevoli;
- manca la visione di un progetto educativo che sostenga e guidi i genitori nell'educazione dei figli, un progetto che definisca anche obiettivi a lungo termine aiutando così ad affrontare le singole situazioni difficili in un'ottica più ampia, di crescita del bambino come persona;
- in certi casi c'è un'eccessiva attenzione alle reazioni del bambino;
- i genitori sono informati, leggono, cercano informazioni su Internet ma evitano il contatto diretto con gli esperti (es. pediatra);
- i genitori evitano forse di mettersi in una relazione dove l'altro potrebbe non dire quello che essi vorrebbero sentirsi dire, mentre navigando in rete si tende a selezionare le informazioni che confermano la propria idea;
- ci chiediamo dove siano finiti l'istinto e il buon senso nella gestione dei propri figli;
- si evidenzia la solitudine delle famiglie di oggi, spesso senza una rete parentale di sostegno;

– riconosciamo come dimensione problematica il tempo: la fretta porta a cedere alle richieste dei bambini e la mancanza di tempo genera sensi colpa. Manca forse la qualità nel tempo quotidiano: l'ascolto del proprio figlio, lo spegnere lo smartphone per *connettersi* con chi ci è accanto, l'accompagnare i bambini verso l'autonomia (nelle varie autonomie di vestirsi, spogliarsi, mangiare, camminare, …) senza sostituirsi a loro".

2) Come "supportate" la genitorialità?

"Le forme pratiche con cui realizziamo il supporto alla genitorialità sono:
– il primo colloquio di conoscenza della famiglia;
– la riunione con tutti i nuovi genitori;
– il periodo dell'inserimento;
– gli open day;
– le «giocherie pomeridiane»;
– la festa di "bentornati" di fine agosto;
– la festa di fine anno;
– i comitati di gestione;
– le assemblee dei genitori;
– i colloqui di metà anno;
– il "the delle mamme";
– gli incontri con i mediatori culturali;
– l'attenzione dedicata nel distacco e nel ricongiungimento;
– l'ascolto del genitore;
– la scelta di fare i colloqui con due educatori presenti;
– l'invito alle Scuole dell'Infanzia per la festa di compleanno della struttura, in cui rivediamo i bambini e le famiglie che l'hanno frequentata dalla sua apertura;
– le proposte ai bambini che coinvolgono anche le famiglie, come ad esempio la tessera per la biblioteca e le visite ai musei per renderle partecipi delle opportunità presenti nel territorio;
– le rappresentazioni teatrali o musicali dedicate a bambini e famiglie insieme;
– tutte le iniziative legati ai progetti sull'orto didattico;
– la documentazione destinata alle famiglie (es. il quaderno quotidiano, i cartelloni con le narrazioni delle attività, i "prodotti" dei bambini …).

Lo "stare dalla parte delle famiglie" viene espresso da noi in varie occasioni, ad esempio nelle riunioni di Rete, supportando la famiglia, ponendo l'accento sui successi dei bambini e sui loro progressi anziché sottolineare le criticità e le difficoltà. In tutto questo è per noi importante lo stile empatico, accogliente e flessibile: riteniamo il lavoro sulla genitorialità un lavoro di rete, che ha lo scopo di creare una vera alleanza con la famiglia, così importante nel nostro lavoro".

Il personale educativo che ha fatto parte di questo percorso ha elaborato da sé l'espressione "stare dalla parte delle famiglie": ne condividiamo la pregnanza, riconoscendone i tratti di quell'autentica dimensione partecipativa capace di sviluppare comunità. Lo "stare dalla parte di…" rinvia ai gesti dell'accoglienza, della comprensione, dell'empatia, della responsività: ma rinvia anche alla costruzione di un pensiero condiviso e positivo sulle famiglie odierne. La domanda relativa al modo di "pensare la genitorialità" voleva indagare quale immagine condivisa i servizi avessero sviluppato a partire dal quotidiano incontro con i genitori. I tanti tratti di difficoltà che li caratterizzano sono stati accuratamente rilevati perché ogni giorno si presentano sotto forma di condizioni di esercizio da gestire educativamente. L'analisi condotta è quanto mai pertinente: l'inconsapevolezza del ruolo, l'incapacità di dare dei limiti, la mancanza di autorevolezza, la mancanza di progettualità, l'accesso a informazioni a basso costo in rete, la solitudine, la paura di non essere all'altezza sono oggettivamente rilevazioni che attraversano e cristallizzano le attuali rappresentazioni della fragilità della genitorialità[4]. Tuttavia è evidente come l'attenzione sia focalizzata maggiormente sulle "debolezze" delle famiglie, piuttosto che sui punti di forza: è come se ci si fosse abituati a rilevare "quello che non va" e si fosse perso di vista il fatto che, nello scenario generale di spaesamento educativo dei genitori, sia compito proprio dei servizi fungere da bussola, reperire le potenzialità, portare allo scoperto e promuovere per ciascuna famiglia le peculiarità educative che essa ha.

Indubbiamente, invece, le pratiche realizzate sono contrassegnate dal comune denominatore del "coinvolgimento": le diverse iniziative (annuali,

4 Ci siamo già in precedenza occupati di questi temi nel saggio di M. Cornacchia e E. Madriz (2014), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte,* Milano, Unicopli.

stagionali, legate a particolari occasioni…) mettono al centro la capacità e la volontà dei servizi di far stare le famiglie all'interno del cerchio comunitario. Le forme concrete di realizzazione ci paiono investire in quel principio di valorizzazione delle esperienze territoriali, di inclusione delle diversità delle famiglie, di accompagnamento verso stili di cura che si centrano sulla dimensione relazionale ed affettiva.

Tutti questi elementi rinviano ad una direzione intenzionale molto chiara: le forme del supporto devono essere sistematiche e continuative, devono divenire uno stile del fare educazione e trovare ragioni all'interno del progetto pedagogico e del progetto educativo, in quanto in essi viene dichiarato lo specifico impegno sociale, culturale e educativo che un servizio si assume nei confronti del proprio territorio. Lo sguardo antropologico a fondamento della progettualità deve svilupparsi su una "traiettoria fiduciaria" nei confronti delle famiglie: con tale espressione intendiamo dire che così come l'educazione dei bambini muove dal riconoscimento delle loro potenzialità, alla stessa maniera l'accompagnamento formativo delle famiglie inizia dall'intercettazione delle potenzialità insite nell'esercizio genitoriale di ciascun nucleo, nella certezza che "dare fiducia ai genitori" sia una azione collettiva indispensabile per la costruzione dell'alleanza educativa e imparare a "stare dalla loro parte" non sia un atto di generoso impegno ma assuma piuttosto già la forma di un'azione educativa, per quanto indiretta. Risuona forte, così, l'idea della comunità che è il luogo per eccellenza dell'educazione, di un'educazione "che guardi ai bambini non come monadi, ma nel loro mondo di relazioni, che è quindi co-educazione, perché educare i bambini, oggi, significa educarsi in un processo partecipato e comunitario (Freire, 1970)" (Milani, 2018, p. 14).

Riferimenti bibliografici

Bellingreri A. (2014). La famiglia come esistenziale. *Nuova Secondaria Ricerca, 8:* 7-13.

Boccacin L. (2006). La politica sociale per le famiglie. In E. Scabini e G. Rossi (eds.), *Le parole della famiglia* (pp. 213-225). Milano: Vita e Pensiero.

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Dalle Fratte G. (1991). *Studio per una teoria pedagogica della comunità*. Roma: Armando.

Madriz E. (2018). Il "Sistema 0-6": (ri)pensare forme di supporto alla genitorialita. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *10*: 237-249.

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale 2012, Le Monnier.

VIII.4
Menti aperte in spazi aperti: un'esperienza di nido e scuola dell'infanzia senza sezioni

Elisabetta Musi
Università Cattolica del Sacro Cuore

La pratica didattica strutturata per "classi aperte" e flessibili – di cui si parla già dalla fine degli anni Settanta[1] è espressione di una scuola innovativa, sensibile all'esigenza di apertura e accoglienza che il panorama demografico e multiculturale richiede, sintonizzata sulle trasformazioni culturali in atto, che guardano alle istituzioni scolastiche non più come luoghi di conservazione e di erogazione dei saperi ufficiali, ma quali officine di metodo, di costruzione collettiva della conoscenza, di riflessione critica e continua sulle esperienze e sul loro guadagno formativo. Una scuola così concepita implica un ripensamento dell'idea di bambino a fondamento dell'agire educativo e dei processi di apprendimento, maggiormente in linea con le recenti acquisizioni scientifiche (Rivoltella, 2012; Cozolino, 2013; Gardner, 2002; 2005[2]) e con le opportunità offerte dalle nuove tecnologie (Bonaccini, 2015), comporta una rinnovata considerazione delle competenze professionali del personale educativo e dei percorsi formativi necessari a conseguirle (Baldacci, 2010).

1 Le classi aperte sono previste dall'articolo 2 (per la scuola elementare) e dall'art.7 (per la scuola media) della Legge 517/1977, che parla di attività scolastiche "organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse", e dal Regolamento dell'autonomia scolastica ("le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune...").

2 Come scrive anche Massimo Baldacci: "La pluralità delle intelligenze reclama un sistema di laboratori in grado di sostenerne forme adeguate e sistematiche di stimolazione. Beninteso, il rapporto tra "laboratori" e "intelligenze" è complesso: non vi è necessariamente una corrispondenza uno-a-uno. Una certa attività può chiamare in causa la cooperazione tra più intelligenze e, parallelamente, una intelligenza può essere "distribuita" in più laboratori (es.:quella interpersonale). Resta però un nesso organico tra laboratorio e produzione opere-soluzione problemi; ossia un forte legame tra il laboratorio e il metodo dei progetti" (https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf).

L'idea di un bambino esploratore, autore di significati originali e inconsuete rappresentazioni della realtà, a fianco del quale gli adulti possono cogliere nuove ipotesi di mondo, affida a questi ultimi la responsabilità di proporsi come facilitatori di scoperte e conoscenze (Wood et al., 1976; Bruner, 1992; 1997), costruttori di contesti di apprendimento flessibili, tesi a promuovere dinamiche plurime di aggregazione, disaggregazione, riaggregazione dei bambini e delle bambine in gruppi mobili ed eterogenei di gioco, ricerca, creatività.

1. Da un'opportunità architettonica una Ricerca-Formazione

A partire da queste premesse è stato avviato da chi scrive nell'anno educativo 2015-2016 un percorso formativo propedeutico ad una sperimentazione di didattica "a sezioni aperte" in una scuola dell'infanzia statale di circa 60 bambini dell'Istituto Comprensivo di Montechiarugolo, in provincia di Parma. Questa sperimentazione ha "contaminato" in seguito anche il nido comunale presente nello stesso territorio, contribuendo così a delineare una continuità 0-6 in relazione all'approccio educativo e didattico. A determinare questa svolta *ante litteram* (i decreti attuativi della L. 107/2015 che parla di "sistema integrato 0-6" sono del 2017) un'opportunità edilizia: il Comune di Montechiarugolo si apprestava a costruire una scuola dell'infanzia affidando il progetto ad un architetto con esperienza di strutture per l'infanzia, di musei per bambini, mostre nei servizi educativi, percorsi formativi sul valore educativo degli ambienti. Gli fu chiesto di ipotizzare una scuola che favorisse maggiore apertura e scambio tra tutti i soggetti coinvolti. Questi propose una struttura senza sezioni e senza porte: 1200 mq attraversati da pareti di diverse altezze, in grado di delimintare angoli e zone senza mai chiuderli, con un ampio spazio caratterizzato da un pavimento di vetro sotto il quale centinaia di pesci avrebbero nuotato in un gigante acquario.

È evidente che una concezione architettonica così particolare mal si coniugava con un'organizzazione scolastica "tradizionale", scandita in aule in ognuna delle quali tavoli, arredi (scaffali, librerie, contenitori, pedane...) e giochi fornivano concreti stimoli per comportamenti e interazioni. Ma come ripensare la relazione tra ambienti, oggetti, educazione e didattica? Come introdurre, sperimentare dispositivi organizzativi, relazionali, comunicativi, didattici immersi in spazi aperti? E come non disperdere pratiche e

saperi pur efficaci ma certamente migliorabili sotto il profilo della condivisione, della collaborazione, degli scambi, dell'apertura tra adulti e tra i bambini?

Per dare risposta concreta a questi interrogativi è stata realizzata una Ricerca-Formazione pluriennale, che ha dato vita ad un gruppo di lavoro formato dalle 8 insegnanti della scuola e dalla Dirigente scolastica al fine di:

- rilevare e leggere criticamente i messaggi contenuti nella strutturazione degli spazi e nella scelta e disposizione di arredi e materiali, nonchè problematizzare il curriculum implicito corrispondente;
- sostenere un confronto approfondito e sistematico sull'ascolto del bambino in relazione ai valori educativi di riferimento;
- verificare quali pratiche didattiche promuovono con coerenza ed efficacia quell'idea di bambino;
- rilevare come gli spazi di una struttura educativa possono facilitare i processi di insegnamento/apprendimento che lì si realizzano;
- ideare e sperimentare dispositivi di cambiamento coinvolgendo attivamente i bambini e le bambine;
- verificare l'efficacia dei cambiamenti via via sperimentati informandone i genitori e coinvolgendoli in un confronto aperto e costruttivo.

La ricerca, che ha ripreso e approfondito lo studio di quelle pratiche implicite e invisibili che sostengono l'attività educativa e didattica nonché le relazione tra il personale e con i genitori, ha affrontato le resistenze al cambiamento, la destrutturazione dei vincoli imposti dalle pratiche "tradizionali" e la co-costruzione di contesti di apprendimento (Bruner, 1992, 2000, 2002) più attenti alle risorse evolutive dei bambini, al valore formativo dello spazio e del gruppo.

2. Una nota di metodo

Il percorso formativo è stato sostenuto da un approccio riconducibile ad alcuni fondamenti dell'orientamento fenomenologico e dell'apprendimento esperienziale (Van Manen, 2017; Mortari, 2002), che guardano all'esperienza come guida per l'azione, evitando di ricondurla a teorie predefinite. Sostenendo la destrutturazione di conoscenze e pratiche pregresse e consolidate, il metodo fenomenologico sollecita a re-imparare a vedere il mondo

tenendo conto dei vissuti, delle emozioni e sentimenti che limitano o promuovono l'agire. Fondamentale nel processo di costruzione della conoscenza come aderenza al reale per ciò che si svela nell'apparire (secondo il monito husserliano di andare "alle cose stesse!"), è quella sospensione di giudizio (*epochè*) in forza della quale viene messa tra parentesi ogni precomprensione. L'atteggiamento fenomenologico non accetta infatti alcunché come scontato, configurandosi come metodo scientifico rigoroso di conoscenza dei fenomeni nella loro dinamicità. Si presenta dunque come scienza rigorosa del divenire, in grado di accogliere il mutamento e la precarietà degli stati esistenziali nel modo più originale e rigoroso possibile. Si oppone a ogni forma di conoscenza standardizzata e omologante, poiché proprio il distacco tra la scienza e la realtà della vita provoca la mancanza di senso.

Al contrario, all'interno del percorso formativo, ciò che ha rappresentato un criterio-guida per la rilettura critica di prassi educative e didattiche e per l'assunzione di nuove modalità di gestione delle relazioni, dei processi di insegnamento e apprendimento sono state continue domande di senso.

Per la documentazione con valore formativo è stato tenuto un diario professionale dell'esperienza (Demetrio, 2003) che è servito – periodicamente e al termine di ogni anno formativo – a rileggere l'andamento non sempre lineare del percorso.

Il metodo della Ricerca-Azione (Pourtois, 1984) ha caratterizzato il coinvolgimento attivo di tutto il gruppo di lavoro, formato principalmente dal personale docente (a cui solo a partire dal secondo anno si è unito il personale educativo del nido, impegnato in un analogo percorso formativo che a portato i due gruppi a confrontarsi al termine del secondo e del terzo anno) e – seppure con tempi e modalità differenti – la dirigente scolastica.

Nella Ricerca-Azione non ci sono tappe rigidamente predefinite, tutti sono "ricercatori in situazione" (Mortari, 2003), tra i quali vi è un continuo confronto. La formazione è uno degli elementi fondamentali della ricerca, essendo questa legata agli interrogativi che producono conoscenza e trasformazione nei singoli e nel gruppo. La valutazione dei risultati è prodotta dagli stessi ricercatori, non *dopo* ma *durante* il percorso, attraverso la rielaborazione critica dei passaggi significativi dell'esperienza; dalla quale in questo caso sono scaturiti un lessico e una mappa concettuale di riferimento.

Infine la visita di una parte del personale docente ad una scuola dell'infanzia statale di Fossano (CN) che da anni lavora a sezioni aperte ha offerto elementi concreti di confronto e conferma, rappresentando un modello a

cui guardare per una successiva traduzione locale e contestualizzazione. Questo piccolo viaggio-studio, che ha concluso gli incontri formativi del primo anno, ha istituito un ponte ideale con un gruppo di docenti che si è mantenuto nel tempo, seppure in forma rarefatta (è stata invitata un'insegnante per una giornata formativa e di confronto, sono stati scambiati materiali e documenti, costante inoltre è stato l'aggiornamento delle conquiste compiute da parte delle insegnanti della scuola di Montechiarugolo).

3. Gli step di cambiamento

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo* sottolineano come sia importante per l'acquisizione dei saperi l'uso flessibile degli spazi e delle risorse materiali. L'ambiente influenza tutte le attività umane (Iori, 1996), creando barriere ma anche opportunità. In ambito scolastico costituisce un *curriculum implicito* (Damiano, 2014) che dà forma a relazioni ed esperienze.

Un'azione didattica modellata su classi aperte assicura alla scuola un assetto organizzativo polivalente, fondato su interpretazioni creative di spazi interni (laboratori, angoli/centri di esperienze, classi) ed esterni (cortile, orto), funzionali ad una aggregazione di bambini e bambine secondo diversi criteri: per analoghi o complementari livelli di competenze, interessi, maturità psicologica, cognitiva, affettiva e relazionale (Castoldi, 2011).

In estrema sintesi gli step di cambiamento hanno così scandito gli anni di lavoro:

2015-16

- La partecipazione di una parte del gruppo di lavoro e della dirigente scolastica ad alcuni convegni nazionali sul lavoro aperto, la lettura e la discussione da parte di tutto il gruppo di alcuni articoli sulle diverse concezioni di curriculum, sulle caratteristiche di una didattica funzionale ad un'organizzazione di scuola senza sezioni ha portato ad assumere un nuovo lessico e una cultura condivisa da concretizzare insieme.
- La visita ad una scuola che ha adottato questo approccio didattico ha permesso di verificarne l'efficacia. In questa scuola, nella prima parte dell'anno, quando entrano i nuovi bambini, due insegnanti si occupano del colloquio di ingresso e dell'inserimento, poi il gruppo dei bimbi viene gradualmente inserito nell'organizzazione generale. Da settembre a dicembre i bambini imparano a conoscere tutte le sezioni della scuola,

ognuna delle quali è dedicata ad un'attività privilegiata: la stanza delle costruzioni, la stanza della lettura, la stanza della psicomotricità, la stanza del gioco simbolico… insomma quello che di solito si trova allestito negli "angoli" è "esploso" in tutta la scuola. I bambini comunicano ai genitori in quale stanza vogliono andare a giocare e vengono accompagnati lì, dove si trova ogni giorno la stessa insegnante che inizia così ad osservare e a conoscere quel gruppo di bambini. Dopo le festività natalizie viene chiesto ai bambini in quale spazio desiderano approfondire il gioco e si formano gruppi di attività che per tutto il resto dell'anno si daranno appuntamento in quella sezione. L'insegnante presente osserva le interazioni tra i bambini e le dinamiche di gioco, e, quando rileva un calo dell'attenzione e della partecipazione, interviene per rilanciare e ampliare la ricerca e l'attività ludica attraverso domande, dialoghi, problematizzazioni che producono nuovi sviluppi.

– La possibilità, per il gruppo di lavoro, di rivedere il progetto architettonico apportandovi piccole modifiche ha consentito di contestualizzare il modello didattico in via di definizione e di approfondire il dialogo e il confronto tra i diversi professionisti (non solo docenti ma anche geometri, architetti...), impegnati nella costruzione e attivazione della nuova scuola.
– La scelta degli arredi da parte delle insegnanti non sulla base di cataloghi commerciali ma a partire dalla concezione dei processi di insegnamento/apprendimento ha contribuito all'appropriazione didattica degli spazi.

2016-2017

In attesa della consegna della nuova scuola sono stati messi a punto dispositivi organizzativi in grado di favorire le relazioni e le comunicazioni:

– le insegnanti hanno approfondito la conoscenza di tutti i bambini della scuola per poterne seguire le diverse aggregazioni in gruppi di gioco e attività, risultando così per tutti i piccoli un riferimento significativo e autorevole;
– sono stati messi a punto alcuni criteri per individuare 10 bambini "leader" a cui le docenti hanno insegnato le regole che avrebbero reso più ordinato e funzionale l'utilizzo degli spazi aperti (apprendimento dei dispositivi di autoregolazione per la corretta fruizione degli spazi e dei giochi, anche attraverso il ricorso alla "comunicazione aumentativa"). Questo ha permesso di attivare processi di *peer education* tra bambini.

- Progressivo è stato il coinvolgimento dei genitori, comprensibilmente preoccupati che la nuova struttura sovvertisse abitudini e stili di lavoro consolidati e proficui. Sono state organizzate pertanto iniziative di presentazione pubblica del progetto e incontri espressamente dedicati ai genitori dei bambini e delle bambine frequentanti, in modo da rassicurarli, informarli dei cambiamenti in atto e di futura sperimentazione, accogliendo dubbi, perplessità, domande e suggerimenti.
- Nello stesso anno educativo è stata dedicata una prima formazione su questo approccio didattico anche al personale del nido, che la pedagogista di riferimento aveva preventivamente sensibilizzato. Nel corso di una breve serie di incontri tenuti da chi scrive sono stati presentati – e testimoniati dal personale della scuola dell'infanzia – i presupposti di una didattica a sezioni aperte, con l'obiettivo di verificare insieme se la stessa proposta potesse essere sperimentata anche al nido e in vista di quali obiettivi educativi.

2017-2018

In seguito alla consegna della nuova costruzione, avvenuta a gennaio 2018, è stato dedicato il terzo anno formativo all'osservazione da parte della formatrice del comportamento delle insegnanti all'interno del nuovo contesto. Attraverso la tecnica etnografica dello *shadowing*, che consiste nel seguire «come un'ombra» un soggetto nelle sue attività quotidiane (Sclavi 2014; Czarniawska, 2007; McDonald & Simpson, 2014), chi scrive ha dedicato una mattina di osservazione ad ogni docente, riferendone poi nel gruppo di lavoro (descrizioni avalutative), in modo da fungere da "specchio riflettente" per pratiche che spesso risentivano di automatismi derivati da anni di gestione del gruppo di bambini secondo una logica tendenzialmente trasmissiva e direttiva, ovvero secondo una concezione di curriculum come syllabus di conoscenze da trasmettere.

Dopo aver supportato bambini e bambine nella messa a punto di nuovi dispositivi di regolazione dei comportamenti e degli apprendimenti in un ambiente caratterizzato da centri di interesse tesi a promuovere una relativa autonomia, le insegnanti si sono attivate per correggere e modificare i propri comportamenti disfunzionali, tra cui ad esempio il ricorso ad un controllo costante dei bambini (espresso con posture vigili, di osservazione "panoramica" del maggior numero di bambini seguiti nei vari spostamenti, osservazioni compiute in piedi, accompagnate da molteplici richiami allo scopo di uniformare i comportamenti), rivisto a favore di un maggiore coinvolgimento delle insegnanti nei giochi dei bambini (a cui corrisponde

una postura più rilassata, interattiva e ad altezza di bambino), di atteggiamenti di apertura e fiducia verso i loro spostamenti e le loro scelte di gioco e interazione, tra loro diversificate e subordinate a interessi e tempi di concentrazione differenti.

Questo ha favorito non solo un primo consolidamento della pratica didattica sperimentata, ma anche un più ampio e approfondito confronto tra colleghe, che dopo oltre quindici anni di lavoro strutturato secondo collaborazioni e coppie fisse, potevano contare stabilmente su tutto il gruppo come stimolo, riferimento e supporto.

Al termine dei tre anni di accompagnamento di un cambiamento sostanziale nell'organizzazione della scuola e nel suo approccio didattico, chi scrive continua a svolgere un'azione di supervisione e confronto periodico con la dirigente e le insegnanti, le quali, portando avanti in autonomia e con coerenza la pratica di una scuola aperta, hanno iniziato a organizzare nella scuola eventi seminariali per raccontare la propria esperienza e farne un'occasione di confronto con altre docenti, dirigenti, studiosi.

4. Considerazioni conclusive

Lavorare in spazi aperti e gruppi fluidi di bambini non significa rischiare il caos, non avere regole chiare o strumenti regolativi di lavoro; vuol dire invece pensare un'organizzazione coerente con un'idea più rispettosa di bambino e più alta di educazione. Se l'educazione infatti non è concepita come trasmissione e distribuzione controllata della conoscenza, centrale diventa la promozione del processo di gioco, invenzione e scoperta. All'interno della relazione educativa si tratta dunque di passare dal principio di *trasferimento* della conoscenza a quello di *co-costruzione* del sapere: si impara insieme facendo (Bruner, Haste, 2005), attraverso una co-strutturazione delle acquisizioni collegata alla promozione del sapere dialogico, all'individuazione di indicazioni da offrire ai bambini perché imparino ad autoregolarsi, alla promozione di una comunicazione chiara ed efficace per facilitare la comprensione delle regole, l'impegno a realizzare una documentazione intelligente e flessibile ma non sovrabbondante, che non costituisca un carico di lavoro insostenibile, la capacità di proporsi come insegnanti di tutti i bambini, secondo una logica "situazionale" (chi è nel raggio di azione dei bambini ne ha la diretta responsabilità). L'insegnante sta ai margini dei giochi, osserva e sostiene il processo di ricerca in ogni fase: dall'esplorazione all'immaginazione, dalla creazione alla condivisione alla riflessione. Le so-

luzioni sono raggiunte mediante tentativi e ripetizioni; l'errore è valorizzato come occasione di comprensione; l'adulto segue le ipotesi dei bambini e rilancia proponendo nuovi stimoli quando l'attenzione si affievolisce (Gerlinde Lill, 2015, p. 8).

La concezione dello spazio e le strategie per abitarlo con efficacia formativa è dunque espressione di un metodo, che

> include non soltanto ciò che [l'insegnante] intenzionalmente escogita ed impiega ai fini dell'educazione, ma anche ciò che fa senza riferimento cosciente ad essa, tutto ciò che nell'atmosfera e nella condotta della scuola reagisce in certo modo sulla curiosità, sulla responsabilità e sull'ordinata attività dei fanciulli (Dewey, 1961, pp. 122-123).

Nell'ambiente d'apprendimento in cui si realizzano le esperienze non si impara solo qualcosa sui singoli contenuti di quelle esperienze, ma il "contesto" agisce quale dispositivo di formazione indiretta della mente.

A questo proposito non è ancora possibile attestare l'incisività del contesto sulla formazione delle competenze didattiche e relazionali di bambini e bambine, ma è comunque interessante lo sforzo di un gruppo di lavoro che si interroga e ripensa spazi e pratiche con cui creare le condizioni più appropriate per favorire l'apertura mentale, la flessibilità, la coerenza, la profondità (contro la chiusura, la rigidità, l'incoerenza, la superficialità). L'ipotesi di lavoro che, seguendo il pensiero di Dewey, si può avanzare è che l'educazione democratica inizi proprio dalla concezione del contesto: un contesto in cui è legittimo il dubbio, la sperimentazione, la ricerca e quindi il porsi problemi, in cui sono accolte e valorizzate le diverse idee, anziché ratificato il conformismo e il senso comune, in cui le idee sono vagliate con la discussione e non rimesse al giudizio di qualche "autorità" e in cui l'insegnante avverte la responsabilità di formare individui con una mente aperta, creativa, curiosa, desiderosa di imparare insieme agli altri, in una coevoluzione che è anche attivazione e speranza di solidarietà.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze.* Milano: Mondadori.

Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa.* Milano: Mondadori.

Bonaccini S. (2015). *Bambini e tecnologie.* Parma: Junior Spaggiari.
Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola.* Milano: Feltrinelli.
Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato.* Torino: Bollati Boringhieri.
Bruner J. S., Haste H. (1987). *La costruzione del mondo nel bambino.* Roma: Anicia, 2005.
Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
Cozolino L. (2013). *The Social Neuroscience of Education. Optimizing attachment and learning in the classroom.* New York: W. W. Norton & Company.
Czarniawska B. (2007). *Shadowing, and other techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies.* Frederiksberg (Denmark): Liber/CBS Press.
Damiano E. (2014). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica.* Brescia: La Scuola.
Demetrio D. (2003). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto.* Milano: Unicopli.
Dewey J. (1961). *Come pensiamo.* Firenze: La Nuova Italia.
Gardner H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza.* Milano: Feltrinelli.
Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.* Trento: Erickson.
Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività.* Firenze: La Nuova Italia.
Lill G. (2015). *Tutto quello che avreste sempre voluto sapere sul lavoro aperto.* Bergamo: Zeroseiup.
Sclavi M. (2014). Shadowing and Consensus Building: a golden bridge. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9, 1: 66-68.
McDonald S., Simpson B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9, 1: 3-20.
Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente.* Milano: RCS-La Nuova Italia.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza.* Roma: Carocci.
Pourtois J. (1984). La "ricerca-azione" in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa.* Milano: Franco Angeli.
Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende.* Milano: Raffaello Cortina.
Van Manen M. (2017). *Researching Lived Experience.* London: Taylor & Francis.

VIII. 5
Ri-partire dall'infanzia per una cultura del cuore e una civiltà dell'amore

Fabiana Quatrano
Università degli Studi di Salerno

Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto,
questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui
si costruisce l'uomo, e di conseguenza la società
(Montessori, 1970).

1. Per una cultura dell'infanzia

Il presente contributo nasce da una riflessione sul bisogno di una nuova cultura dell'infanzia più attenta e sensibile alla formazione di ogni bambino con l' impegno educativo di contribuire a suscitare e consolidare una coscienza educativa, in virtù della quale rendersi protagonisti di un percorso etico improntato su tutte quelle forme di comunicazione fondate sulla relazione (Clarizia, 2013), sulla cura (Mortari, 2006), sull'amore (Rossi, 2004, 2011), sul dialogo, sull'esemplarità che la pedagogia indica come direzioni di senso per un umanesimo solidale.

Perché una nuova cultura dell'infanzia? Perché l'infanzia rappresenta la *premessa* di ogni futura generazione che, proprio nell'infanzia, attraverso un'adeguata progettualità educativa, deve formarsi alla libertà, all'autonomia, alla responsabilità.

"Per avere bambini più liberi e poi adolescenti e adulti più liberi *di scegliere e di scegliersi, di progettare e di progettarsi* occorre disporre di genitori migliori" (Corsi, 2016, p. 47). Di genitori più adulti, più autorevoli e meno spaventati del proprio ruolo genitoriale.

Occorre una maggiore formazione che educhi e accompagni alla genitorialità per "offrire ai nostri figli un ventaglio maggiore di buone scelte, di comportamenti positivi con cui identificarsi, di relazioni famigliari migliori, di parole più acconce e di atmosfere affettive più opportune: a favore delle loro libere, autonome e responsabili decisioni esistenziali" (Corsi, 2016, p. 125).

Sempre più, nella ricerca pedagogica, va evidenziandosi il valore dell'infanzia riconosciuta come tempo fondamentale per *la* e *nella* crescita delle nuove generazioni e l'importanza della qualità del contesto educativo (familiare, relazionale, emotivo, sociale) che l'essere umano sperimenta nei primi anni di vita, evidenziando soprattutto un forte senso di responsabilità nei confronti dell'infanzia, promuovendo un percorso educativo che tenga conto "delle sue potenzialità, delle promesse che la abitano e che dipendono strettamente dalla nostra capacità e volontà di custodirle, preservarle, promuoverle" (Madriz, 2016, pp. 98-109).

Per

> gettare le basi di una rinnovata cultura dell'infanzia è auspicabile una considerazione particolare da parte dell'uomo nei confronti della propria stessa esistenza. Nell'immagine dell'infanzia è custodita l'intuizione che si possiede rispetto all'umanità e al suo futuro, poiché i bambini ne costituiscono l'anello dinamico, in quanto soggetti intrinsecamente in divenire e aperti ad esperienze formative. L'accostamento all'universo infantile, sostanzialmente, reca con sé quesiti di natura ontologica, riporta al senso dell'uomo e dell'esistere umano. Nel dispiegarsi del proprio percorso esistenziale alla ricerca del senso, l'uomo si pone con tutto se stesso e con la sua storia: con ciò che è e con ciò che è stato. Per il solo fatto di essere stati bambini, l'infanzia abita in noi. Essa è parte costitutiva del nostro esistere (Amadini, 2011, p. 9).

L'infanzia rappresenta l'elemento costruttore più importante della vita dell'adulto; è una stagione della vita che appartiene ad ognuno di noi e costituisce un modo di esistere altro rispetto a quello adulto con cui, tuttavia, è in relazione.

> Lavorare coscientemente per l'infanzia [...] con l'intenzione prodigiosa di salvarla, vorrebbe dire conquistare il segreto dell'umanità [...]. La questione sociale dell'infanzia ci fa penetrare nelle leggi della formazione dell'uomo e ci aiuta a crearci una coscienza nuova e, di conseguenza, a dare un nuovo orientamento alla nostra vita sociale (Montessori, 1938, p. XIII).

I bambini di oggi saranno gli adulti di domani; prendersi cura di loro è il presupposto fondamentale per realizzare una società migliore; significa investire tutte le risorse possibili per dar vita ad un umanesimo solidale.

2. La famiglia: primo contesto educativo

> Se, nel donare la vita, i genitori prendono parte all'opera creatrice di Dio, mediante l'educazione diventano partecipi della paterna e insieme materna pedagogia [...]. I genitori sono i primi e principali educatori dei propri figli ed hanno anche in questo campo una fondamentale competenza: sono educatori perché genitori (Giovanni Paolo II, 1994).

La famiglia svolge un ruolo determinante nella formazione della personalità del bambino, poiché dalle esperienze affettive vissute in famiglia e dai modelli educativi ricevuti, dipendono identità, valori e modalità di interpretazione del mondo circostante. È la famiglia il luogo in cui si instaurano le prime relazioni significative.

> Dal punto di vista relazionale lo sviluppo umano è descrivibile come il graduale emergere (attraverso un processo di individuazione/differenziazione), dallo stato di simbiosi fetale alla prima relazione oggettuale madre/figlio, relazione duale che costituisce l'imprinting per le altre relazioni future più o meno significative: in tale processo evolutivo, dapprima il neonato e poi il bambino, riconoscendosi gradualmente individuo differenziato dalla madre o da chi se ne prende cura, giunge a relazionarsi con un primo soggetto riconosciuto come altro da sé e non esistente tutto solo per sé (Clarizia, 2013, pp. 34-35).

È in questa prima relazione duale molto significativa, che mette in rapporto dialettico il bisogno di autonomia (inteso come riconoscimento di essere altro da) con quello di dipendenza (inteso nel senso di fusione con la figura materna) che si sostanzia l'evoluzione verso l'età adulta, intesa come una sorta di allenamento alla ricerca dell'equilibrio tra questi due bisogni che, pur essendo in un primo momento in contrasto tra loro, accompagnano il soggetto nel processo di crescita. È dunque nel primo rapporto con la madre che viene sperimentata la relazionalità, da cui prende avvio e verso la quale ritorna alla fine del processo di sviluppo verso l'autonomia adulta. Tale rapporto che si viene ad instaurare tra un soggetto adulto e un soggetto non adulto, che appare inizialmente asimmetrico, è la prima forma che struttura ogni relazione educativa che sia genitoriale o didattica. La relazione è, dunque, finalizzata ad attivare un processo che mira all'innal-

zamento dell'autonomia e del benessere che si caratterizza per la presenza di un atteggiamento etico di responsabilità e cura personale (Clarizia, 2013).

La relazione che si instaura tra genitore e figlio ci introduce al tema della famiglia come sistema comunicativo-relazionale che si origina dall'equilibrio relazionale espresso all' interno della coppia.

> Partendo da una famiglia osservata e descritta come sistema psicoeducativo strutturato su comunicazioni interpersonali, emerge che la modalità relazionale sempre più prevalente all'origine della famiglia contemporanea è la relazione coniugale intima (Clarizia, 2013, p. 67).

La relazione genitore/figlio dipende da una buona relazione coniugale che, a sua volta, dipende da una reciproca flessibilità di adattamento alle esigenze evolutive della famiglia. Una buona coniugalità consente una buona genitorialità e tutto ciò consentirà una relazione genitoriale educativa.

> Se tale relazione viene meno o è inefficace, o in una famiglia in cui la comunicazione coniugale-genitoriale si presenti costantemente disturbata, il mancato riconoscimento dei bisogni emotivi filiali e la connessa invalidazione (cognitiva, emotiva) delle percezioni e dei sentimenti impedirebbero lo sviluppo della capacità fondamentale di avere fiducia in se stessi e nelle proprie percezioni (Clarizia, 2013, pp. 71-72).

La relazione coniugale diventa per il figlio un modello da interiorizzare e imitare, se è positivo, o da prendere le distanza, se viene percepito come negativo. Nel tempo la famiglia diventa un organo funzionale della società e guadagna un ruolo centrale rispetto alla formazione delle personalità in evoluzione. La coniugalità resta la più significativa categoria educante, intenzionale e funzionale.

Possiamo dire che due sono le categorie pedagogiche della vita familiare: coniugalità e genitorialità.

Tali categorie non sono l'una la conseguenza dell'altra, anzi sono,

> sempre più spesso, disgiunte a causa, per lo più, della crisi del sistema axiologico tradizionale e dei processi scientifici e tecnologici che hanno permesso di accedere allo status di madre/padre in maniera surrogata (utero in affitto e inseminazione artificiale tra i più fre-

quenti), indipendentemente dall'aver intrecciato una relazione con un partner dell'altro sesso. Da questa situazione deriva, la necessità di riapprendere la funzione materna e paterna. L'apprendimento di simili funzioni è fondamentale per la vita emotiva dei figli per i quali il genitore deve farsi *contenitore emotivo*, aiutandoli a padroneggiare le proprie emozioni e a divenire essi stessi *contenitori* (Pati, 2014).

3. Responsabilità e cura genitoriale

La genitorialità può essere definita come un prendersi cura "gratuito, donativo, condiviso e responsabile per educare alla piena *fioritura della persona* (Bellingreri, 2012, p. 56).

I modi della cura non sono esclusivi di un sesso, anche se la relazione madre e figlio spicca proprio come modello della relazione di cura.

Il discorso pedagogico identifica due tipi di cura "l'educazione come cura e l'educazione ad aver cura: nel primo caso si tratta di interpretare l'agire educativo secondo la direzione della cura; nel secondo di concepire l'azione educativa finalizzata a promuovere la consapevolezza del valore della cura e insieme la capacità e la passione per l'aver cura" (Mortari, 2013, p. 36).

È evidente come cura genitoriale ed educazione siano da considerarsi aspetti strettamente collegati: l'educazione della prole fiorisce col fiorire della relazione che intercorre fra i coniugi, da una buona intesa, dal capirsi, dal saper riconoscere i bisogni dei figli.

Solo grazie ad azioni di cura il soggetto può affrontare il percorso esistenziale che lo porterà a diventare persona.

L'essere umano ha bisogno di ricevere cure per potersi aprire alla vita e di aver cura di sé per poter dare significato alla propria esistenza.

La relazione materna è la prima relazione di cura e in questa sua pratica dell'aver cura gioca un ruolo fondamentale la dimensione affettiva/emozionale.

La qualità dei rapporti familiari è la base per la maturazione emotiva-relazionale del bambino, è nelle prime interazioni che vive in famiglia che impara a conoscere le proprie emozioni, per poi sviluppare le giuste competenze per riconoscere quelle altrui.

Se le due figure genitoriali dialogano con il figlio riguardo alle emozioni, sulle cause e sulla loro intensità non possono far altro che infondere al bambino un'influenza positiva.

> In famiglia occorre oggi trovare vie nuove per la cura educativa del cuore dei figli: occorre aiutare a esplorare le emozioni e dilatarne il respiro nello spazio degli affetti e dei sentimenti, di relazioni e progetti forieri di autentica felicità umana (Bellingreri, 2012, p. 89).

Il modo in cui i genitori esprimono le proprie emozioni influenza il modo in cui il bambino esprimerà le sue.

Genitori che esternano facilmente le loro emozioni rendono più semplice ai loro figli l'accesso alla dimensione emozionale; al contrario se

> le relazioni familiari, a cominciare da quella coniugale, esprimono una forte incapacità comunicativa, i figli impareranno a non credere alle proprie percezioni e ai propri sentimenti; è questa inabilità\incapacità comunicativa che potrebbe ostacolare, anche gravemente, lo sviluppo degli strumenti fondamentali per vivere e relazionarsi adeguatamente alle persone e alle situazioni. Non avendo realizzato un apprendimento comunicativo-emotivo adeguato che possa consolidare la fiducia nelle proprie percezioni, nei propri sentimenti, i figli non sapranno utilizzarli come guida nelle situazioni nuove, tra cui quella scolastica che precede tutte le altre (Clarizia, 2013, p. 71).

I genitori così sono investiti di una grande responsabilità, in quanto il mondo emotivo del bambino di oggi, sarà il mondo emotivo dell'adulto di domani.

Nella famiglia c'è bisogno di coltivare l'amore per la formazione di un cuore fraterno e solidale.

> La famiglia che si educa all'amore e educa all'amore getta le fondamenta per la formazione di solide soggettività morali e pone le premesse per la rinascita civile e per l'affermazione di un'etica della cura e della solidarietà (Rossi, 2011, p. 186).

I singoli componenti, attraverso i valori vissuti in famiglia, sviluppano atteggiamenti di responsabilità e prossimità, rendendosi protagonisti di pratiche di ascolto, di dialogo, di comprensione, di confronto e di dono.

Come afferma Fratini, sono le modalità qualitative delle relazioni interpersonali, una volta interiorizzate, che andranno a costituire i mattoni sui quali si verrà ad edificare la personalità; personalità, che pur apparendo fin dalla nascita come nucleo solido e coerente, non è una struttura preformata, ma si costruisce quotidianamente negli scambi interattivi ed emozionali

nei quali i componenti la diade sono ugualmente determinanti. Da qui emerge, dunque, con chiarezza quanto siano centrali per sondare la psiche infantile tutte quelle forme di comunicazione fondate sull'ascolto, sulla *cura* e sulla comprensione reciproca che la pedagogia ha evidenziato nella consapevolezza che l'infanzia non è mai là dove si cerca perché è difficilmente prevedibile e classificabile, ma ha bisogno di essere riconosciuta nella sua interezza e specificità (Fratini, 2001).

"La famiglia è il luogo della personalizzazione e dell'umanizzazione delle persone, non solo dei figli ma anche dei genitori attraverso la crescita dei figli. Basterebbe dire il luogo dell'educazione cioè il luogo in cui attraverso gli affetti i genitori si assumono la responsabilità di orientare i figli verso il loro personale progetto esistenziale" (Milani, 2002, pp. 4-6).

4. Alleanza *pedagogica* tra famiglia, scuola e servizi educativi

La responsabilità educativa di ogni bambino si configura quale impegno pedagogico da attribuirsi non solo alla famiglia, ma anche alla scuola e a tutte le istituzioni che si occupano della sua cura, del suo sviluppo e della sua crescita.

La formazione delle nuove generazioni chiede agli adulti una condivisione delle responsabilità. Si parla, quindi, di corresponsabilità educativa intesa come capacità di "rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni" (Pati, 2014, p. 396).

"Educare è troppo difficile, è un compito che non sopporta più la solitudine"(Milani, 2008, p. 9) e necessita pertanto che famiglia, scuola e servizi educativi non devono essere considerati ambiti distinti e separati nel progettare i percorsi educativi/formativi rivolti all'infanzia, ma devono costituirsi luoghi di incontro e di condivisione, spazi di relazione e di crescita per tutti, consapevoli dei rispettivi ruoli e capaci di integrare le loro azioni per garantire uno sviluppo armonico del bambino.

Occorre un impegno assiduo e concorde nel realizzare proposte educative che "devono passare attraverso modalità comunitarie, di gestione e di partecipazione, in vista di una reciproca cura, di un reciproco impegno, di una comune direzione di valore" (Madriz, 2016).

Accanto alle competenze teorico-metodologiche ed alle strategie tecnico-operative specifiche per ogni contesto educativo, fondamentale risulta la competenza comunicativa-relazionale.

Sicuramente sono le competenze teoriche e metodologiche che consentono l'elaborazione di un piano operativo adeguato e correttamente circoscritto alla specifica area d'intervento, ma "è la competenza relazionale interpersonale che, inerendo trasversalmente alla qualità della struttura di personalità e di professionalità del singolo operatore, può favorire, insieme, un più elevato livello di congruità (personale-professionale) e di efficacia-efficienza operativa" (Clarizia, 2013, p. 54).

Fondamentali risultano la disponibilità al riconoscimento reciproco e la competenza da parte di tutti nella costruzione di un'alleanza pedagogica, di una condivisione di percorsi educativi nell'assunzione delle responsabilità personali per dialogare, per condividere progetti, per ascoltarsi, per guardarsi, per apprezzarsi, per rafforzare la relazione.

Condizione necessaria per la creazione di un'alleanza pedagogica è la condivisione del sapere sull'infanzia, di cui gli educatori debbono farsi promotori.

> Ecco la vera educazione nuova: andare prima alla scoperta del bambino e realizzare la sua liberazione: in questo consiste, si può dire, il problema dell'esistenza: prima esistere. Poi deve seguire l'altro capitolo lungo come la durata dell'evoluzione verso lo stato adulto, che è il problema dell'aiuto che si deve offrire al bambino (Montessori, 1999, p. 147).

Occorre una progettualità condivisa, fatta di apertura al possibile e di disponibilità all'incontro per avviare ad un'educazione che preveda l'alfabetizzazione affettiva/emozionale, un percorso attraverso cui imparare a conoscere e ri-conoscere le proprie emozioni, a chiamarle per nome, a cogliere le informazioni che comunicano a farle diventare discorso con noi stessi e con gli altri.

La priorità e la centralità della vita affettiva, intesa come bisogno primario del soggetto, sono state dimostrate da vari studi nei campi sociologico, psicologico, dell'antropologia culturale, della pedagogia e della psicologia dell'età evolutiva. La formazione umana è soprattutto formazione affettiva

> è considerazione, questa, dettata dal convincimento che l'affettività è una struttura portante dell'educazione e che nell'educare è intensamente implicata la vita emozionale, sentimentale e passionale di chi educa e di chi è educato, è fortemente richiesto di *pensare con il cuore*.

> L'affettività si costituisce premessa essenziale a ogni atto educativo, a ogni impresa formativa, dal momento che in essa c'è sempre relazione, vale a dire costruzione di apertura e accoglienza continua e creativa dell'universo interiore dell'altro, di ascolto e dialogo, di incontro e silenzio, senza per questo ignorare che nelle vicende della formazione sono sempre implicati affetti di segno opposto, è quotidianamente costatabile la compresenza coessenziale e necessaria di piacere e dolore, gioia e sofferenza, riconoscimento e disconferma, gratificazione e frustrazione, illusione e delusione, speranza e disperazione, scoraggiamento e coraggio (Rossi, 2011, p. 23).

L'educazione affettiva è indispensabile per la realizzazione di un processo formativo che educhi alla vita e all'amore e risulta essere l'energia umanizzante, che caratterizzata da intenzionalità, contribuisce alla formazione del *sentimento del proprio io.* Solo attraverso essa l'io può sviluppare il *sentimento del tu,* ossia la capacità di accogliere e valorizzare l'alterità vista come essenzialità per l'esistenza umana.

> Custodire la formazione affettiva è impegno dettato soprattutto dalla necessità di dare attivazione ed espansione al potere autorealizzativo, alla forza comunionale e all'energia oblativa di cui la persona, ogni persona, è originale titolare, allo scopo di donarsi agli altri ed elevare la qualità delle comunicazioni intersoggettive e dei luoghi di vita in cui si trova ad agire (Rossi, 2011, p. 153).

In questo momento storico, più che in ogni altro, l'individuo ha bisogno di essere accompagnato a divenire protagonista di una *cultura del cuore*. Vi è l'urgenza di *una civiltà d'amore*, caratterizzata da azioni di cura, non solo personali, ma soprattutto altruistiche.

L'educatore in questa cultura è chiamato a farsi carico di un grande impegno, ad accompagnare, sorreggere e guidare verso la ricerca del bene e della verità. È chiamato ad essere testimone, attraverso benevolenza ed empatia, dei valori del vero, del buono, del bello. Ogni *tu*, attraverso le cure ricevute e percepite, può facilitare la realizzazione dei suoi progetti e dei suoi desideri; affinché questo accada la cura e la dedizione devono essere contraddistinte da autenticità e efficacia.

L'educazione del cuore è in stretta connessione con quella che è l'educazione ai diritti umani e ai sentimenti, in quanto segnata da quel processo educativo che, attraverso l'amore, mira a valorizzare e esaltare la vita. L' *io*

per comprendere e accogliere il *tu nella diversità e nell' unicità* ha bisogno di attuare un'apertura interiore che permette di guardare oltre, facendo prevalere l'amore.

> Si dimostra così una volta di più che non è per niente esatto sostenere che l'amore rende ciechi: al contrario, l'amore permette di vedere, anzi rende persino chiaroveggenti, perché il valore che l'amore fa vedere nell'altro, non è ancora una realtà, ma solo semplice possibilità; un qualcosa che ancora non è, ma che sta diventando, può diventare, è destinato a divenire […]. Se vogliamo gettare un ponte fra persona e persona – e questo vale anche del ponte della conoscenza e della comprensione – la "testa" di ponte non deve essere allora rappresentata dal cervello ma dal cuore (Frankl, 1985, pp. 171-172).

L'insistenza sull' indispensabilità di una premura educativa nell'infanzia della dimensione affettiva, sia essa svolta in famiglia, a scuola o in qualsiasi altra agenzia educativa, è fondamentale in quanto

> la povertà affettiva, l'affettività trascurata o mortificata, l'analfabetismo affettivo possono generare vuoto interiore e malessere rapportuale, ma anche confusione identitaria, decisionalità ridotta, autopercezione negativa, dipendenza. Può essere rammentato ancora una volta che motivazioni, bisogni, decisioni, scelte, hanno un'origine affettiva e può essere rilevato nuovamente che l'affettività è determinante non soltanto nell'ambito della vita infantile ma anche in quella adulta (Rossi, 2004, p. 27).

Anche se l'educazione delle nuove generazioni si basa su condivisioni di responsabilità e di impegno da parte di tutte le agenzie educative, resta sempre affidato alla famiglia l'ineludibile compito della generazione dell'uomo e della sua educabilità umana, in quanto contesto primario di vita del bambino dove le prime esperienze di affetto, di lealtà, di dono, di amore, di gratuità saranno gli ingredienti che lo accompagneranno e lo sosterranno nel suo percorso di vita.

Riferimenti bibliografici

Amadini M. (2011). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La Scuola.

Bellingreri A. (2012), *La cura genitoriale.* Trapani: Il pozzo di Giacobbe.

Clarizia L.(2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità.* Roma: Editoriale Anicia.

Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto di più sui nostri figli*. Milano: Franco Angeli.

Frankl V.E. (1985). *Psicoterapia per tutti*. Roma: Edizioni Paoline.

Fratini C. (2001). *Metafore d'infanzia nei modelli attuali della psicoanalisi.* In C. Covato, S. Ulivieri. *Itinerari nella storia dell'infanzia*. Milano: Unicopli.

Giovanni Paolo II, *Lettera alle famiglie*. Gratissimam Sane. N. 16, 1994-anno della famiglia.

Madriz E. (2016). *Da un'idea di infanzia all'educatore della prima infanzia: percorsi, riflessioni e prospettive. Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol. 8, n. 11/2016.

Milani P. (2002). *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*. *Studium Educationis*, N°1.

Milani P. (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Montessori M. (1975). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.

Montessori M. (1992/1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. Pubblicata 1938).

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente.* Roma: Carocci.

Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Rossi B. (2004). *Pedagogia degli affetti.* Roma-Bari: Laterza.

Rossi B. (2011). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.

VIII.6
Il *Self-Reflection Tool*: un nuovo «index per l'inclusione» nel sistema educativo 0-6 anni

Nicoletta Rosati
Lumsa Roma

Il *Self-Reflection Tool* è un nuovo strumento per promuovere e valutare politiche e pratiche inclusive di qualità, in ambito pre-scolastico, per l'educazione dei bambini dai tre anni all'inizio della frequenza nella scuola primaria.

Questo strumento nasce nell'ambito del progetto europeo "Inclusive Early Childhood Education" (IECE) con l'attenzione alla fascia di età che corrisponde alla scuola dell'infanzia. Nel presente contributo, però, lo strumento del *Self Reflection Tool* viene presentato anche nelle possibili applicazioni per il contesto dell'asilo nido, con bambini da zero a tre anni. Gli opportuni adattamenti per il contesto italiano sia dell'asilo nido che della scuola dell'infanzia sono stati indagati dall'autrice del contributo con una prima indagine esplorativa svolta dal 2017 al 2018 in alcune scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "Vibio Mariano" di Roma, nelle scuole dell'infanzia e negli asili nido del Municipio XII, XIII e XIV del Comune di Roma.

1. Il progetto *Inclusive Early Childhood Education* (IECE)

Il progetto IECE è stato sviluppato, dal 2015 al 2017, da un gruppo di ricercatori, incaricati dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education,* provenienti da trentadue paesi europei[1]. Il progetto si situa nel filone di ricerca europea dedicato alla *Early Childhood Education* (ECE), iniziato nel 1992 con il documento denominato *Council Recommendation*

1 L'autore di questo contributo ha fatto parte del gruppo degli esperti del progetto "Inclusive Early Childhood Education" come rappresentante per l'Italia.

on Child Care (Council of the European Communities, 1992; council of the European Union, 2017).

La ricerca educativa che ha portato alla pubblicazione del suddetto documento è stata inizialmente focalizzata sul tema dell'occupabilità lavorativa, soprattutto della donna, favorita dall'aumento di strutture educative dedicate alla cura della prima infanzia. Successivamente la ricerca ha riconosciuto nell'attuazione generalizzata della ECE un possibile mezzo di riduzione del futuro insuccesso e abbandono scolastico.

A partire dal 2011, l'attenzione di questi studi si è focalizzata sui benefici che la ECE sviluppa nell'ottica dell'apprendimento per la vita, dell'integrazione sociale e del pieno sviluppo personale di ciascun bambino. Il progetto IECE si inserisce in quest'ultima parte della ricerca con l'obiettivo generale di identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di qualità per l'infanzia, concentrando l'attenzione nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia (tre anni-inizio della scuola primaria)[2].

La letteratura internazionale sul tema dell'educazione infantile dimostra che il coinvolgimento dei bambini in processi educativi pre-scolastici di qualità produce un elevato sviluppo intellettuale (Pianta et al.,2010), sociale ed affettivo (Barnett, 2011). Inoltre, un'educazione di qualità nella prima infanzia risulta particolarmente utile nei casi di svantaggio socio-economico-culturale e nelle situazioni di marginalizzazione come quelle dei bambini appartenenti a famiglie neo-immigrate (European Commission, 2014, p.9).

La cornice che fa da sfondo a questo progetto è rappresentata dalle ricerche in campo internazionale sullo sviluppo olistico della personalità infantile in qualunque situazione e condizione di vita dei bambini (European Commission,2014, p.23). Il riferimento è ai modelli denominati "Structure-process-outcome framework" (European Commission, 2014; OECD, 2015; Pianta et al., 2009) e "sistemi ecologici" (Brofenbrenner, Morris, 2006; Odom et al., 2004) che nel progetto IECE sono combinati in un nuovo modello ecosistemico (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, p. 35) che poggia su elementi strutturali quali l'appartenenza, il coinvolgimento e l'apprendimento per ogni bambino.

2 L'età di accesso alla scuola primaria è differente nei vari paesi europei per questo nel progetto IECE non viene indicata una specifica età al termine dell'educazione pre-scolastica.

Gli obiettivi del progetto abbracciano quindi anche i bambini con disabilità, con criticità inerenti possibili futuri disturbi specifici dell'apprendimento e con svantaggio socio-culturale.

Attraverso la partecipazione ad attività ludiche e ludiformi, appositamente progettate e organizzate per tutti i bambini dell'età infantile, è possibile favorire lo sviluppo olistico della loro personalità nel rispetto dei ritmi di sviluppo e delle potenzialità di ciascuno. Tutti i bambini si muovono, agiscono, esplorano, toccano, manipolano e pensano mentre agiscono; in questo modo i piccoli apprendono mentre crescono e sperimentano opportunità stimolanti e impegnative, nel contesto in cui interagiscono.

L'azione dell'insegnamento dovrebbe poter favorire queste iniziative di libero movimento e di azione creativa, caratterizzando così il processo inclusivo per una positiva interazione con gli adulti e tra i bambini stessi, per il coinvolgimento nel gioco libero e nelle altre attività educative e per la progettazione di un apprendimento che sia effettivamente centrato sul bambino. Un insegnamento inclusivo prevede una valutazione personalizzata dell'apprendimento e diverse azioni di adattamento e di supporto. Da notare come l'accezione di inclusione non sia limitata alle sole condizioni di disabilità, ma contempli e insista sul concetto di partecipazione attiva, intesa come possibilità, per ogni bambino, di frequentare i servizi educativi per l'infanzia e di essere, all'interno di questi, impegnato attivamente nelle varie proposte educative e didattiche e nell'interazione con i coetanei e con gli adulti significativi.

Si potrebbe affermare che il centro dell'azione inclusiva sia proprio nell'essere attivamente coinvolti nelle attività giornaliere proprie del contesto educativo frequentato, come, ad esempio, quando i bambini giocano insieme, con uno stesso scopo e stabilendo tra loro turni di intervento oppure quando un bambino, da solo, è totalmente assorbito dallo sfogliare un libro di immagini o dal tentare di realizzare una costruzione con materiali naturali.

All'interno del progetto IECE e nell'ottica di favorire l'organizzazione di contesti educativi realmente inclusivi nasce lo strumento del *Self-Reflection Tool*, un mezzo utile ed "agile" che consente il confronto, la discussione, la circolazione di buone pratiche e di idee sull'inclusività dei contesti educativi nei quali operano insegnanti ed educatori.

2. *Self-Reflection Tool*: un'"istantanea" sull'inclusione nei contesti pre-scolastici per l'infanzia

Il *Self-Reflection Tool* nasce come strumento di autoriflessione sui contesti di apprendimento per la prima infanzia; la versione ufficiale di questo strumento, redatta in lingua inglese a cura del gruppo di progetto dell'IECE, è stata validata soltanto per la scuola dell'infanzia o per il periodo pre-scolastico che coinvolge i bambini dai tre anni fino all'inizio della scuola primaria. Inizialmente questo strumento è stato ideato come mezzo di osservazione durante le visite degli esperti del progetto IECE nelle scuole dell'infanzia dei vari paesi coinvolti nel progetto stesso.

La struttura del *Self-Reflection Tool* è stata ispirata a scale di valutazione e ai sistemi di osservazione già esistenti in letteratura (Sylva et al., 2010; King et al.,2014; Pianta, 2015; Soukakou, 2012), combinati secondo le finalità di ricerca del progetto IECE per descrivere le principali caratteristiche di un'inclusione di qualità per tutti i bambini della fascia di età "tre anni-inizio della frequenza scolastica obbligatoria".

Utilizzato durante le visite di studio, questo strumento è stato testato circa la sua funzionalità nei riguardi dell'obiettivo sopra indicato. La sua funzionalità ha fatto ipotizzare una trasformazione dello strumento in un mezzo di osservazione e rilevazione quanti-qualitativa del livello di inclusività realizzato nelle scuole dell'infanzia. Validato nella versione inglese, con questo scopo, da tre università europee, lo strumento è stato revisionato dai sessantaquattro esperti del progetto e presentato quindi come un "nuovo" mezzo di rilevazione dell'inclusività in contesti pre-scolastici. Il *Self-Reflection Tool* si concentra in particolare sulle caratteristiche dei contesti di insegnamento inclusivo della scuola dell'infanzia e intende sostenere un processo di potenziamento delle opportunità da offrire ai piccoli per partecipare attivamente alle varie esperienze di apprendimento nei contesti educativi nei quali sono inseriti.

Il progetto europeo di «inclusione per la fascia di età tre anni-inizio della scuola primaria» insiste molto sul concetto di "partecipazione" e di "impegno" per ogni bambino nel contesto pre-scolastico. La partecipazione del bambino indica il bisogno di "avere voce", prendere parte attiva nelle piccole scelte della quotidiana *routine* pre-scolastica, essere e sentirsi coinvolti nelle diverse situazioni di vita (ICF, 2008).

Il concetto di partecipazione non può essere scisso da quello di benessere dell'individuo, concetto quest'ultimo che si trasforma in un obiettivo

per tutti coloro che, a vario titolo, sono impegnati nel favorire la sana ed equilibrata crescita di ogni bambino. Una buona partecipazione comporta anche la capacità di assumere e mantenere impegni fin dalla più tenera età. Impegnarsi per un bambino di tre, quattro e cinque anni significa poter esprimere iniziative e sperimentare azioni nella cornice educativa del proprio contesto di vita e quindi anche nella struttura pre-scolastica e scolastica che frequenta.

Partecipazione e impegno costituiscono l'essenza di una buona pratica inclusiva. L'impegno, a sua volta, è strettamente legato all'apprendimento e all'interazione tra il bambino e il contesto sociale e fisico in cui cresce. Una delle caratteristiche dell'ambiente educativo inclusivo per la prima infanzia consiste nell'adottare misure appropriate per tutti e sempre così da fornire un supporto integrato e personalizzato ogni volta che si reputi necessario. Ciò consente a tutti i bambini di partecipare come soggetti attivi, accanto e insieme ai loro pari, nelle regolari attività della struttura pre-scolastica.

Il *Self-Reflection Tool* si basa su una prospettiva ecosistemica nella quale le esperienze dei bambini vengono considerate una funzione dei processi prossimali all'interno del contesto in cui i piccoli vivono, si muovono, agiscono e interagiscono.

In questa prospettiva, la comunità educativa pre-scolastica influenza in modo significativo la partecipazione, l'impegno, l'apprendimento e lo sviluppo di ogni bambino qualunque sia la sua condizione di partenza e le eventuali condizioni di svantaggio socio-culturale o di disabilità.

A questa comunità, infatti, appartengono anche i pari presenti nella struttura, i genitori e il personale della scuola; tutti sono parte dell'ecosistema che ruota attorno al bambino e possono pertanto influenzare il suo senso di appartenenza, il personale coinvolgimento nelle attività proposte e il processo di apprendimento di ogni bambino. Considerando queste diverse variabili concorrenti per lo stato di benessere e di sana crescita dei piccoli, lo strumento di autoriflessione si articola in domande relative a otto aree tematiche che affrontano i seguenti aspetti dell'inclusione:

- atmosfera complessivamente accogliente;
- contesto sociale inclusivo;
- approccio centrato sul bambino;
- ambiente fisico a misura di bambino;
- materiali per tutti i bambini;

– opportunità di comunicazione per tutti;
– insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi;
– ambiente a misura di famiglia.

Per ciascuna delle aree tematiche è previsto un insieme di sette domande aperte, eccetto per quanto riguarda i temi dell'ambiente fisico a misura di bambino, delle opportunità di comunicazione per tutti e dell'ambiente a misura di famiglia: per questi ultimi temi le domande sono sei. Attraverso il questionario gli intervistati (insegnanti, genitori, dirigenti scolastici e coordinatori didattici) possono rendersi consapevoli di come stiano procedendo i diversi aspetti dell'inclusione in contesti pre-scolastici assumendo i punti di vista dei vari *stakeholders.* Questo consente di redigere un quadro completo e articolato della situazione esistente e di individuare immediatamente gli aspetti da correggere o potenziare.

In relazione all'Index per l'inclusione (Booth, Ainsworth, 2002), il *Self-Reflection Tool* appare più "agile" e immediato. Le caratteristiche domande-aperte stimolano una proficua discussione tra i vari protagonisti del processo inclusivo, consentendo utili opportunità di confronto e di crescita comune. Questa osservazione ha indotto l'autrice di questo contributo a iniziare una prima indagine esplorativa sull'uso di questo strumento nel contesto pre-scolastico italiano.

3. Una prima indagine esplorativa sull'uso del *Self-Reflection Tool*

L'indagine esplorativa sull'uso del *Self Reflection Tool* è stata strutturata attorno a due ipotesi di studio: validare la versione italiana del *Self-Reflection Tool*, denominato "Strumento di Autovalutazione", nella scuola dell'infanzia italiana e indagare le possibili applicazioni di questo strumento nell'ambito dell'asilo-nido. Quest'ultima esplorazione, infatti, non è stata presa in considerazione dal gruppo degli esperti della *European Agency for Special Need,* che hanno focalizzato la ricerca sul livello di inclusività nella scuola dell'infanzia.

Il campione coinvolto per la validazione dello strumento è costituito da n. 60 insegnanti della scuola dell'infanzia dei Municipi XII, XIII e XIV del Comune di Roma, appartenenti agli ambiti territoriali n. 7, n. 8 e n. 9, e da n. 15 insegnanti della scuola statale dell'infanzia di via al Sesto Miglio di Roma. Per indagare la possibilità di utilizzare lo strumento nel contesto

educativo dell'asilo nido, sono stati coinvolti n. 16 educatori del Municipio XIII e XIV, negli ambiti territoriali n. 7 e n. 9. La scelta del campione è stata causale, dipendente dalla disponibilità dei docenti e degli educatori a partecipare all'indagine. È stato inoltre coinvolto un gruppo di n.6 insegnanti della scuola paritaria dell'infanzia "Piccole Ancelle del S. Cuore" come gruppo di controllo e un asilo-nido privato "Piccole Orme" di Roma con n. 5 educatori.

Al campione sperimentale sono stati offerti incontri di illustrazione del progetto e delle finalità dell'indagine. Al gruppo di controllo è stato richiesto di compilare il questionario per valutare il livello di inclusività della propria scuola dell'infanzia o di fattibilità del questionario in riferimento al proprio asilo-nido senza chiedere commenti o suggerimenti sulla validità dello strumento stesso e senza fornire spiegazioni sul progetto. Tutti i gruppi degli insegnanti e degli educatori, in incontri diversi, hanno esaminato e iniziato a rispondere alle domande dello Strumento di Autovalutazione, avendo come punto di riferimento la propria scuola o il proprio asilo nido e le esperienze di partecipazione, impegno e di appartenenza dei piccoli alunni.

Dalle osservazioni delle insegnanti del campione sperimentale per la validazione dello strumento, è emersa l'opportunità di apportare alcuni correttivi alla versione originale in lingua italiana per chiarire meglio alcuni concetti (es, il concetto di "struttura" riferito non soltanto al contesto fisico, ma anche relazionale; l'"atmosfera accogliente" considerata, nello strumento, soltanto dal punto di vista dei docenti e non dei genitori e dei bambini; il concetto di "comportamento positivo" nell'ambito del contesto sociale inclusivo; ecc.)[3].

In alcuni casi, gli insegnanti hanno dato suggerimenti per migliorare la forma in lingua italiana e per trasformare alcune domande chiuse in domande aperte (es. le domande 4.1, 4.2, 4.4 della sezione "ambiente fisico a misura di bambino"), perché più aderenti alla possibilità di approfondimento della tematica e di confronto tra gli insegnanti stessi. Altre domande necessitavano di essere ulteriormente suddivise in sotto-domande per completare l'analisi degli elementi citati nella domanda originaria (es. la domanda 1.7 della sezione "atmosfera complessivamente accogliente", la do-

3 L'analisi dei correttivi sugli indicatori del questionario "Strumento di autovalutazione" come pure la descrizione puntuale delle varie fasi dell'indagine esplorativa è attualmente oggetto di un contributo in pubblicazione.

manda 2.7 della sezione "contesto sociale inclusivo", la domanda 4.6 della sezione "ambiente fisico a misura di bambino e la domanda 6.2 della sezione "materiali per tutti i bambini").

La metodologia utilizzata in questa prima fase di studio è stata quella della ricerca-formazione.

Gli insegnanti e gli educatori hanno risposto alle domande dello Strumento di Autovalutazione con le variazioni proposte da loro stessi e questa attività ha permesso loro di riflettere sul proprio agito professionale e di proporre alcuni cambiamenti nella didassi. Le risposte chiuse (sì, no) sono state riportate in grafici a torta; le risposte alle domande aperte sono state riferite ad una scala a tre indicatori (risposta complessivamente affermativa: pienamente d'accordo p.3, risposta complessivamente negativa: per niente d'accordo p. 1, risposta mediamente affermativa: abbastanza d'accordo p. 2). Per ogni sezione è stato costruito un grafico e successivamente queste risposte sono state riportate su un grafico di sintesi che riesce a fornire un quadro dei fattori inclusivi presenti nella struttura esaminata. Anche il gruppo di controllo ha presentato il questionario compilato, facendo presente alcune difficoltà incontrate nella formulazione delle risposte. Queste difficoltà hanno coinciso con le osservazioni del gruppo sperimentale sulla necessità di dividere la domanda in sotto-domande, o di chiarire meglio la formulazione di alcune di esse.

A entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo, è stato chiesto, dopo aver compilato lo Strumento di Autovalutazione, di completare l'"Index per l'Inclusione" fornito nella versione italiana (Booth, Ainscow, 2008). Nonostante l'Index appaia come uno strumento più articolato negli indicatori e più completo nelle sezioni di analisi dell'esistente rispetto allo Strumento di Autovalutazione, tuttavia è stato possibile registrare una corrispondenza tra gli indicatori di entrambi i questionari e una comparazione dei risultati ottenuti. Si è potuta constatare una corrispondenza nella rilevazione dei livelli di inclusione nei vari aspetti contemplati dai due questionari (es: la sezione "Atmosfera complessivamente accogliente" dello Strumento di Autovalutazione può essere posta in correlazione con la sezione "Costruire comunità" nella dimensione A dell'Index; la sezione "Approccio centrato sul bambino" dello Strumento di Autovalutazione può corrispondere alla sezione C1 "Coordinare l'apprendimento" dell'Index, ecc.). Questa corrispondenza ha consentito di esprimere una prima conferma circa la validità dello Strumento di Autovalutazione per rilevare i livelli di inclusione attuati nella scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la possibilità dell'uso del suddetto strumento nel contesto educativo dell'asilo nido, si nota come le osservazioni degli educatori e la compilazione del questionario da parte loro sembra confermare questa possibilità di utilizzo. Gli educatori hanno rilevato soltanto alcune domande che non sembrano essere totalmente pertinenti con l'esperienza del nido (es. la domanda 1.5 della sezione "Atmosfera inclusiva"). Il processo di validazione di questo strumento, sia per la scuola dell'infanzia che per l'asilo nido, richiede comunque un campione più ampio e una sperimentazione più strutturata che è attualmente in atto e che si augura possa portare presto a considerare il *Self-Reflection Tool* un ulteriore valido strumento per favorire i processi inclusivi nei servizi 0-6, contribuendo anche a creare pratiche didattiche correlate e condivise tra la scuola dell'infanzia e l'asilo nido, in Italia.

Riferimenti bibliografici

Barnett W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention, *Science*, 333 (6045): 975-978.

Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.

Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (a cura di F. Dovigo, D. Ianes). Trento: Erickson.

Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.1:*Theoretical models of human development.* New York: Wiley.

Council of the European Communities (1992). *Council Recommandations of 31 March 1992 on Child Care*. 92/241/EEC. Eur-lex-europa.eu/legal-content-/EN/TXT/?uri CELEX:31992H0241 (ultimo accesso 20 marzo 2019).

Council of the European Union (2017). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Government of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education for All.* in 2017/C62/02.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri uriserv:OJ.C_.-2017.062.01.0003.01.ENG (ultimo accesso 20 marzo 2019).

Commissione Europea, (2014). Quality Framework.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017), *Inclusive Early Childhood Education : New Insights and Tools. Contribution from a European Study*. (m.Kyriazopoulou. P.Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C.Ginè, F.Bellor eds) Odense: European Agency Publishing.

European Commission, (2014) *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.* Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. in Ec-europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/achieve/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso 17 gennaio 2019).

King G., Rigby P., Batorowicz B., McMain-Klein M., Petrenchik T., Thompson L., Gibson M., (2014) Development of a Direct Observation Measure of Environmental Qualities of Activity Settings. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56 (8): 763-769.

Odom S.L., Vitztum J., Wolery R., Lieber J., Sandall S., Hanson M.J., Beckman P., Schwartz I., Horn E., (2004) Preschool Inclusion in the United States:a Review of Research from an Ecologycal Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (1): 17- 49.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2015). Starting Strong IV: monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Paris:OECD Publishing.

Pianta R.C. (2015). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* Charlottesville (Virginia): Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

Pianta R.C., Barnett W.S., Burchinal m.,Thornburg K.R. (2009). The Effects of Pre-School Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned with the Evidence base and What We need to Know. *Psychological Science*, 10 (2): 49-88.

Soukakou E.P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3): 478-488.

Sylva K., Siraj-Blatchford, Taggart B. (2010). *ECERS-E: the Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extention to ECERS-R.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

VIII.7
Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6

Donatella Savio
Università di Pavia

Introduzione

L'istituzione sul piano normativo del *Sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita fino ai sei anni* (legge 107/2015, D.Lgs. 65/2017) rappresenta per il nostro Paese un passaggio epocale rispetto all'educazione 0-6, finora declinata in due realtà distinte per storia, ente gestore, documenti di orientamento: da una parte il nido e l'insieme dei servizi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni, con gestione e Linee guida territoriali, dall'altra la scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 6 anni, prevalentemente statale e con Indicazioni di indirizzo a carattere nazionale. Pur ricordando che a partire dagli anni '80 in certe realtà regionali il tema della continuità e della coerenza pedagogica tra nido e scuola dell'infanzia è stato affrontato dando vita a esperienze significative (cfr. Lazzari, 2016, pp. 16-17), va detto che la separatezza tra questi due contesti ha spesso determinato la costruzione di culture educative differenti, ma soprattutto la mancanza di conoscenza reciproca e di messa in dialogo, appunto, di tali culture. Dunque, se il sistema integrato 0-6 è già realtà a livello normativo, si può dire che molto debba essere ancora fatto per la definizione di una prospettiva pedagogica trasversale 0-6, cioè di principi, idee, approcci di fondo condivisi dallo 0-3 come dal 3-6, e di pratiche ad essi congruenti, pur se differenziate a seconda dell'età dei bambini.

Con il mio contributo intendo sostenere che l'attenzione per il gioco infantile debba avere un ruolo centrale nella costruzione di una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6, per le seguenti ragioni sostanziali. L'attività ludica, specie quella simbolica, rappresenta una possibilità cruciale di benessere, espressione, sviluppo e apprendimento per tutta la primissima e la prima infanzia; dunque può essere considerata una risorsa evolutiva connaturata in modo trasversale a quest'età della vita. Assumere questa prospet-

tiva implica un principio di riferimento e un orientamento precisi per la costruzione, appunto, di una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6: il gioco va valorizzato e messo al centro. Si tratta quindi di definire come questo principio possa tradursi in termini di pratiche, cioè di strategie educative messe in campo nella realtà dei servizi 0-6, e quali opportunità/criticità comporti tale traduzione. Qui di seguito verranno argomentati sinteticamente sia il tema della centralità del gioco per il bambino, sia le implicazioni che comporta assumere questa realtà come riferimento cruciale per l'educazione 0-6.

2. Il gioco al centro della vita del bambino

La letteratura sul gioco come fonte di benessere, canale di espressione, occasione di sviluppo e apprendimento per il bambino è estremamente ricca[1]; perciò ci si limiterà qui a riprendere sinteticamente solo alcune tra le principali prospettive sul tema, per rendere conto almeno in parte della cornice teorica entro cui si colloca la proposta avanzata con questo contributo. Riguardo al rapporto tra attività ludica e senso di benessere, già Froebel (1826), nel considerare la prima età dell'uomo, afferma che il gioco "genera la gioia, la libertà, la contentezza, il riposo in sé e fuori di sé, e la pace con l'universo" (p. 35); tale rapporto è descritto addirittura come la principale ragione dell'importanza del gioco nella vita infantile da Bettelheim (1987):

> L'importanza del gioco risiede innanzitutto […] nel godimento immediato e diretto che il bambino ne trae, e che si estende traducendosi in godimento per il fatto di essere vivo" […] Il piacere che deriviamo dal sentire che il nostro corpo e la nostra mente sono in funzione e ci rendono i servizi richiesti costituisce la base di ogni sensazione di benessere […] il gioco condiviso costituisce la fonte dell'altra grande soddisfazione della vita: quella di funzionare bene in relazione agli altri (p. 214).

1 Per un approfondimento cfr. Bobbio, Bondioli (2019), in particolare i saggi di: Bondioli sul rapporto tra gioco e apprendimento (pp. 59-80); di Demozzi (pp. 103-126) e di Savio (pp. 81-102) sul gioco come "voce" del bambino.

Riguardo al gioco come opportunità di espressione per il bambino, sempre Froebel sostiene che nell'infanzia "esso è la spontanea e necessaria rappresentazione dell'interno dell'animo, il quale ha bisogno di estrinsecarsi" (1826, p. 35). Ma è soprattutto la prospettiva psicoanalitica, a partire da Freud stesso (1920), che descrive l'attività ludica come il principale canale di espressione ed elaborazione del mondo interno nell'età infantile: attraverso processi di simbolizzazione inconscia, il bambino ha la possibilità di mettere in scena per via ludica e indiretta i vissuti suscitati dai problemi che incontra nel suo rapporto con la realtà esterna (ed. esempio la separazione dalla figura materna), esprimendo così le fantasie, i desideri, i sentimenti più profondi e inconsci (ad. es. nel gioco del rocchetto utilizzato come sostituto simbolico della madre, gettandolo lontano per soddisfare il desiderio di vendetta per l'abbandono), quindi la parte di sé più intima e inconfessabile. Bettelheim (1987) osserva a questo proposito che:

> Freud sottolineò in quale grande misura e con quanta precisione i bambini esprimano i loro pensieri e i loro sentimenti attraverso il gioco: ci sono emozioni di cui essi stessi non avrebbero sentore o dalle quali rimarrebbero sopraffatti, se non avessero la possibilità di elaborarle e affrontarle agendole nei giochi di fantasia (p. 210).

Con un vertice d'analisi affatto diverso, anche la recente sociologia dell'infanzia propone il gioco come condotta attraverso cui i bambini esprimono il proprio punto di vista. Le ricerche di Corsaro (1997) indicano che l'attività ludica rappresenta una delle modalità attraverso cui i bambini riprendono i contenuti della cultura adulta reinterpretandola, proponendone cioè una propria versione (ad es. mettendo in scena il gioco del bancomat itinerante, ivi, pp. 23-24) . Inoltre, attraverso la condivisione di rituali ludici, gruppi di bambini che hanno modo di frequentarsi con costanza, come avviene nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, costruiscono delle proprie culture locali esprimendo attivamente una propria versione del mondo. Dunque, attraverso il gioco, specialmente quello simbolico, il bambino "parla di sé" in modo permanente e trasversale alle diverse manifestazioni che lo caratterizzano, cioè sia nel gioco solitario dei primi mesi di vita sia in quello cooperativo con pari degli anni pre-scolari.

Rispetto alla funzione evolutiva del gioco, è già stato accennato, la prospettiva psicoanalitica sottolinea il suo ruolo nella maturazione affettiva, evidenziando che esprimere attraverso di esso le dimensioni profonde del

proprio mondo interno rappresenta per il bambino la sola possibilità di governarle ed elaborarle. Bettelheim (1987), sempre da un vertice psicoanalitico, sottolinea la rilevanza del gioco anche sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione delle conoscenze, precisando che rappresenta la strategia privilegiata nell'infanzia per affrontare i problemi connessi alla comprensione della realtà: il bambino giocando risponde ad interrogativi di natura filosofica (ad es. col gioco del gettare gli oggetti lontano da sé, si interroga sul rapporto tra "io agente" e "non io", ivi, p. 245), relativi alla natura della comunicazione (ad es. col gioco del "cucù", esplora la reciprocità nei turni dialogici, ivi, p. 246), al funzionamento del mondo (ad es. costruendo una torre con blocchi dei legno affronta le leggi del mondo fisico, fingendo di essere un papà quelle del mondo sociale, ivi, p. 213.), ecc. Ancora sul piano dello sviluppo socio-cognitivo, Vygotsky (1966) mette in evidenza come il gioco simbolico sia la principale fonte di sviluppo in età pre-scolare, in rapporto soprattutto alla dimensione rappresentativa, alla comprensione delle regole sociali e alla capacità di agire intenzionalmente in conformità ad esse; per portare solo un esempio, l'insieme di questi processi è attivo e rilevabile nel gioco molto comune del far finta di essere una mamma: i comportamenti del bambino sono guidati dalla rappresentazione mentale del ruolo di mamma e si attengono alle regole sociali che lo caratterizzano. In tal senso Vygotsky sostiene che:

> nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata; nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale [...] L'azione nella sfera immaginativa, in una situazione immaginaria, la creazione di intenzioni volontarie e la formazione di progetti di vita reale o di motivazioni volitive, tutto ciò si manifesta nel gioco e ne fa il più alto livello di sviluppo pre-scolare (ivi, p. 675).

In questa direzione, sullo sfondo di una rassegna di studi piuttosto recenti, si è espresso il gruppo di esperti *Rethinking Play*[2], con la pubblicazio-

2 Si tratta di un gruppo di interesse sul tema del gioco afferente all'EECERA *(European Early Childhood Education Research Association)*; nell'ambito di tale associazione sono attivi diversi SIG (*Special Interest Group*) su diverse tematiche.

ne del documento *Position paper about the role of play in early chilhood education and care* (2017) (http://www.eecera.org/position-paper-the-role-of-play-in-ecec/). Il gioco viene presentato come una attività: intrinsecamente motivata (Burghartd, 2010), aperta e divergente, che porta "chissà dove" (Hughes, 2010), che possiede un connaturato valore evolutivo (Hughes, 2010) e terapeutico (Axline, 2011; Klein, 1932), con cui i bambini hanno la possibilità di esplorare nuovi *setting* culturali, prendere decisioni (Sandberg, Eriksson, 2008), esercitare diritti connessi ai principi di libertà di scelta, partecipazione e inclusione (Davey, Lundy, 2011).

Quanto fin qui considerato, per quanto rappresenti solo un accenno della significatività evolutiva del gioco espressa da studi e ricerche all'interno di diverse prospettive teoriche, giustifica la valorizzazione del gioco come principio di riferimento per una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6. D'altra parte, la traduzione di tale principio sul piano delle pratiche operative nella realtà dei servizi è una questione tanto urgente quanto complessa e controversa.

3. Gioco e educazione 0-6: criticità

Nel documento europeo appena citato, gli autori mettono in evidenza come nei servizi ECEC (*Early Childhood Education and Care*) sia presente un orientamento rispetto al gioco che tende a strumentalizzarlo in vista degli apprendimenti cognitivi che consente di raggiungere, e non a valorizzarlo in quanto attività di per sé significativa e diritto di base del bambino. In contrasto con questo orientamento, nel documento si riconosce da una parte l'intreccio tra attività ludica e apprendimento – nel gioco c'è sempre apprendimento e viceversa (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008) –, dall'altra si afferma con nettezza che il gioco da valorizzare per realizzare la partecipazione infantile alla costruzione dei propri apprendimenti è quello libero, cioè avviato e controllato interamente dai bambini. In altre parole, si tratta di sostenere l'apprendimento insito nel gioco salvaguardando contemporaneamente la possibilità dei bambini di costruire mondi ludici sulla base di propri interessi e bisogni, cioè evitando di snaturare l'attività ludica strumentalizzandola per orientarla verso obiettivi predeterminati dall'educatore. In termini operativi ciò significa che bambini devono essere liberi nel scegliere e sviluppare i loro giochi, mentre gli educatori dovrebbero far leva sul coinvolgimento affettivo positivo e l'impulso all'ap-

prendimento insiti nell'attività ludica per rafforzare e arricchire le esperienze fatte dai bambini stessi mentre giocano. Questa sottolineatura a favore del gioco libero pare del tutto giustificata sul piano teorico, considerato che secondo Caillois (1958) tra le qualità connaturate al gioco vi appunto è il fatto di essere un'attività libera e volontaria: come dire che o è liberamente scelto e sviluppato o non è gioco.

Se l'orientamento educativo proposto dal documento è netto e chiaro, resta d'altra parte piuttosto generico, né potrebbe essere diversamente considerato che l'intento degli autori è proporre un manifesto a favore del gioco, suggerendo orientamenti teoricamente fondati senza entrare nel dettaglio della loro realizzazione. Questa genericità ha il valore di proporre la realtà ludica come *medium* tra le due polarità che attraversano la relazione educativa, cioè la libertà del bambino, da una parte, e l'intenzione dell'educatore di orientarlo verso percorsi che garantiscano crescita e apprendimento, dall'altra (Bobbio, 2019, pp. 25-26); tuttavia lascia a mio parere sotto traccia e irrisolta una criticità cruciale del rapporto tra gioco e educazione, sintetizzabile con il seguente interrogativo: nella relazione "viva" con il gioco del bambino, come può l'educatore governare il delicato equilibrio tra sostegno all'apprendimento, attraverso il suo intervento nel gioco, e salvaguardia della libertà delle iniziative ludiche? Come ho già suggerito in altra sede (Savio, 2010), sembrerebbe profilarsi una sorta di antitesi tra l'intervento educativo, che sempre si propone di orientare chi viene educato verso esiti di sviluppo e apprendimento, e attività ludica, che per realizzarsi pienamente come opportunità evolutiva deve essere libera, del tutto governata dal bambino. Nondimeno è importante provare a sciogliere questa presunta incompatibilità, profilando pratiche possibili di un intervento dell'adulto nel gioco infantile che ne salvaguardino la natura pur sostenendo il suo ruolo evolutivo, in vista della costruzione di una prospettiva pedagogica 0-6. Infatti, solo entrando nel dettaglio dell'interazione diretta dell'insegnante/educatore con il gioco libero infantile, quindi profilando un approccio che in modo mirato sostenga gli apprendimenti connaturati al gioco insieme al gioco stesso, si supera il rischio di rimanere su un piano di genericità di principi e finalità – la valorizzazione del gioco – che mette tutti d'accordo, ma non permette di avviare un confronto autentico, sentito ed efficace tra educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6, capace quindi di incidere effettivamente sulla qualità di una proposta educativa trasversale dei servizi 0-6.

3. Gioco e educazione 0-6 : opportunità

La questione posta può trovare una qualche risposta con l' approccio educativo messo a punto da Bondioli e Savio (cfr. Bondioli, 1996, in particolare pp. 353-401; Savio, 2011), la *Promozione dall'interno*. Si tratta di uno stile d'intervento dell'adulto nel gioco simbolico infantile che si rifà al modello del *tutoring* (Wood, Bruner, Ross, 1976) e al concetto vygotskyano di Zona Prossimale di Sviluppo (Vygotsky, 1956, 1960), messo alla prova attraverso ricerche empiriche e con numerosi percorsi di ricerca formazione nei servizi 0-6. In estrema sintesi, i tratti caratterizzanti dell'approccio prevedono che, nei confronti del gioco libero di bambini in gruppo, l'adulto:

- si proponga attivamente come compagno di gioco ("posso giocare?");
- solleciti, accolga, apprezzi le iniziative ludiche stando al gioco dei bambini: sono appunto i bambini che decidono i contenuti del gioco e il loro evolversi;
- riconosca le difficoltà dei bambini ad assumere le parti più difficili del gioco e le assuma lui stesso (ad es. la regia del gioco, o un ruolo "pericoloso": di fronte alla proposta di un bambino di giocare ai bambini malati e all'assenza di risposta dei compagni, l'adulto interviene dicendo "c'è un bambino malato, io sono il bambino malato, chi è il dottore?");
- sostenga la direzione dell'attività di finzione richiamando le regole dello scenario fittizio attivato (ad es., mentre si gioca al treno in corsa, un bambino accenna a scendere, l'adulto dice "attento, non scendere dal treno che va, ti fai male, dai che andiamo a trovare la nonna");
- metta in connessione gli spunti individuali, per favorire trame ludiche compiute e coerenti di gruppo (ad es., giocando al treno, una bambina trascina una valigia e un bambino finge di essere il bigliettaio, l'adulto dice "bigliettaio, lei non riesce a metter su la valigia, potresti aiutarla?");
- moduli l'eccitazione contenendo le emozioni (ad es. durante il gioco del temporale l'adulto dice "che paura il temporale, per fortuna siamo al riparo");
- a partire da condotte abbozzate dal bambino, attivi condotte ludiche appena più evolute con un intervento di *modeling* (ad es. il bambino accenna a portare un cucchiaio alla bocca come per fingere di mangiare, l'adulto porta il cucchiaio alla bocca fingendo in modo evidente di mangiare e commenta "buona questa pappa").

L'insieme di queste indicazioni delinea uno stile secondo cui l'adulto è un partner attivo all'interno del gioco, mettendosi però a disposizione nell'accogliere e seguire i contenuti e gli sviluppi scelti dai bambini: se introduce qualche spunto ludico è sempre interno alla tematica proposta dai bambini stessi, ed è pronto ad abbandonarlo nel caso non susciti interesse. Ciò su cui agisce riguarda il piano dei processi, sia quelli "per il gioco", cioè relativi alla possibilità del suo arricchimento e sviluppo, sia quelli intrecciati, ma più interni, che riguardano competenze trasversali attivate "con il gioco".

Rispetto ai processi "per il gioco", l'adulto interviene con un'azione di consolidamento della struttura regolativa (*se siamo su un terno in corsa non si può scendere*), narrativa (*stiamo andando dalla nonna*) e sociale (*il bigliettaio può aiutare la signora con la valigia*), svolgendo una funzione di regia "delicata" a partire dai contenuti e degli sviluppi proposti dai bambini. Non solo. Poiché, come è stato detto, i contenuti ludici sono sempre l'espressione del mondo interno del bambino, l'evoluzione del gioco può essere compromessa dell'innalzarsi della tonalità emotiva connessa a situazioni (*il temporale*) o a ruoli (*i bambini malati*) che rimandano a vissuti particolarmente coinvolgenti; dunque, l'intervento dell'adulto si concentra anche su una funzione di contenimento e modulazione emotiva.

L'ultima direzione d'intervento, il *modeling*, riguarda più espressamente il sostegno di processi evolutivi relativi a competenze trasversali attivate "con il gioco", quali ad es. la capacità di decontestualizzazione, di decentramento, di pensiero narrativo, di monitoraggio linguistico del comportamento, di contrattazione sociale (cfr. Bondioli, Savio, 1994). Questa strategia risulta cruciale rispetto alla possibilità di coniugare la promozione del gioco libero con il sostegno mirato di processi evolutivi resi possibili dal gioco stesso, quindi rispetto alla questione posta al centro di questa riflessione. Il riferimento è al concetto vygotskiano di zona prossimale di sviluppo, sinteticamente definibile come la distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare/di comprendere da solo, attivando il livello di competenze pienamente possedute (livello di sviluppo attuale), e ciò che riesce a fare/comprendere con l'aiuto di partners più competenti, grazie a cui può attivare livelli di competenza in via di sviluppo (livello di sviluppo potenziale). In questa prospettiva il *modeling* ludico consiste nel riprendere le condotte di gioco solo abbozzate dai bambini, corrispondenti presumibilmente a livelli di competenza non ancora pienamente consolidati, per riproporli favorendone così il consolidamento, rendendo cioè "attuali" i livelli di competenza "potenziali" e sostenendo lo spostamento verso l'alto,

evolutivo, dei confini della zona prossimale. Ciò nel pieno rispetto dei contenuti e degli sviluppi di gioco scelti dai bambini: la libertà ludica viene così garantita, pur all'interno di un'azione mirata all'arricchimento della qualità evolutiva delle condotte attivate e quindi, in definitiva, del gioco stesso.

Si propongono qui di seguito due esempi che chiariscono la possibilità di una identica azione di promozione evolutiva sul piano delle competenze in riferimento a percorsi di gioco interamente decisi dai bambini.

> Andrea (20 mesi), seduto a terra di fronte all'educatrice, ha il cucchiaino in mano e il piatto appoggiato sulle gambe, mescola nel piatto, porta il cucchiaio alla bocca fingendo di mangiare, poi accenna a portare alla bocca un pezzo di lego, come per fingere di bere. L'educatrice porta alla bocca un pezzo di lego fingendo in modo evidente di bere e commentando "buono questo succo".

In questo esempio l'educatrice interviene sul processo di decontestualizzazione (capacità di pensare/comportarsi in modo sempre più indipendente dal contesto percepito), che nel gioco simbolico si manifesta con comportamenti corrispondenti a livelli di competenza diversi: l'uso dell'oggetto per quello che è (oggetto prototipo); l'uso di un oggetto come fosse un altro (oggetto sostituto); l'uso di un oggetto immaginario (oggetto immaginario). Il bambino abbozza un oggetto sostituto, accennando a utilizzare un pezzo di lego come fosse un bicchiere per fingere di bere; l'educatrice riprende e porta a compimento in maniera esplicita il gesto (finge di bere da un pezzo di lego dicendo "buono questo succo"), così sollecitando il consolidarsi del livello di decontestualizzazione corrispondente, oggetto sostituto, rispetto a cui il bambino sembra ancora incerto e che, dunque, parrebbe configurarsi come livello potenziale di competenza.

Veniamo al secondo esempio.

> Durante un gioco di gruppo con 5 bambini (età media 3 anni), un bambino finge di sparare a un lupo immaginario utilizzando un phon come pistola, mentre un compagno accenna a sparare senza aver nulla in mano, poi prende una matita e finge di sparare utilizzandola come una pistola; l'insegnante inizia a fingere di sparare con una pistola immaginaria.

La strategia messa in campo dall'adulto è la stessa rispetto al primo esempio: l'intervento mira a promuovere la capacità di decontestualizzazio-

ne, in questo caso sostenendo il livello di competenza corrispondente all'oggetto immaginario, solo abbozzato da un bambino (fingere di sparare con una pistola immaginaria), perciò presumibilmente ancora non consolidato, con l'obiettivo di favorirne il consolidamento proponendosi come "buon" modello da imitare per quel bambino e per il gruppo[3]. In entrambi i casi, se la proposta venisse lasciata cadere dai bambini, anche l'adulto non proseguirebbe nella sua iniziativa, nel pieno rispetto della volontà e dei tempi evolutivi infantili.

I due esempi mostrano come l'approccio della *Promozione dall'interno* permetta di sostenere in modo mirato, nonché trasversale a età e a contenuti ludici differenti, lo sviluppo di competenze che caratterizzano il gioco simbolico e che rappresentano processi di pensiero fondamentali; dunque, un approccio utile alla costruzione di una prospettiva pedagogica e educativa trasversale allo 0-6.

4. Brevi sottolineature conclusive

A cornice della proposta appena presentata, occorre concludere con alcune sottolineature.

In primo luogo, riguardo all'approccio della *Promozione dall'interno.* Nel presentarlo si è messa a fuoco in particolare la funzione di *modeling,* ma, per evitare il rischio di considerare il gioco esclusivamente come uno strumento per sostenere competenze e processi evolutivi, va evidenziato che l'insieme delle funzioni mirano a promuovere il gioco per il gioco: anche il *modeling* deve essere attivato con il fine ultimo di aiutare i bambini giocare in modo più ricco ed evoluto, quindi per loro più soddisfacente.

In secondo luogo, risulta chiaro che, non solo la *Promozione dall'interno,* ma qualsiasi intervento a favore del gioco infantile deve essere preparato e accompagnato da una solida e continuativa formazione sul gioco stesso, su più versanti: nello specifico, sulle competenze e gli apprendimenti che lo attraversano, come, più trasversalmente e in profondità, sul valore che possiede per il benessere e la possibilità di espressione del bambino, ma an-

3 La situazione di gruppo innalza il livello di complessità, nella misura in cui le zone di sviluppo prossimali individuali possono essere diversamente sollecitate dall'intervento dell'adulto e dei coetanei stessi; per un approfondimento cfr. Savio, 1990; Bondioli, 1996, in particolare pp. 353-401.

che su strumenti e strategie per delineare interventi *ad hoc* in base alle esigente ludiche rilevate nei bambini con cui si opera.

Insomma, la valorizzazione del gioco, per diventare effettivamente ed efficacemente un riferimento pedagogico trasversale allo 0-6, richiede un impegno professionale complesso e continuativo a insegnanti e educatori: sulla base dell'approfondita conoscenza anche teorica della realtà ludica, occorre che arrivino a condividere e a mantenere vivo sia un atteggiamento di accoglienza e ascolto competenti verso tale realtà, sia il confronto su pratiche educative mirate a sostenere gli apprendimenti e lo sviluppo nel gioco e per il gioco, in rapporto ai bambini "concreti" cui si rivolgono.

Riferimenti bibliografici

Axline V. (2011). *Play Therapy: The Inner Dynamics of Childhood*. Hong Kong: Hesperides Press.

Bettelheim B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 1978.

Bobbio A. (2019). Suggestioni sul gioco a partire dai "classici" della pedagogia dell'infanzia. In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 23-44). Roma: Carocci.

Bobbio A., Bondioli A. (eds.) (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci .

Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.

Bondioli A. (2019). Gioco è/e apprendimento. In A. Bobbio, A. Bondioli (eds), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 59-80). Roma: Carocci..

Bondioli A., Savio D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: scala per la valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI).* Bergamo: Junior.

Burghardt G. M. (2010). The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications. *American Journal of Play*, *2(3)*: 338-356.

Caillois R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine,* trad. it., Milano: Bompiani, 1981.

Corsaro W. A. (1997). *Le culture dei bambini* trad. it., Bologna: Il Mulino, 2003.

Davey C., Lundy L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of Article 31 of the UNCRC. *Children and Society*, *25(1)*: 3-14.

Demozzi S. (2019). I bambini "giocano grande"? In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 103-126). Roma: Carocci.

Freud S. (1920). Al di là del principio del piacere (pp. 17-31). In *Opere,* vol. IX, trad. it., Torino: Boringhieri, 1977.

Froebel F. (1826), *L'educazione dell'uomo*, trad. it., Milano-Roma: Enrico Trevisini, 1989.

Hughes F. G. (2010). *Children, Play, and Development*, 4th edition. London: Sage.

Klein M. (1932). *La psicoanalisi dei bambini*, trad. it., Firenze: Martinelli, 1970.

Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Pramling Samuelsson I., Asplund Carlsson M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52(6*): 623-641.

Sandberg A., Eriksson A. (2008). Children's participation in the preschool - on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in preschools' everyday life. *Early Child Development and Care*, *180(5)*: 619-631.

Savio D. (1990). *Il gioco simbolico in ambito pre-scolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile*. Tesi di dottorato non pubblicata.

Savio D. (2010). Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi. In A. Bondioli, D. Savio (eds.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena* (pp. 205-254). Bergamo: Junior.

Savio D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Junior.

Savio D. (2019). Il gioco, la "voce resistente" del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (ed) (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 81-102). Roma: Carocci.

SIG Rethinking Play, EECERA, (2017). *Position paper about the role of play in early chilhood education and care* (http://www.eecera.org/position-paper-the-role-of-play-in-ecec/).

Vygotskly L. (1956). *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Bari: Laterza, 1990.

Vygotsky L. (1960). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it., Firenze: Giunti Barbera, 1974.

Vygotsky L. S. (1966). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), *Il gioco* (pp. 657-678), trad. it., Roma: Armando, 1981.

Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry, 17*: 89-100.

Gruppo 9
Valutazione scolastica e valutazione di sistema

Introduzione
Federico Batini, Pietro Lucisano

Interventi
Cristiano Corsini
Davide Capperucci – Elisabeth Guerin – Ilaria Salvadori
Viviana Vinci

Valutazione scolastica e valutazione di sistema

Federico Batini
Università degli Studi di Perugia
Pietro Lucisano
Università La Sapienza di Roma

Ogni deliberata o ben progettata condotta umana,
individuale o collettiva, sembra essere influenzata,
se non controllata, da stime del valore
o del pregio dei fini da perseguire.
(John Dewey, Teoria della valutazione, 1939)

Il tema della valutazione è certamente uno degli argomenti più trattati nelle discussioni sul sistema formativo. Tale prerogativa è indubbiamente indice della rilevanza del tema valutativo stesso e, al contempo, della debolezza teorica con cui tale tema viene affrontato. Una debolezza teorica che, tuttavia, non è una lacuna dei nostri tempi ma che, al contrario, attraversa tutta la riflessione filosofica ed epistemologica. D'altro canto, senza la pretesa di voler ripercorrere i limiti della critica del giudizio, non possiamo che sottolineare quanto il dibattito contemporaneo tenda ad esaltare la dimensione di un giudizio senza critica (Lucisano, 2010), la cui peculiarità risiede nel concentrarsi sugli aspetti metodologici – mettendo in secondo piano una enunciazione chiara degli obiettivi – e sul come, lasciando nel vago la dimensione del perché. Entro questa dimensione la valutazione diventa dunque un mezzo: quella di sistema per governare la scuola, quella scolastica per regolare le attività di insegnamento. Tale approccio alla valutazione comporta, in primo luogo, il perdere di vista la natura stessa della valutazione, che non può essere separata dalle finalità che si vogliono raggiungere. In secondo luogo, si rischia di mancare quello che è forse il fine ultimo per un sistema che voglia governarsi in modo intelligente e che si proponga di formare cittadini altrettanto intelligenti: la capacità di valutare e valutarsi.

Date queste premesse, una riflessione sulla valutazione scolastica e sulla valutazione di sistema non può che partire dalla constatazione del fatto che il loro tratto comune risiede nella necessità di esplicitazione delle proprie finalità. Tra tali finalità, un posto di primo piano occupa il miglioramento della capacità di apprendere: il miglioramento degli apprendimenti degli studenti da una parte, il miglioramento delle capacità di governo del sistema nel suo complesso, dall'altra.

Qualche anno fa si poteva dire, a proposito del modello di valutazione implicito nella "buona scuola" che "un sistema di valutazione efficace dovrebbe convincere tutti (o almeno una maggioranza di persone ragionevoli) su quali siano gli elementi che fanno funzionare male la scuola e su quali siano i rimedi da sperimentare per ottenere risultati piu apprezzabili" (Lucisano, Corsini; 2015, p. 98). L'urgenza di costruire elementi di conoscenza che consentano scelte più efficaci evidentemente nasce dalla percezione di una situazione problematica, percezione che in sé contiene già un giudizio, o meglio un pregiudizio, che merita di essere assunto come ipotesi di lavoro: la condizione attuale del sistema scolastico e delle pratiche di insegnamento-apprendimento non è soddisfacente, non è tale per gli studenti, per i genitori, per gli insegnanti, per i dirigenti scolastici, per le forze sociali, per i decisori politici. Questa insoddisfazione porta ciascuno dei protagonisti a cercare responsabilità negli altri, immaginando che l'unica via di uscita sia la propria soluzione. La valutazione così intesa assume quel carattere di soggettività che la rende inefficace e la espone a conflittualità e a prove di forza che non portano lontano. Se consideriamo che apprendere dagli errori commessi sia il primo passo verso una cultura della valutazione non possiamo che convenire che valutazione scolastica e valutazione di sistema dovrebbero avere in comune (qui il condizionale è d'obbligo) il coinvolgimento di tutti gli attori e, per quanto possibile, la loro condivisione dei fini da raggiungere e il loro accordo sui mezzi necessari in termini di risorse materiali, percorsi da seguire, impegno personale. Per contro, ciò a cui assistiamo è caratterizzato da conflittualità e confusione: non si trova accordo né sui coinvolgimenti né sulle sedi e sulle modalità di discussione. Nessun campo forse, come questo, si è fatto agone, nei discorsi che riguardano la scuola. Conflittuale la valutazione di sistema, in cui domina un approccio top down di tipo burocratico vissuto con grande insofferenza nelle scuole e nelle università, conflittuale e contraddittoria la valutazione scolastica, che vede appelli contrapposti alla severità ed alla promozione di tutti e la riproposizione di tematiche già discusse e ridiscusse, con quella pretesa

di fare ogni volta una svolta a 360° che può essere invocata solo da chi non ha mai visto un goniometro.

Così è avvenuto per la valutazione di sistema, dove a fronte della necessità che questa non si limiti a valutare solo gli attori dei piani bassi, si era giunti a proporre organismi di valutazione indipendenti, come è uso nei sistemi più avanzati. ANVUR e INVALSI sono stati, invece, concepiti come organi alle strette dipendenze del MIUR, e così non hanno potuto che procedere a singhiozzo, in parte come enti super partes che lavorano per meglio comprendere come aiutare il sistema a funzionare, in parte come controllori e giudici dell'azione dei soli enti subordinati. Ovviamente questo ha favorito una percezione disomogenea con sostenitori e detrattori, tutti provvisti di ragionevoli ragioni a sostegno delle loro argomentazioni: meno male che c'è l'INVALSI, cambiare l'INVALSI, eliminare l'INVALSI, l'INVALSI ci aiuta, l'INVALSI orienta gli apprendimenti, l'INVALSI ci ostacola, l'INVALSI è il male.

Così è successo per la discussione sui voti, che il precedente governo aveva proposto di abolire per la scuola primaria e dopo aver raccolto in Commissione il parere favorevole delle associazioni dei pedagogisti, ha deciso invece di mantenere, forse per paura che questa scelta, che pure sembrava condivisa dai parlamentari che ci hanno ascoltato, prestasse il fianco a strumentalizzazioni politiche.

1. Una breve storia delle oscillazioni sulla valutazione del sistema

Per quanto riguarda la valutazione di sistema, appare opportuno soffermarsi sui punti nodali di un percorso che mostra una chiara mancanza di messa a fuoco della finalità principale della valutazione di sistema stessa.

Durante il Ministero Berlinguer l'attenzione si era inizialmente puntata sulla valutazione degli insegnanti[1] (1996-1999). È De Mauro a dar vita all'INVALSI, confessandoci poi, nel nominare il primo consiglio di amministrazione, di non essere riuscito a rendere, come avrebbe voluto, l'Istituto realmente indipendente dal Ministero. L'attenzione del discorso valutativo viene spostata su scuole e docenti con il Ministero Moratti (2001-2006).

1 Il lavoro di Berlinguer inizia, in tal senso, nel marzo 1998, sull'onda della legge Bassanini (59/97) che istituiva, all'articolo 21, l'Autonomia scolastica.

La stessa Moratti affida all'INVALSI il compito di rilevare i risultati degli studenti e propone ai sindacati un contratto in cui carriere e progressione economica dei docenti vengono legati a tali risultati (Lucisano, Corsini, 2015). L'accordo con i sindacati non viene raggiunto. Con il successivo Ministero Fioroni (2006-2008) l'attenzione si sposta ancora, cercando una mediazione tra valutazione esterna e autovalutazione di Istituto. Si assiste, invece, a un tentativo di ritornare al disegno morattiano durante il Ministero Gelmini (2008-2011): ancorare la carriera dei docenti alla valutazione ricevuta. Per questo l'INVALSI diventa un'indagine censuaria. Non si arriverà, tuttavia, a legare effettivamente le retribuzioni al "valore aggiunto."

Il Ministero Profumo (2011-2013), fautore di un approccio innovativo al governo della scuola basato sul bastone e la carota, con il decreto 80/2013 insiste sulla rilevazione del valore aggiunto, ma gli assegna una funzione formativa all'interno di percorsi di autovalutazione d'Istituto. Lo schema, effettivamente attivato a partire dal 2015, prevede quattro fasi: autovalutazione d'Istituto (secondo un format fornito dall'INVALSI), valutazione esterna (nuclei di valutazione assegnati dall'INVALSI), miglioramento (con il supporto di enti di ricerca, università, altri soggetti), rendicontazione (pubblicità dei risultati dell'intero percorso). Nel frattempo la Ministra Giannini (2014-2016), nel settembre 2014, con "La Buona Scuola", aveva di fatto definito una modalità premiale: gli scatti, non ancorati all'anzianità di servizio, venivano legati alla capacità di produrre apprendimenti. Quando compare la bozza di decreto, nel 2015, la valutazione viene in realtà legata alla valutazione di studenti, famiglie e colleghi. Si tratta di un sistema complesso connesso a crediti didattici (testimoniati dall'esame del materiale prodotto dal docente) "sentiti anche gli studenti e le famiglie", formativi (partecipazione a formazione e ricerca) e professionali (partecipazione al funzionamento dell'Istituto), che disciplina una valutazione che si fa progressivamente meno selettiva. L'approvazione definitiva della Buona Scuola fa sì che si costituisca una Commissione di Valutazione interna dei docenti in ogni Istituto. La Commissione è composta dal dirigente e da tre docenti, due scelti dal collegio docenti e uno dal Consiglio di Istituto. Le indicazioni per la valutazione risultano abbastanza generiche.

Il continuo oscillare delle modalità valutative, delle funzioni degli strumenti e su tutti la mancanza di chiarezza sul ruolo dell'INVALSI, fanno sì che, in Italia, di fatto, non si possa parlare di terzietà della valutazione di sistema. L'oscillazione tra funzione rendicontativa, funzione di migliora-

mento, funzione premiale/punitiva fa sì che difficilmente si riesca a veicolare una cultura della valutazione di sistema.

L'aspetto interessante di queste oscillazioni è che mentre avvenivano, mentre l'INVALSI inondava il paese di test, mentre il Ministero avallava un sistema per individuare le scuole più efficaci per consentire ai genitori la libera scelta secondo una logica di mercato, di volta in volta si figurava, almeno nelle intenzioni, un'idea di scuola diversa da quella prevista dalla nostra Costituzione: la scuola ancorata al passato, la scuola azienda, la scuola orientata al cliente che deve realizzare la *costumer satisfation*, la scuola al servizio dei genitori (o ostaggio dei), la scuola al servizio delle aziende che deve valorizzare il capitale umano. Rimane in ombra la scuola come istituzione fondamentale dello Stato impegnata a formare buoni cittadini e a rimuovere le differenze e gli ostacoli in questa prospettiva. Una confusione che ha consentito ad alcuni di reinterpretare l'ingiustizia denunciata dagli allievi di Don Milani di "far parti uguali tra disuguali" attraverso l'idea paradossale di premiare con finanziamenti le scuole che vanno bene e punire sottraendo loro risorse le scuole che vanno male (analogo discorso potrebbe essere fatto per le Università).

Certo è difficile impostare in modo scientifico, o almeno serio, una valutazione di sistema, al tempo stesso ci chiediamo come si potranno valutare le scuole e i dirigenti della primaria dopo che il Ministero ha deciso di immettere nelle graduatorie insegnanti attraverso un concorso non selettivo.

2. Misurare o valutare?

La mancanza di chiarezza sul rapporto mezzi-fini, presente nella valutazione di sistema, ha i suoi contraccolpi anche nella valutazione scolastica.

Non sono mancati in questo percorso episodi esilaranti in cui il fatto di pensare che l'affidarsi alla tecnologia potesse essere un argine alla soggettività ha portato ad errori da manuale. Ricordiamo, ad esempio, la ridicola standardizzazione dei voti dell'esame di stato in funzione dell'accesso a medicina, con un uso così macroscopicamente errato dei punteggi standard che se ne accorsero anche i giornalisti e che provocò non poca confusione perché le graduatorie per l'accesso vennero ricalcolate due volte, o l'ancora più inspiegabile scelta di affidare il voto dell'esame di terza media ad un algoritmo rigido che calcolava il punteggio finale sulla base di parametri che in sostanza finivano per premiare l'esito ai test INVALSI e l'andamento in

Italiano e Matematica (con un errore di approssimazione di tre punti) e senza che ai docenti (che per tre anni avevano seguito i ragazzi) fosse lasciato un minimo di discrezionalità (Lucisano, De Luca 2014).

Le stesse prove INVALSI sono entrate ed uscite dalla valutazione del singolo soggetto. Oggi tali prove, seppure obbligatorie (l'ammissione agli esami finali viene ancorata all'avvenuta partecipazione alle stesse) non influiscono, con il loro risultato, sul voto conseguito agli esami finali. Il problema non è solo politico. Il rapporto tra misurazione e valutazione, come già sottolineava Visalberghi (1955) va impostato in maniera dialettica: il testing, come momento quantitativo del processo educativo è propedeutico al momento del giudizio-valutazione, che risulta comunque essere l'atto decisivo, punto di partenza e di arrivo dell'intero processo.

Forse il limite della discussione finora condotta è stato il cercare una soluzione del problema valutativo senza provare a chiarire la confusione sui fini che si riverbera sulla validità dei mezzi. I test INVALSI, per come sono concepiti, possono essere uno strumento adeguato ad una valutazione complessiva del risultato in alcuni ambiti disciplinari di interi istituti, ma non sono altrettanto validi per una diagnosi relativa ai singoli studenti. L'idea che ci siano strumenti buoni per tutti i fini contrasta con una corretta impostazione scientifica. La questione essenziale della validità di un test è quanto questo realizzi bene il lavoro per il quale viene impiegato: "Lo stesso test può essere usato per molti scopi diversi, e la sua validità può essere alta per uno scopo, moderata per un altro e bassa per un terzo scopo" (Cureton, 1951).

3. La valutazione scolastica tra passato e presente

Se con la valutazione di sistema si è assistito ad una oscillazione continua di modalità e funzioni valutative, non da meno è il percorso che ha contrassegnato la valutazione degli apprendimenti nel sistema di istruzione italiano.

Nel 1783 Giuseppe II, imperatore d'Austria, rende obbligatorio, alla fine della scuola elementare, una certificazione scolastica che attesti la sufficiente capacità raggiunta nello scrivere, leggere e contare. Le classi sono composte anche da cento alunni, raggruppati insieme per livello e non per età anagrafica. L'istruzione è affidata agli ecclesiastici e a privati e non c'è alcun controllo centrale. Poco si muove fino al 1859, quando, con la legge Casati,

vengono resi obbligatori i primi tre anni di istruzione. La legge viene promulgata nel Regno di Sardegna, poi estesa al Regno d'Italia nel 1861, e si prefigge di assicurare a tutti gli italiani le conoscenze elementari del "leggere, scrivere e far di conto". In realtà l'evasione dell'obbligo era la normalità per le classi più povere. L'istruzione è affidata ai Comuni che debbono trovare i locali, convincere i genitori a mandare i figli a scuola, trovare e pagare i maestri. Le differenze territoriali sono enormi. La legge Coppino (1877) affida la vigilanza sul rispetto dell'obbligo ai provveditori agli studi per cercare di combattere l'analfabetismo che nel 1861 interessava il 74% dei cittadini. In questa fase storica si producono degli "Attestati di Promozione" con l'indicazione della regolare frequenza e dei voti, in trentesimi, conseguiti agli esami per l'ammissione alla classe successiva. Non ci sono riferimenti all'anno di nascita dell'allieva/o né alle singole discipline.

Bisogna attendere il 1911 e la legge Daneo-Credaro per veder nascere la scuola elementare statale, con gran sollievo dei Comuni, ai quali viene tolto il carico del pagamento degli stipendi dei maestri elementari[2]. Negli Attestati di promozione di quegli anni compaiono i voti, in decimi, conseguiti all'esame finale delle singole discipline o prove (prove scritte: Dettato; Calligrafia; Componimento e prove orali: Lettura; Spiegazioni, nozioni di storia, geografia e morale; Aritmetica, sistema metrico e geometria) e un voto complessivo in sessantesimi.

La Riforma Gentile, del 1923, divide in due livelli, un triennio inferiore e un biennio superiore, la scuola primaria, introduce i concorsi pubblici per maestre e maestri e l'insegnamento della religione cattolica. Negli anni immediatamente successivi la valutazione prevede una classificazione in "posti" primo, secondo, terzo, quarto, quinto (dove "primo" corrisponde a lodevole e "quinto" a gravemente insufficiente e relative corrispondenze in decimi). Questo strano tipo di valutazione con numeri ordinali è articolata in discipline (come "lettura espressiva e recitazione" o "nozioni varie") e prevede anche una valutazione (espressa con lo stesso linguaggio) per l'igiene personale, la condotta, e la "volontà e carattere dimostrati nella ginnastica e nei giuochi". Passano pochi anni e nelle valutazioni finali compaiono di nuovo le dizioni: sufficiente, buono etc.

L'introduzione del libro Unico di testo nel 1930 e l'allontanamento dei

2 Lo stipendio di un maestro era circa quattro volte quello di una maestra dello stesso grado.

bambini ebrei nel 1938 renderebbero superfluo qualsiasi discorso sulla valutazione in questo decennio. La valutazione viene articolata in tre trimestri e nello scrutinio finale. Tra le discipline oggetto di valutazione c'è "Cultura fascista", nella pagella è indicato il numero di iscrizione, obbligatoria, all'organizzazione giovanile del Partito Fascista. Dopo la caduta del Regime si passa al voto espresso numericamente in decimi. La sufficienza viene stabilita a 6. Il ritorno ai giudizi è della fine degli anni '70, con una differenziazione: nelle scuole superiori (le attuali secondarie di secondo grado) rimangono le valutazioni espresse in voti, mentre nella scuola elementare (l'attuale primaria) e media (l'attuale secondaria di primo grado) i voti vengono sostituiti da giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente). Tuttavia, basta una rapida lettura alla *Lettera a una professoressa* per comprendere che la questione è più complessa. Voti o giudizi si traducono in pratiche valutative che continuano a dividere tra chi sa e chi non sa, approfondendo, anziché diminuire, le distanze. Nel 2008/2009 si torna all'espressione delle valutazioni in voti anche nella primaria e nella secondaria di primo grado, proprio mentre sono state introdotte le competenze nel sistema di istruzione italiano e mentre si richiama alla valutazione delle stesse. Oggi si cerca di inserire nella valutazione scolastica anche la considerazione e valutazione delle soft skill, ma questo avviene in linea per lo più teorica. Contestualmente, si sono introdotti crediti aggiuntivi per riconoscere alcune attività o alcune competenze maturate "al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile legati alla formazione della persona ed alla crescita umana, civile e culturale quali quelli relativi, in particolare, alle attività culturali, artistiche e ricreative, alla formazione professionale, al lavoro, all'ambiente, al volontariato, alla solidarietà, alla cooperazione, allo sport" (DM n. 49/00). Per il 2019 il meccanismo dei bonus appare piuttosto complesso, non tutti quelli che hanno maturato i bonus li riceveranno, poiché anche assolte le condizioni di base (almeno 80 punti nelle prove, per cui gli apprendimenti acquisiti al di fuori della scuola contano solo per gli studenti bravi), e avere raggiunto una elevata soglia di crediti dalla carriera pregressa, l'assegnazione del bonus rimane a discrezione della commissione. Resta, inoltre, confusione su ciò che è oggetto di valutazione. La valutazione dell'esame di Stato si ancora infatti alla storia scolastica dei candidati: per poter aspirare al 100, ad esempio, bisogna avere avuto la media del 9 negli ultimi tre anni. La maturazione dei ragazzi, come è noto, fa salti. Un ragazzo potrebbe, ad esempio, raggiungere l'eccellenza nell'ultimo anno, magari avendo superato dif-

ficoltà iniziali. Forse un tipo di percorso come quello ipotizzato dovrebbe essere premiato. Un'altra potrebbe avere un profitto scolastico non brillante ma avere svolto azioni meritevoli in altre sedi. L'impressione, in realtà, è che là dove si decide non ci sia tempo per riflettere.

Meriterebbe, invece, riflettere sul fatto che i riferimenti normativi per la valutazione universitaria degli studenti rimangono ancorati ad un Regio decreto del 1938 e che, nonostante l'ANVUR, la VQR e tutti gli altri interventi, nessuno si sia dato pensiero di riformare un modello che di fatto oggi è inapplicabile. Così preoccupati di valutare i professori, i nostri decisori non hanno pensato di aggiornare il modo in cui i professori valutano gli studenti. Il voto in decimi secondo il giudizio di tre commissari produceva il voto in trentesimi, ma oggi le commissioni sono formate da due docenti. Il voto in centodecimi veniva dalla valutazione in decimi di 11 commissari, ma oggi le commissioni sono formate prevalentemente da sette commissari. Le università e i corsi di laurea si sono dati poi regole interne che oggi, per la maggior parte, riferiscono il voto di laurea alla media (calcolata in modi diversi: in modo rigido per esame, ponderata per cfu, con l'esclusione del voto più basso, con bonus in relazione alla velocità del percorso, con penalizzazioni in relazione alla velocità del percorso, e così, via). Prevale tuttavia, data la scarsità di docenti a fronte di un numero ampio di studenti, la scelta delle modalità più economiche per valutare il curriculum degli studenti. Così come meriterebbe riflettere sul fatto che in università non esista un'adeguata normativa per la sostituzione dei docenti in malattia, non necessaria quando i docenti avevano schiere di assistenti e pochi studenti, ma indispensabile in un sistema in cui i docenti di ruolo coprono a stento il 65% del carico didattico previsto e i giovani ricercatori svolgono un carico didattico che va dalle 72 alle 120 ore di insegnamento.

Conclusioni aperte…

Rimane a valle di questa disamina la necessità di chiarire se la valutazione di uno studente possa essere ridotta alla somma e alla media di singoli giudizi sulle sue prestazioni in discipline diverse, se le discipline abbiano tutte lo stesso peso, se non ci siano elementi complessivi di cui è necessario tenere conto in queste valutazioni, se queste valutazioni debbano avere una valenza certificativa o educativa. Ci sono montagne di libri su questi argomenti, ci sono state e ci sono sperimentazioni, ci sono metodi alterna-

tivi che si sono rivelati efficaci, c'è una letteratura e una ricerca empirica che dovrebbero ricevere maggior ascolto da chi decide. Purtroppo, il divario tra quanto emerge dalla ricerca empirica e le scelte didattiche e valutative è ben noto, così come la centralità del problema connesso a una chiara definizione e condivisione delle finalità e modalità della valutazione (Black, Wiliam 1998).

La valutazione scolastica e la valutazione di sistema hanno, per prima cosa, bisogno di una ridefinizione, negoziale e collettiva, delle loro finalità. La riflessione non può esimersi dal confronto con la molta ricerca che in questi anni si è prodotta a livello nazionale e internazionale, né può esimersi da considerazioni sulle condizioni materiali in cui l'insegnamento viene svolto, sui processi di formazione e di reclutamento degli insegnanti, sugli obiettivi, i processi e gli esiti della pratica didattica. Quello che manca è una sede che consenta un confronto serio fra i protagonisti di questa vicenda e una sede in cui assumere decisioni, monitorarne gli esiti e valutarne l'efficacia. Poiché, in questo atteso tavolo, il compito di noi pedagogisti dovrebbe essere quello di contribuire a dare sistematicità a tali riflessioni, non ci resta che continuare a studiare e fare ricerca e sperare che qualcuno valuti opportuno ragionare seriamente di valutazione.

Rimane ancora un punto su cui fare chiarezza: i non addetti ai lavori pensano che molte delle stravaganti decisioni in merito alla valutazione scolastica e di sistema siano il prodotto di un patto scellerato tra pedagogisti e MIUR. Tuttavia il MIUR, già dalla fine dello scorso millennio, ha rinunciato a confrontarsi in modo organico con le nostre associazioni sulle tematiche strategiche, scegliendo tra i presidenti dell'INVALSI, dopo Vertecchi, un fisico, un dirigente della banca d'Italia e una psicologa e all'ANVUR uno storico e un giurista. A proposito di valutazione, a ciascuno i propri meriti.

Riferimenti bibliografici

Batini F., Corsini C. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Torino: Loescher.

Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 2: 139-148.

Corsini C. (2018). Scuola, prove INVALSI e culture della valutazione. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (vol. 2, pp. 937-942), Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Cureton E.E. (1951). Validity. In E.F. Lindquist (Ed.), *Educational measure-*

ment (1st ed., (pp. 621-694). Washington, DC: American Council on Education.

Domenici G., Lucisano P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *ECPS Journal*, 3: 147-167.

Lucisano P. (2010). Contro la cultura del giudizio 'senza critica'. *Italian Journal Of Educational Research*, 4: 7-8.

Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 15: 97-109.

Lucisano P., De Luca A.M. (2014). Quale quantità e quale qualità per la comprensione delle esperienze educative. *ECPS Journal*, 9: 147-165.

Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

IX.1
Le competenze autovalutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nei corsi metodologici per l'insegnamento DNL in modalità CLIL

Davide Capperucci[1]
Elizabeth Guerin
Ilaria Salvadori
Università di Firenze

Introduzione

Il programma *Education and Training* (European Commission, 2012) e le Raccomandazioni europee sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018 dedicano un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue straniere come strumento per rafforzare la costruzione della cittadinanza europea, la mobilità professionale e la formazione di una società plurilingue e pluriculturale (Gibbons, 2002; Grenfell et al., 2003).

Questa attenzione verso l'apprendimento diffuso delle lingue straniere ha coinvolto anche il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, attraverso significative innovazioni ordinamentali ancora in corso di attuazione. Tra queste ultime l'insegnamento di discipline non linguistiche con modalità CLIL, previsto come obbligatorio per la scuola secondaria di secondo grado già dal 2010, rappresenta un importante ambito di indagine per la ricerca didattica a fronte degli effetti positivi che ne possono scaturire per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e per lo sviluppo delle competenze dei giovani.

1 Il contributo è stato ideato congiuntamente dagli autori che hanno condiviso il modello teorico di riferimento e la metodologia di ricerca. Sul piano della scrittura, gli autori hanno elaborato le diverse sezioni così come di seguito specificato: Davide Capperucci ha scritto i paragrafi 1 e 3; Elizabeth Guerin ha scritto il paragrafo 2; Ilaria Salvadori ha scritto il paragrafo 4. Le conclusioni e i riferimenti bibliografici sono stati scritti da tutti gli autori.

2. L'approccio CLIL: il quadro teorico di riferimento

Il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) rappresenta un approccio ormai consolidato nella ricerca didattica internazionale, che punta a creare una stretta relazione tra aspetti di contenuto e aspetti linguistici. Esso, in taluni casi, viene associato ad altre espressioni come *Content-based Instruction*, *Language Across the Curriculum*, *English for Special/Specific Purposes* e *Bi-lingual Education*.

Come evidenziano Cummins (1976; 1979) e Swain (1979), uno degli elementi caratterizzanti il CLIL è quello della *"language immersion"*, che chiama in causa la molteplicità dei contesti e delle forme d'uso della lingua, nonché le competenze socio-linguistiche, che i soggetti possono mettere in atto sia a livello "comunicativo-informale" (BICS) sia a livello "specialistico-disciplinare" (CALP). Non a caso i progetti promossi dal Council of Europe (CoE) negli anni Settanta del secolo scorso hanno puntato alla diffusione di un approccio comunicativo-funzionale all'apprendimento delle lingue (Trim, 1978; Canale, Swain, 1980) attraverso lo sviluppo di apposite competenze. Da qui, sempre verso la fine degli anni Settanta (1978), hanno preso avvio le politiche della Commissione Europea a favore del plurilinguismo attraverso l'insegnamento formale, e poi le azioni che dal 1995 in avanti (European Council, 1995) hanno puntato al miglioramento complessivo delle competenze linguistiche grazie ad una riflessione sempre più articolata tra la lingua madre e le lingue altre. In tempi più recenti le competenze linguistiche sono diventate elementi costitutivi della cittadinanza europea, come previsto dalle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 e 2018, la cui costruzione può essere supportata anche da un uso diffuso del CLIL (Frigols-Martìn et al., 2011).

Come noto, l'acronimo CLIL viene formulato da Marsh (1994), secondo il quale:

> CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language.

È lo stesso autore a confermare quanto precedentemente affermato in merito alle politiche europee per lo sviluppo delle competenze linguistiche degli ultimi decenni (Marsh, 2012, p. 1):

> [...] the European launch of CLIL during 1994 was both political and educational. The political driver was based on a vision that mobility across the EU required higher levels of language competence in designated languages than was found to be the case at that time. The educational driver, influenced by other major bilingual initiatives such as in Canada, was to design and otherwise adapt existing language teaching approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence. In forging relationships across disciplines, namely linguistic and nonlinguistic, educational innovation became steadily established, resulting in outcomes which led to new ways of professional cooperation within and across schools, and new ways of teaching and learning approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence. In forging relationships across disciplines, namely linguistic and nonlinguistic, educational innovation became steadily established, resulting in outcomes which led to new ways of professional cooperation within and across schools, and new ways of teaching and learning.

In un passaggio successivo egli avrà modo di precisare che (2006, p. 32):

> The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) was adopted by European experts in 1996 as a generic 'umbrella' term to refer to diverse methodologies which lead to dual-focused education where attention is given to both topic and language of instruction.

A riguardo Coyle (2006, p. 2) sottolinea che la decisione di adottare un acronimo – CLIL – è stata importante in quanto:

> Whilst CLIL shares certain aspects of learning and teaching with these, in essence it operates along a continuum of the foreign language and the non-language content without specifying the importance of one over another.

Sul piano dell'elaborazione teorico-epistemologica lo sviluppo di un modello CLIL ha attraversato più fasi. La prima ha coinciso con il modello delle 3Cs – *Content, Communication, Cognition*, rappresentato graficamente dal triangolo di Coyle (2000), cui ha fatto seguito il modello delle 4Cs - *Content, Cognition, Communication, Culture* (2005), che, grazie al progetto CLIL4U (Coyle *et al.,* 2010) del *Life Long Learning programme*, ha assunto la struttura attuale delle cosiddette 5Cs - *Content, Communication, Cognition, Competence, Community*, dove aspetti prettamente psico-lingui-

stici sono stati associati ad altri che contemplano anche elementi di contesto e culturali di cui tutti gli agenti linguistici sono portatori. Come ribadisce Coyle (2007, p. 543) in un modello CLIL globale: "both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either".

Per quanto riguarda l'applicazione metodologico-didattica dell'approccio CLIL, va specificato che non esiste un'unica modalità di implementazione. Infatti, lo stesso Coyle (2005) sostiene come il CLIL rappresenti un approccio flessibile, che debba tenere conto di diversi fattori contestuali nonché il ricorso a molteplici modelli applicativi. L'autore ne indica almeno cinque, lasciando tuttavia aperto il campo ad ulteriori soluzioni: 1) adattamento di un argomento o dell'intero *syllabus* mediante l'uso della L2 (ad esempio: studio di un argomento di geografia in lingua francese); 2) progetti trans-curricolari realizzati in L2 da docenti di discipline diverse (ad esempio: un percorso didattico di eco-cittadinanza); 3) docenti di L2 che sviluppano un argomento a partire dai contenuti specifici di alcune discipline non linguistiche (ad esempio: lo studio di differenti tipologie abitative in diverse parti del mondo); 4) individuazione di tematiche curricolari che si prestano ad una didattica multidisciplinare attraverso la L2 (ad esempio: lo studio dell'acqua da diverse prospettive disciplinari, quella storica, scientifica, letteraria, matematica, ecc.); 5) realizzazione di un progetto ad ampio raggio, ad esempio *"Science Across the World"*, in cui uno specifico argomento viene indagato da studenti di diverse parti del mondo, in diverse lingue per giungere ad un'analisi comparativa dei risultati.

Negli ultimi anni la ricerca attorno all'approccio CLIL ha subito forti evoluzioni, segnando il passaggio da un'attenzione iniziale focalizzata soprattutto sugli aspetti linguistici, come sottolineato da Marsh (2012, p. 5), ad un interesse maggiormente interdisciplinare (Coyle et al., 2010), più orientato allo studio delle strategie di apprendimento dello studente che partecipa ad esperienze di formazione realizzate in modalità CLIL. Sempre in base a quanto riportato nella letteratura internazionale (Meyer *et al.*, 2015), è possibile individuare alcune raccomandazioni di fondo funzionali ad incrementare l'efficacia dell'approccio CLIL, ovvero: 1) nel CLIL la lingua funge da *medium* per l'apprendimento dei contenuti; 2) il CLIL privilegia la co-costruzione di saperi e per questo si avvale di metodologie didattiche improntate sulla partecipazione, cooperazione, laboratorialità, interazione; 3) è a partire dalla strutturazione del contesto che si creano le condizioni per un uso funzionale e sistemico della lingua attraverso l'interazione; 4) il CLIL non può essere ridotto alla semplice traduzione linguistica di contenuti da una lingua all'altra.

3. Una ricerca empirica realizzata con gli insegnanti impegnati nei corsi metodologici clil: contesto, metodologia e strumenti di ricerca

In attuazione delle politiche europee richiamate anche nel paragrafo precedente, i Decreti nn. 87, 88, 89 del 2010, sul riordino della scuola secondaria di secondo grado, hanno introdotto nel sistema scolastico italiano l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera in modalità CLIL (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2008; Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004; Toch, Rothman, 2008). Questa innovazione ordinamentale, presente anche in altri paesi dell'Unione Europea senza il vincolo dell'obbligatorietà (Eurydice, 2018), ha fatto emergere la necessità di disporre di insegnanti preparati non solo sul fronte dei saperi disciplinari, ma anche su quello metodologico e linguistico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera. L'obiettivo prioritario rilevato in tal senso è stato quello di promuovere lo sviluppo/potenziamento di competenze linguistiche legate all'uso di una lingua straniera come *medium* per la costruzione di competenze metodologiche in grado di fare emergere la specificità dell'insegnamento disciplinare secondo quello che potremmo meglio definire l'"approccio CLIL". Tale *approccio*, infatti, attraverso il ricorso ad una molteplicità di metodologie, punta alla realizzazione di un apprendimento integrato tra aspetti di contenuto e aspetti prettamente linguistici, tale da prevedere un arricchimento reciproco sia degli uni che degli altri (Marsh, Langé, 2000; Marsh, Maljers, Hartiala, 2001).

A tale scopo il MIUR ha attivato sia corsi linguistici, per permettere ai docenti interessati di conseguire i livelli B2 e C1 del CEFRL (*Common European Framework of Reference for Languages,* Council of Europe, 2001; Little, 2005), sia corsi metodologici la cui realizzazione è stata affidata alle Università (DM n. 851/2017). In seguito alla partecipazione ad un avviso pubblico dell'USR Toscana, al Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, per l'a.a. 2018/2019, è stata affidata la conduzione di tre corsi metodologici CLIL (2 nella provincia di Firenze, 1 in quella di Pistoia), ai quali si sono iscritti circa 100 docenti di scuola secondaria di secondo grado della Toscana. I corsi suddetti, della durata complessiva di 120 ore, pari a 20 CFU, hanno previsto la seguente articolazione delle attività formative: lezioni in presenza (65 ore), attività a distanza (43 ore), tirocinio diretto nelle scuole (12 ore).

L'impianto metodologico dell'indagine, condiviso dal gruppo di ricerca, composto da 4 ricercatori-formatori universitari e 1 tutor, ha previsto la definizione del campione, degli obiettivi, del disegno e dello strumento di ricerca come di seguito riportato.

Campione e obiettivi di ricerca

Il campione di ricerca ha riguardato 85 docenti in servizio in istituti di istruzione secondaria di secondo grado, frequentanti i 3 corsi metodologici CLIL organizzati dall'Università di Firenze (20 insegnanti per il corso Firenze 1; 30 per il corso Firenze 2; 35 per il corso Pistoia 3), e impegnati nell'insegnamento di discipline umanistico-letterarie, matematico-scientifiche e tecnico-economiche. La composizione del campione è stata realizzata su base volontaria e senza estrazione casuale.

Gli obiettivi della ricerca sono stati i seguenti: 1. rilevare la percezione degli insegnanti frequentanti i corsi metodologici in merito al possesso delle competenze legate all'uso dell'approccio CLIL; 2. rilevare l'efficacia dei corsi organizzati dall'università in merito allo sviluppo di competenze CLIL.

In questo contributo sono riportati soprattutto i dati riferiti al primo obiettivo ed in particolare quelli collegati alle capacità autovalutative dei docenti rilevate nella fase di avvio della ricerca. In questo caso si è puntato prioritariamente a rilevare la percezione iniziale degli insegnanti in merito al possesso (o meno) delle competenze legate al CLIL e alla capacità degli stessi di autovalutarne l'evoluzione grazie alla partecipazione ai corsi. A tale scopo sono state indagate specifiche aree di competenza, connesse alla realizzazione didattica dell'approccio CLIL, in modo da individuare le aree di maggiore criticità nella preparazione pregressa degli insegnanti e conseguentemente orientare l'offerta formativa dei corsi.

Il secondo obiettivo sarà verificato nella seconda fase della ricerca, i cui dati sono ancora in fase di elaborazione, finalizzata ad analizzare l'efficacia formativa dei corsi realizzati.

Disegno di ricerca

Per quanto riguarda il primo obiettivo della ricerca ci si è avvalsi di un disegno con pre e post-test con gruppo non equivalente (Cook, Campbell, Shadish, 2002; Lucisano, Salerni, 2002). In questo caso il gruppo oggetto

del trattamento ha coinciso con la quasi totalità dei docenti distribuiti sui 3 corsi. Detto disegno è stato scelto allo scopo di rilevare l'andamento delle competenze autovalutative degli insegnanti rispetto all'uso dell'approccio CLIL e in che misura il corso abbia contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza metodologico-didattica rispetto all'applicazione di questa metodologia di insegnamento nella scuola secondaria. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare in questa prima fase dell'indagine, è se il corso abbia effettivamente contribuito ad incrementare la percezione degli insegnanti rispetto ad un uso efficace e consapevole della metodologia CLIL, mediante un insegnamento integrato di contenuti disciplinari e costrutti linguistici. Ai fini della validità interna della ricerca, in questo caso (*pre-test*) si è ritenuto opportuno limitarsi a rilevare esclusivamente la percezione iniziale dei docenti, per poterla poi confrontare con i dati del *post-test* (non considerati in questo contributo), senza prendere in considerazione altri fattori come la storia, l'effetto del pre-test, la maturazione, la mortalità, ecc. Pertanto, i risultati analizzati nel paragrafo successivo sono riferiti esclusivamente alla prima fase del disegno di ricerca relativa al *pre-test*.

Strumenti di ricerca

Quale strumento di ricerca è stato utilizzato un questionario semi-strutturato, denominato *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG), elaborato da Bertaux, Coonan, Frigols-Martín e Mehisto nel 2010. Esso rappresenta un dispositivo di autovalutazione funzionale a: 1) rilevare la percezione del grado di competenza degli insegnanti; 2) individuare i bisogni professionali dei docenti necessari a strutturare un percorso didattico in modalità Clil. Lo strumento si compone di due sezioni: la prima, "Underpinning CLIL", indaga il possesso delle competenze riferite a questo specifico approccio metodologico e le relazioni tra gli *stakelholders* necessarie a realizzare un'efficace progettazione di percorsi CLIL; la seconda, denominata "Setting Clil in motion", si concentra sulle modalità di strutturazione e implementazione di percorsi formativi CLIL.

La compilazione del questionario da parte dei docenti è avvenuta in forma anonima per garantire una maggiore validità e attendibilità delle risposte. Ad ogni questionario è stato attribuito un apposito codice in modo da poter confrontare, sia a livello individuale che aggregato, i dati rilevati nella fase iniziale con quelli ottenuti a conclusione del percorso. Successivamente alla raccolta dei dati si è proceduto ad un'analisi monovariata delle varia-

bili osservate sia singolarmente che rispetto ai valori medi. I successivi sviluppi dell'indagine prenderanno in considerazione anche il confronto longitudinale dei dati forniti dai docenti rispetto ai due momenti di somministrazione del questionario.

Lo strumento indaga la percezione di competenza degli insegnanti rispetto a cinque aree: 1) Conoscenza della metodologia CLIL; 2) Politiche scolastiche legate alla diffusione della metodologia CLIL; 3) Competenze linguistiche nella L2; 4) Strutturazione della progettazione didattica e 5) Strategie a supporto dell'apprendimento degli studenti. Dette aree prevedono 14 competenze specifiche, a loro volta articolate in 66 indicatori (*indicators of competences*), per ciascuno dei quali i docenti partecipanti all'indagine hanno autovalutato il proprio grado di competenza iniziale (*"I can… ")*, mediante una scala Likert a sette punti, così strutturata: 1) non so farlo; 2) so farlo poco; 3) so fare qualcosa; 4) so farlo; 5) so farlo abbastanza bene; 6) so farlo bene; 7) so farlo molto bene.

Per maggior chiarezza si riportano le competenze e gli item del questionario, i cui dati sono stati elaborati nel paragrafo successivo.

Competences		**Indicators of Competences**
1.Defining CLIL	1.1	Can explain how CLIL is related to and differs from other language and content learning approaches
	1.2	Can name the various types of CLIL programming options and describe their characteristics
	1.3	Can articulate the key elements of the CLIL approach
	1.4	Can describe the benefits of CLIL
	1.5	Can describe common misconceptions about CLIL
2.Adopting an approach to CLIL	2.1	Can describe national policies concerning CLIL
	2.2	Can draw on the experience of others

	2.3	Can define ways of ensuring programme goals are addressed in a balanced manner
3.Adapting CLIL to the local context	3.1	Can contextualize CLIL teaching with regard to the school curriculum
	3.2	Can link programme parameters and the needs of a particular class of students
	3.3	Can identify and engage with CLIL stakeholders, and help stakeholders (students, parents, inspectors, non-CLIL teachers, etc.) manage expectations with regard to language and content learning targets
4.Integrating CLIL into the curriculum	4.1	Can describe how CLIL links to the national curriculum
	4.2	Can deliver CLIL according to requirements of educational authorities
5.Linking the Clil programme with school ethos	5.1	Can articulate how CLIL could be reflected in a school's vision and mission statements, and in planning and public relations documents
	5.2	Can foster the integration of the CLIL programme into school life (e.g., resource choices, action research, assemblies or other school events)

	5.3	Can represent the interests of the CLIL programme and of the students when participating in school meetings, and other forms of professional dialogue
6.Articulating quality assurance measures for CLIL	6.1	Can design and apply evaluation and assessment tools (tests, surveys, portfolio, rubrics, …)
	6.2	Can interpret data from evaluations, and take related measures for programme improvement
7.Using Basic Interpersonal Communication Skills	7.1	Can communicate using contemporary social registers
	7.2	Can adjust social and academic registers of communication according to the demands of a given context
8.Using Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)	8.1	Can read subject material and theoretical texts
	8.2	Can use appropriate subject-specific terminology and syntactic structures
	8.3	Can conceptualize whilst using the target language
9.Using the language of classroom management		Can use target language in:
	9.1	group management
	9.2	time management
	9.3	classroom noise management
	9.4	giving instructions
	9.5	managing interaction
	9.6	managing co-operative work

	9.7	enhancing communication
10.Using the language of teaching	10.1	Can use own oral language production as a tool for teaching, through varying: registers of speech cadence tone and volume
11.Using the language of learning activities		Can use the target language to:
		11.1.1 explain
		11.1.2 present information
		11.1.3 give instructions
		11.1.4 clarify and check understanding
		11.1.5 check level of perception of difficulty
	11.2	Can use the following forms of talk: exploratory, disputational, critical, presentational
12.Designing a course	12.1	Can adapt course syllabus so that it includes language, content and learning skills outcomes
	12.2	Can integrate the language and subject curricula so that subject curricula support language learning and vice versa
	12.3	Can design balanced formative and summative assessment tools measuring uptake in both language and content
		Can plan for the incorporation of other CLIL core features and driving principles into course outlines and into lesson planning, including:

		12.4.1 scaffolding language
		12.4.2 content and learning skills development
		12.4.3 learner autonomy
		12.4.4 fostering critical and creative thinking
		12.4.5 helping students to link learning from various subjects in the curriculum
		12.4.6 using assessment for improving student learning (learning skills, content and language, as well as cognitive development)
		12.4.7 fostering communication with other target language users
	12.5	Can select learning materials, structuring them or otherwise adapting them as needed
	12.6	Can identify and make use of learning environments in addition to the classroom (e.g., discussion forums, study groups, school grounds, a community center, the neighborhood)
		Can select the language needed to ensure:
		12.7.1 student comprehension
		12.7.2 rich language and content input
		12.7.3 rich student language and content output

		12.7.4 efficient classroom management
13.Working with others to enhance student learning	13.1	Can cooperate with parents to support student learning by: guiding parents in understanding and using the terminology and concepts of education, so they can better support their child's learning, raising awareness about productive and counterproductive strategies used by parents, learning more about the student
	13.2	Can cooperate with school managers, educational authorities, and other decision makers
	13.3	Can express own professional concerns and needs to fellow teachers
	13.4	Can agree on common teacher training goals with fellow teachers
	13.5	Can analyze learner's needs with fellow teachers
	13.6	In the case of team- and co-teaching, can develop efficient task-sharing
14.Building constructive relationships with students	14.1	Can connect with each student personally
	14.2	Believes in each student's capacity to learn and avoids labelling students
	14.3	Is respectful of diversity

	14.4	Can create a reassuring and enriching learning environment
	14.5	Can support individual and differentiated learning
	14.6	Can engage SEN (=BES in Italian) students
	14.7	Can adapt materials and strategies to students' needs

Tab. 1: The CLIL Teacher's Competence Grid (CTCG)

4. I risultati di ricerca

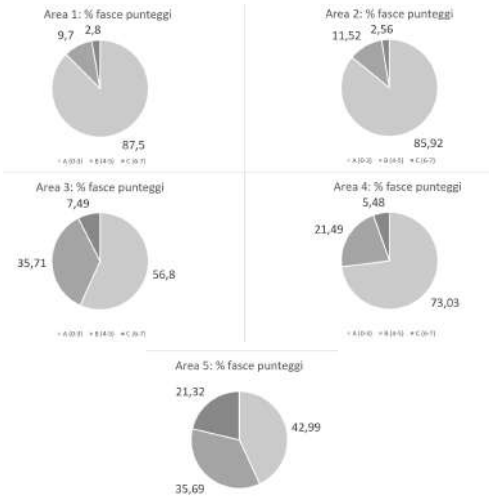
I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati inseriti in una matrice, riportando sull'ordinata i docenti del campione in forma di numero per anonimizzarli, e sull'ascissa, in corrispondenza di ciascuno dei 66 indicatori delle cinque aree considerate, il punteggio della scala Likert scelto. Le risposte non inserite, sono state indicate con il valore "0". La matrice ha consentito di ricavare una duplice lettura dei dati: sia il livello di percezione di competenza relativo ad ogni indicatore ed area, dato dalla somma di tutti i punteggi per ciascun indicatore ed area (asse verticale), che la percezione di competenza del singolo docente, dato dalla somma dei punteggi di tutti gli indicatori (asse orizzontale). In questa fase, per rilevare la qualità della progettazione dei contenuti e della struttura dei corsi, ci siamo soffermati sulla prima lettura dei dati riservando l'analisi per singoli docenti a fasi successive della ricerca. Si è proceduto quindi ad un'analisi monovariata dei dati ottenuti. Per ciascuna area è stata calcolata la frequenza di ogni punteggio della scala Likert e successivamente, a scopo semplificativo, i punteggi sono stati raggruppati in 3 fasce: punteggi 0-3 = fascia A; punteggi 4-5 = fascia B e punteggi 6-7 = fascia C, come mostrato nell'esempio relativo all'area 1.

Area 1: Metodologia Clil			
Punteggi Likert	Ƒ	Fasce punteggi	Σ
0	10	A	595
1	252		
2	201		
3	132		
4	52	B	66
5	14		
6	17	C	19
7	2		
Totale			680

Tab. 2: Schema di corrispondenza dei punteggi Likert con le tre fasce relative all'area 1

La fascia B corrisponde ad una percezione di competenza di base relativa all'item, è il valore "neutro" identificato nel punteggio 4 (= io so/io so farlo); la fascia C indica una percezione di competenza sicura/molto sicura per cui il docente sa agire bene/molto bene nel contesto indicato. Relativamente alla fascia A, che si riferisce ad un livello minimo o nullo di competenza, abbiamo preferito considerarla come il livello iniziale di un processo di conoscenza e di acquisizione progressiva di competenza in ottica propositiva piuttosto che riservarle una connotazione negativa.

In seguito, sono state calcolate le percentuali medie delle scelte relative ai punteggi Likert per ciascuna fascia, come mostrano i grafici a torta e la tabella 3.



Graf. 1: Grafici delle % delle fasce A, B e C dei punteggi espressi relativi a ciascuna delle 5 aree

Area	Fascia A (0-3)	Fascia B (4-5)	Fascia C (6-7)
1.Metodologia Clil	87,50%	9,70%	2,80%
2. Politiche scolastiche	85,92%	11,52%	2,56%
3.Competenze linguistiche	56,80%	35,71%	7,49%
4. Progettazione	73,03%	21,49%	5,48%
5. Supporto all'apprendimento	42,99%	35,69%	21,32%
Media delle %	69,24%	22,82%	7,93%
Arrotondamento delle % medie	**69%**	**23%**	**8%**

Tab. 3: Media in % delle fasce dei punteggi per ciascuna area di competenza

Dallo schema emerge come quasi il 70% delle scelte siano state per i punteggi più bassi rilevabili in tutte e cinque le aree ad eccezione di quella dedicata al supporto all'apprendimento degli studenti (area 5), nella quale è presente una maggiore frequenza dei punteggi di fascia B e C, indice di una percezione di competenza più diffusa nel campione. Vediamo le singole aree più in dettaglio. Per quanto riguarda la conoscenza della metodologa Clil (area 1) e delle relative politiche scolastiche (area 2), la grande maggioranza dei punteggi si è concentrata nella fascia A (87,5% per area 1 e quasi 86% per area 2), ad indicare che si tratta di ambiti in cui i docenti si percepiscono poco o affatto competenti (solo l'11,52% ha una percezione di competenza basilare e il 2,56% una competenza buona/molto buona). Dobbiamo anche notare che, trattandosi di un corso rivolto a docenti che affrontano una formazione iniziale all'uso dell'approccio CLIL, quindi, tendenzialmente con conoscenze specifiche limitate, per queste due aree l'esito appare piuttosto scontato. Questo vale anche per la progettazione metodologica Clil (area 4) per la quale il 73% dei docenti percepisce di avere scarse competenze. Tuttavia, rispetto ai precedenti due ambiti, qui è maggiore la percentuale di coloro che si sentono in grado di svolgere una progettazione di base (fascia B) secondo i criteri CLIL (21,5% contro il 9,7% dell'area 1 e 11,52% dell'area 2). In generale, possiamo però riassumere che il campione evidenzia chiaramente un bisogno di formazione riguardo gli aspetti metodologici e procedurali della progettazione CLIL.

Un dato interessante è la percezione di una adeguata competenza linguistica manifestata dai docenti nell'area 3: quasi il 36% ritiene di conoscere i registri linguistici, di saper leggere testi teorici disciplinari con terminologia specifica. Più in dettaglio, analizzando i punteggi relativi ai singoli indicatori nella fascia B, emerge che più della metà dei docenti (59%)

ha la percezione di saper leggere testi teorici inerenti la propria disciplina, mentre il 52,6% di saper usare la terminologia specifica nel contesto di insegnamento. In sostanza, più della metà dei docenti dichiara di conoscere il linguaggio accademico (CALP o *Cognitive Academic Language Proficiency*), ma solo circa il 40% ritiene di adattare il registro linguistico al contesto e di saper usare i registri sociali contemporanei (BICS o *Basic Interpersonal Communication Skills*). Per l'area 5 o di supporto all'apprendimento, la situazione iniziale fotografata dallo strumento di rilevazione, il *Clil Teachers' Competence Grid*, si discosta dalle precedenti: un numero maggiore di docenti ha scelto i punteggi 6 e 7 (fascia C) indicando una percezione di competenza molto buona ed elevata (21,32%) e di base (35,7%). Anche in questo caso scendere nel dettaglio può essere utile per tracciare il profilo generale del gruppo dei docenti: il 60% e oltre ritiene di saper adattare materiali e strategie ai bisogni degli allievi e di rispettare le diversità, ma meno del 40% sono coloro che ritengono di saper collaborare con le famiglie per supportare l'apprendimento dei figli e solo circa il 45% dichiara di saper lavorare in modalità di condivisione o *team-sharing*. Quest'ultimo dato è confermato anche da altre indagini sui principali modelli didattici adottati nella scuola secondaria di secondo grado (Vannini, 2009). Occorre però aggiungere come la recente normativa – già a partire dalle Linee Guida per gli Istituti Professionali (DM 87/2010) e per gli Istituti Tecnici (DM 88/2010) e le Indicazioni Nazionali dei licei (DM 89/2010), nel proporre la strutturazione dei nuclei disciplinari di ciascun biennio e del quinto anno, e gli stessi assi culturali, nell'ottica di un curricolo per competenze – abbia previsto un forte raccordo tra le discipline, e quindi la necessità e l'urgenza di una condivisione tra insegnanti.

Partendo dall'analisi della somma dei punteggi attribuiti a ciascun indicatore è stato possibile individuare la minore e maggiore percezione di competenza riferite agli indicatori di ciascuna area, come schematizzato nella tabella 4. Ad esempio, per la metodologia CLIL (area 1 e 2) il punteggio più basso è stato attribuito al descrittore della griglia "saper descrivere le caratteristiche dell'approccio CLIL" (1.2) e "realizzare un percorso CLIL secondo le indicazioni normative" (4.2); mentre i punteggi più alti sono riferiti al saper descrivere i benefici dell'approccio CLIL (1.4) e la contestualizzazione del percorso Clil nel curricolo scolastico (3.1), che comunque rimane sotto il livello minimo soglia, come verrà indicato nel grafico 3. Per le competenze linguistiche (area 3) il campione ha indicato una maggior percezione di competenza riguardo la comprensione e l'uso di testi

con linguaggio specifico (8.1) e maggiori difficoltà nell'adattare i registri al contesto specifico (7.2), (anche se il valore rimane al di sopra del livello soglia e pertanto non viene segnalato come negativo). A livello di progettazione (area 4) i docenti non si percepiscono competenti nel fornire *scaffolding* o sostegno linguistico (12.4), mentre ritengono di saper selezionare e adattare i materiali ai contesti di apprendimento (12.5). Infine, nell'ambito del supporto all'apprendimento (area 5) la percezione di competenza più bassa riguarda la cooperazione con le famiglie per il successo formativo degli allievi (13.1), mentre la più alta si riferisce al rispetto per le diversità (14.3).

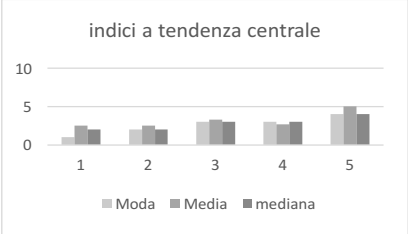
	Indicatore	**Descrittore/item**	**Σ punteggi**	**%**
Area 1	1.2	Descrivere le caratteristiche dell'approccio CLIL	129	21,68%
	1.4	Sa descrivere i benefici del CLIL	251	42,18%
Area 2	4.2	Realizzare percorso CLIL secondo le indicazioni normative	163	27,39%
	3.1	Contestualizzare il CLIL al curricolo scolastico	210	37,47%
Area 3	7.2	Adattare i registri sociali e accademici al contesto	223	40,84%
	8.1	Leggere argomenti e testi teorici	351	58,99%
Area 4	12.4	Progettare scaffolding linguistico	181	30,42%
	12.5	Selezionare e adattare materiali	266	44,70%
Area 5	13.1	Cooperare con le famiglie per supportare l'apprendimento degli allievi	235	39,49%
	14.3	Rispetto per le diversità	373	62,68%

Tab. 4: I due indicatori con punteggi minimi e massimi per ogni area

Tali dati sono risultati utili per rappresentare il profilo dei docenti nella fase di avvio del percorso di formazione metodologica CLIL. Procedendo nell'analisi monovariata, sono stati rilevati gli indici di tendenza centrale di posizione, la Moda (M_o), la Media (M_a) e Mediana (M_e); da essi possiamo rilevare che l'area della progettazione è l'unica per la quale la M_a è inferiore alla M_o/M_e, quindi si tratta di una distribuzione asimmetrica nella quale la maggior parte dei punteggi è maggiore della loro media.

	M_o	M_a	M_e
Area 1	1	2,5	2
Area 2	2	2,5	2
Area 3	3	3,28	3
Area 4	3	2,69	3
Area 5	4	5	4

Tab. 5: Moda, Media e Mediana dei valori delle 5 aree



Graf. 2: Indici di moda, media e mediana delle 5 aree

A fronte dei dati sopra riportati, l'area delle conoscenze metodologiche (1 e 2) si conferma essere critica, poiché il punteggio 1 ("non conosco") risulta essere quello maggiormente ricorrente nelle scelte dei docenti, mentre l'area relativa al supporto agli studenti è quella in cui si registrano percezioni di competenza comunque maggiori, pur indicando un livello basilare o neutro di conoscenza/competenza (punteggio Likert 4).

Dalla somma dei punteggi di ciascun indicatore è stato ricavato il Grafico 3 che sintetizza la situazione del gruppo di docenti in formazione. La linea orizzontale più marcata indica il livello soglia dei punteggi pari a 231 (il valore è ottenuto moltiplicando i 66 indicatori x il punteggio soglia di 3,5). Gli indicatori la cui somma si situa al di sopra di questa linea si riferiscono ad una percezione positiva della competenza espressa e, viceversa, gli indicatori con somma al di sotto della stessa mostrano aree di competenze ancora da sviluppare, soprattutto per quelle che presentano picchi evidenti in negativo. Gli ambiti nei quali gli insegnanti si percepiscono scarsamente o poco competenti riguardano la loro conoscenza e capacità di padroneggiare pienamente l'approccio CLIL e la capacità di attuare una progettazione che ne rispetti i parametri, includendo l'uso di *scaffolding linguistico*, l'apprendimento di contenuti in lingua straniera, lo sviluppo negli allievi di aspetti metalinguistici e critico-riflessivi, nonché la difficoltà a collaborare con le famiglie per il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti.

Graf. 3: Distribuzione dei punteggi di ciascun indicatore

Questi punti di debolezza sono stati considerati in modo mirato nella strutturazione dell'intervento formativo realizzato, il cui effetti saranno rilevati successivamente a partire dalla lettura dei risultati dello stesso test riproposto al termine del percorso formativo (*post-test*), anche ai fini di una valutazione dell'efficacia formativa dei corsi messi in atto.

Conclusioni

La ricerca condotta con i docenti di scuola secondaria di secondo grado frequentanti i corsi metodologici CLIL, pur considerando la ristrettezza del campione di riferimento, ha messo in evidenza, a partire dai dati del *pre-test*, quali sono le aree di competenza dove la percezione degli insegnanti risulta essere più bassa. Da qui la necessità di orientare i percorsi di formazione in questione verso il potenziamento sia dei principi teorici dell'insegnamento secondario con metodologia CLIL (item 1.1; 1.3), sia degli aspetti didattico-operativi di detto approccio (item 1.2).

In questo caso specifico, in estrema sintesi, emerge da parte dei docenti la necessità: di sviluppare competenze didattico-progettuali capaci di rafforzare la connessione che intercorre tra la dimensione di contenuto e quella dell'uso della L2, sia a partire dalla definizione degli obiettivi che dalla strutturazione delle attività didattiche (item 12.1; 12.2); individuare tipologie di intervento efficaci in grado di creare raccordi e sinergie tra la lingua madre e la lingua straniera; sperimentare esperienze e situazioni didattiche in grado di favorire l'uso della lingua straniera per operare per piccoli gruppi alla risoluzione di problemi o compiti (item 12.4); costruire strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze acquisite sia a livello

disciplinare che linguistico, attraverso prove autentiche capaci di rilevare entrambi gli aspetti (item 12.3); individuare collegamenti interdisciplinari con altre discipline e modalità condivise di comunicazione con le famiglie in merito alle finalità degli interventi CLIL, in modo da ritagliare all'interno del curricolo scolastico uno spazio specifico per modalità integrate di insegnamento-apprendimento (item 3.1, 5.2, 13.1 e 13.6).

Riferimenti bibliografici

Bertaux P., Coonan C.M., Frigols-Martín M.J., Mehisto P. (2009). The CLIL Teacher's Competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL). http://cclleu.eu/cms02/fileadmin/daten/-Dateien/-Kon-ferenzen/-THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf (last viewed 12/04/2019).

Canale M., Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

Cook T.D., Campbell D.T., Shadish W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Coyle D. (2000). Meeting the Challenge: The 3Cs Curriculum. In S. Green (Ed.), *A New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages: Modern Languages in Practice* (pp. 158-182). Clevedon: MultiLingual Matters.

Coyle D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.

Coyle D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review,* 13: 1-18.

Coyle D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5): 543-562.

Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cummins J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, *9*(1): 1-43.

Cummins J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.

Dalton-Puffer C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.

Danielson C., McGreal T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton (NJ): Educational Testing Service.

European Commission Education and Training (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. European Commission Education and Training, Brussel.

Eurydice (2018). Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2018/2019. *I quaderni di Eurydice Italia*. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/-2019/01/Eurydice-40-x-WEB.pdf (last viewed 11/04/2019).

European Council (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 On improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*, Official Journal C 207 of 12.08.1995, p. 8.

Frigols-Martìn M.J.F., Marsh D., Mehisto P., Wolff D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education.* ECML, Graz.

Gibbons P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth (NH): Heinemann.

Grenfell M., Kelly M., Jones D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. New York: Peter Lang Publishing.

Herrarte D.L., Beloqui R.L. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23: 41-57.

Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., McEvoy W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. European Commission.

Little D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, *22*(3): 321-336.

Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Marsh D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, Paris.

Marsh D. (2012). *Content and Language Integrated Learning: A Development Trajectory*. Cordòba: Universidad de Cordòba.

Marsh D., Langé G. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. In D. Marsh, G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning*

to Use Languages. Jyväskylá: UniCOM, University of Jyväskylä on Behalf of TIECLIL.

Marsh D., Maljers A., Hartiala A.K. (Eds.) (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, *28*(1): 41-57.

Sercu L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, *17*(1): 55-72.

Swain M., Cummins J. (1979). Bilingualism, Cognitive Functioning and Education. *Language Teaching & Linguistics, 12*(1): 4-18.

Toch T., Rothman R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington DC: Sector.

Trim J.L.M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults.* Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Vannini I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.

IX.2
Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017

Cristiano Corsini
Università Roma Tre

La ricerca indaga sistemi e dispositivi dell'*accountability* educativa da molteplici angolature. In primo luogo, è ben presente una riflessione sugli approcci e i paradigmi della valutazione, sui modelli di *governance*, *management*, *leadership* e sui relativi costrutti di qualità, efficacia, miglioramento. Si tratta di una problematica esplorata principalmente da esponenti di area pedagogica, sociologica, filosofica. Se i riferimenti alla teoria delle organizzazioni, ai modelli di *accountability* e di certificazione della qualità (Faggioli, 2014) caratterizzano parte del contributo sociologico, va sottolineato come l'apporto della stessa sociologia e della filosofia dell'educazione faccia ampio ricorso all'impianto critico di Foucault (Pinto, 2012; Borrelli, 2015; Grimaldi, Serpieri, 2016) e Lyotard (D'Ascanio, 2017) nell'analisi dei dispositivi valutativi di sistemi, scuole, università, soggetti e prodotti, descritti evidenziando da un lato la regolazione di condotte per mezzo di meccanismi rafforzati da un'aura di oggettività (o costruzione di soggettività a partire da verità introiettate) e, dall'altro, la funzionalità di tali processi entro la cornice del *new public management*.

Parte della ricerca educativa riconduce strumenti e processi nell'ambito di approcci e paradigmi valutativi, offrendo inoltre una riflessione relativa alla necessità, alla possibilità, alla difficoltà o – in alcuni casi – all'impossibilità di integrare una prospettiva rendicontativa e di controllo (*accountability*) entro una dimensione migliorativo-formativa. È in questo ambito che si inscrive l'analisi della validità di costrutti, dispositivi e strumenti (Lucisano, 2003; Giovannini, 2016; Robasto, 2017; Bondioli, Savio, 2018). Il presente contributo rientra in questa prospettiva e propone una riflessione sulla validità delle prove Invalsi di comprensione della lettura, agganciando l'analisi del loro contenuto con le relative finalità, a completamento e conclusione di un percorso iniziato analizzando i test del 2012

(Corsini, 2013), quelli del 2013 (Corsini, Losito, 2013) e quelli somministrati tra il 2010 e il 2016 (Corsini, Scierri, Scionti, 2018).

1. Le prove Invalsi: aspetti positivi ed elementi di criticità

Gli elementi di positività che generalmente vengono riscontrati nelle prove Invalsi tendono a far leva su due elementi essenziali: la cultura dell'evidenza e le prospettive di miglioramento. Il primo è relativo alla trasparenza, letta nei suoi aspetti complementari di uscita dall'autoreferenzialità (superamento di una valutazione eccessivamente contestualizzata) e di apertura verso una logica di rendicontazione interpretata nei termini di responsabilizzazione nei confronti di opinione pubblica e portatori d'interesse (Previtali, 2012). Anche il secondo elemento, ovvero il ragionamento sul miglioramento, viene letto come tendenza ad aprirsi al *visible learning*, a un processo di sviluppo incentrato sull'evidenza empirica e sul confronto con l'esterno.

D'altro canto, da più parti sono stati evidenziati elementi di criticità nelle prove Invalsi. Alcune letture hanno rilevato come il sistema di valutazione tenda a sottrarsi alla valutazione stessa (Barone, 2016; Losito, 2016), evitando di ricorrere a vere e proprie sperimentazioni. Da questo punto di vista, va segnalato come sia impossibile, dopo oltre dieci anni, valutare se c'è stato un miglioramento nelle conoscenze e abilità rilevate con le prove Invalsi. Altra questione problematica è rappresentata dalle conseguenze negative legate alle somministrazioni, dinamiche (*cheating, teaching to the test, skimming*) che incidono negativamente sulla qualità dei processi oggetto di rilevazione (Corsini, Zanazzi, 2015). Questi aspetti sono legati alla tendenza, propria dei sistemi di *accountability*, a pensare da un lato la valutazione come fine e non come mezzo dell'educazione e, parallelamente, a considerare scuole e docenti responsabili pressoché unici delle misure rilevate. Ne deriva una sorta di teodicea secolarizzata, in cui l'*accountability* assolve il sistema socioeconomico rispetto all'iniqua distribuzione di livelli di conoscenze e abilità nella popolazione (Corsini, 2018b).

Un'ultima fonte di criticità è legata al processo di operazionalizzazione dei costrutti. Da questo punto di vista, si evidenzia in primo luogo come, ponendosi l'Invalsi l'obiettivo di rilevare "competenze", il ricorso a strumenti standardizzati e decontestualizzati tenda a negare il carattere situato e plurale del concetto stesso di competenza (Baldacci, 2010; Batini, Corsi-

ni, 2016). In maniera non dissimile, la stessa qualità dell'istruzione viene semplificata nel Valore Aggiunto (Corsini, 2018a), indicatore misurato utilizzando le prove Invalsi. Anche in questo caso, tutto appare degno di valutazione a eccezione di sistemi e strumenti valutativi: ad anni di distanza dalle prime somministrazioni, non abbiamo alcuna evidenza a sostegno della validità dell'indicatore di Valore Aggiunto.

2. L'indagine sulla validità delle prove Invalsi somministrate tra il 2010 e il 2017

L'indagine si concentra proprio sull'ultimo elemento di criticità, relativo all'operazionalizzazione di uno dei costrutti rilevati dalle prove Invalsi. Allo scopo di valutare la validità di contenuto delle prove di comprensione della lettura (che tradizionalmente costituiscono la prima parte del fascicolo di Italiano), si è confrontato il modello teorico esplicitato nel *framework* con i quesiti somministrati dall'a.s. 2009/10, anno di passaggio dal campione alla popolazione, all'a.s. 2016/17, ultimo anno di somministrazione integralmente cartacea. Come accennato, il presente lavoro integra precedenti indagini (Corsini, 2013; Corsini, Losito, 2013; Corsini, Scierri, Scionti, 2018), portandole a compimento: infatti, solo la somministrazione cartacea, prevedendo la pubblicazione delle prove dopo la rilevazione, rendeva possibile una compiuta valutazione della validità di contenuto dei test, un'operazione non più realizzabile dal 2018, dato che non vengono rilasciati integralmente i quesiti impiegati.

Come indicato chiaramente nel "Quadro di Riferimento per le prove di Italiano", in merito alla scelta di operazionalizzazione del costrutto, le prove Invalsi di comprensione della lettura sono ampiamente debitrici (tabella 1) dei *framework* impiegati da Iea (Pirls) e OCSE (Pisa).

	Aspetti della comprensione
IEA-PIRLS	Ritrovare informazioni date esplicitamente nel testo Fare inferenze dirette Interpretare e integrare concetti e informazioni Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elemento testuali
OCSE -PISA	Accedere al testo e ritrovare informazioni Integrare e interpretare le informazioni del testo, per ricostruirne il significato Riflettere su e valutare il contenuto e/o forma del testo
INVALSI	2. Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole 1. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo 3. Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale. 4. Cogliere le relazioni di coesione e coerenza testuale. 5A. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse. 5B. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse. 6. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale 7. Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa, ecc.)

Tab. 1: Aspetti della comprensione della lettura valutati in PIRLS, PISA e nelle prove INVALSI di Italiano

Il lavoro di validazione del contenuto delle prove ha comportato l'analisi dei 1174 quesiti di comprensione della lettura somministrati dal 2010. Di ciascun quesito è stata verificata la corrispondenza con gli aspetti sopra elencati. Tale operazione è stata effettuata confrontando il testo stimolo, il quesito e la categorizzazione rispetto all'aspetto riportata nella "Guida alla correzione" che, fino al 2017, l'Invalsi ha rilasciato dopo la somministrazione delle prove. Va in primo luogo segnalato come nel complesso, rispet-

to agli elementi di criticità presenti nella costruzione delle domande delle prime prove (Lucisano, 2003), nel periodo indagato si registri un netto miglioramento nella qualità dei singoli item. I problemi non sono relativi ai quesiti, ma alla loro distribuzione in relazione agli aspetti del costrutto di riferimento. Infatti, tenendo in considerazione i 1174 quesiti delle 35 prove somministrate tra il 2010 e il 2017, è possibile rilevare come solo 9 (pari allo 0,8% sul totale) facciano riferimento all'aspetto n. 7, che chiede di "Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali".

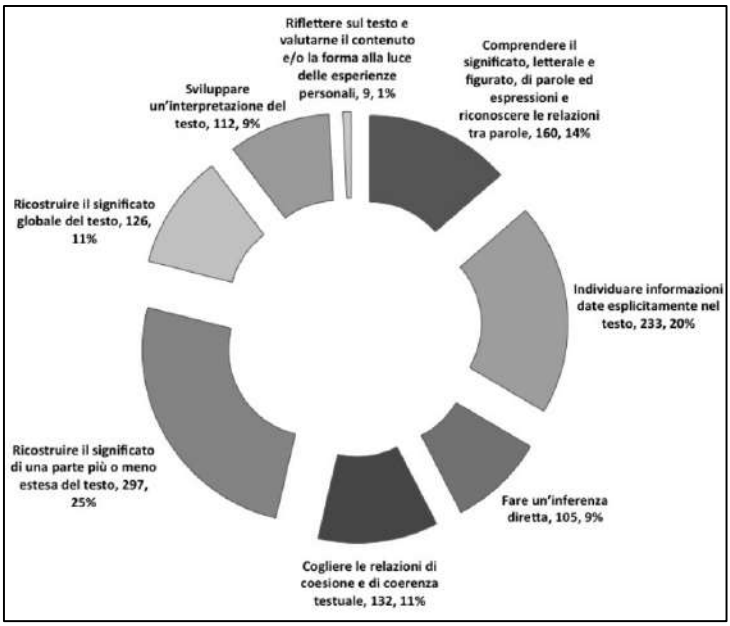


Fig. 1. Distribuzione dei quesiti di Comprensione della lettura somministrati nelle prove Invalsi tra il 2010 e il 2017

La distribuzione dei quesiti nelle diverse classi (tabella 2) rileva come i pochissimi item relativi all'aspetto n. 7 siano stati somministrati solo nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

ASPETTO	CLASSE (prove; item)					Tot. (35; 1174)
	II prim. (8; 157)	V prim. (8; 257)	I sec. II gr. (4; 141)	III se. II gr. (8; 295)	II sec. II gr. (7; 324)	
Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.	11,5%	8,2%	12,1%	16,6%	17,0%	13,6%
Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.	19,7%	21,0%	19,1%	22,0%	17,3%	19,8%
Fare un'inferenza diretta.	11,5%	7,8%	9,2%	8,5%	9,0%	8,9%
Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale	9,6%	12,8%	16,3%	10,8%	9,0%	11,2%
Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo	33,8%	30,0%	29,1%	21,4%	19,4%	25,3%
Ricostruire il significato globale del testo	9,6%	12,8%	5,7%	11,2%	11,4%	10,7%
Sviluppare un'interpretazione del testo	4,5%	7,4%	7,8%	8,5%	15,4%	9,5%
Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle esperienze personali.	0,0%	0,0%	0,7%	1,0%	1,5%	0,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 2. Distribuzione (percentuali) per aspetto e classe dei 1174 quesiti di Comprensione della lettura somministrati dall'Invalsi dal 2010 al 2017

PROVA		ASPETTI della Comprensione della lettura								Tot.
classe	anno	*1*	*2*	*3*	*4*	*5a*	*5b*	*6*	*7*	
seconda primaria	**2010**	2	5	3	5	4	2	1	0	22
	2011	4	6	1	1	2	3	1	0	18
	2012	0	4	5	1	7	2	0	0	19
	2013	1	4	4	3	7	1	1	0	21
	2014	3	3	3	2	6	2	1	0	20
	2015	6	4	0	1	8	1	1	0	21
	2016	0	2	2	1	10	3	1	0	19
	2017	2	3	0	1	9	1	1	0	17
quinta primaria	**2010**	4	15	4	3	4	1	2	0	33
	2011	3	5	5	4	9	4	2	0	32
	2012	3	7	2	3	13	3	1	0	32
	2013	3	7	4	5	6	5	2	0	32
	2014	4	5	1	3	9	6	5	0	33
	2015	1	5	2	7	13	2	2	0	32
	2016	2	6	0	6	12	5	2	0	33
	2017	1	4	2	2	11	7	3	0	30
prima sec. I grado	**2010**	5	13	3	4	6	2	3	0	36
	2011	3	4	2	8	11	2	3	0	33
	2012	6	7	1	5	12	3	2	0	36
	2013	3	3	7	6	12	1	3	1	36
terza sec. I grado	**2010**	5	16	3	4	7	2	3	0	40
	2011	4	5	0	5	14	7	3	0	38
	2012	6	9	6	4	7	3	3	0	38
	2013	6	3	2	2	10	6	1	3	33
	2014	9	8	5	3	8	2	3	0	38
	2015	8	3	4	8	3	6	7	0	39
	2016	6	10	0	3	9	5	3	0	36
	2017	5	11	5	3	5	2	2	0	33
seconda sec. II grado	**2011**	4	8	2	3	7	7	9	1	41
	2012	8	14	5	3	11	4	5	0	50
	2013	5	12	7	4	12	6	7	0	53
	2014	12	8	5	6	8	4	5	2	50
	2015	6	7	6	3	10	7	11	2	52
	2016	8	4	3	6	7	5	6	0	39
	2017	12	3	1	4	8	4	7	0	39
	tot.	160	233	105	132	297	126	112	9	1174

Tab. 3. Distribuzione (valori assoluti) per aspetto e prova dei 1174 quesiti di Comprensione della lettura somministrati dall'Invalsi dal 2010 al 2017

Tuttavia il ricorso al confronto sulla totalità delle prove, per quanto informativo rispetto alla tendenza generale a costruire e somministrare item

su determinati ambiti, non è dirimente nella validazione dei singoli test Invalsi. Per ragionare sulla validità di contenuto è necessario analizzare la distribuzione prova per prova dei diversi aspetti della comprensione della lettura. A tale scopo, nella tabella 3, della pagina precedente, è riportato il numero di quesiti che, per ciascun aspetto della comprensione della lettura, sono stati somministrati nelle 35 prove considerate nell'indagine.

Nella tabella 4 della pagina seguente si riportano gli aspetti della comprensione della lettura e il numero di prove Invalsi aventi almeno quattro quesiti in grado di rappresentarli. Considerando quattro il numero minimo di item che può consentire di calcolare in maniera affidabile un valore di scala rispetto all'abilità rilevata, si può notare come, oltre all'assenza di prove in grado di fornire informazioni affidabili sulla capacità di riflettere e valutare, i test Invalsi mostrino criticità anche riguardo all'aspetto 6 ("Sviluppare un'interpretazione del testo"), che viene rappresentato adeguatamente soltanto in nove prove su trentacinque, quasi tutte nella scuola secondaria, sebbene lo stesso processo risulti centrale nell'indagine IEA-PIRLS (IV classe della scuola primaria). In generale, come si può notare confrontando le tabelle 3 e 4, gli aspetti hanno maggiori possibilità di venire adeguatamente rappresentati nella scuola secondaria, perché le prove destinate a tale segmento presentano un numero di item più elevato rispetto alle classi inferiori.

Come già evidenziato nel corso delle precedenti fasi della ricerca (Corsini, 2013; Corsini, Losito, 2013), l'insufficiente numero di quesiti relativi all'aspetto 7 è collegabile allo scarso ricorso a domande a risposta aperta articolata (figura 2), a sua volta imputabile agli stringenti vincoli imposti da esigenze di *accountability* (misurazione del Valore Aggiunto di ciascuna scuola), che hanno imposto all'Invalsi di somministrare non a un campione, ma all'intera popolazione studentesca. Questo limite costringe l'Invalsi a rinunciare proprio a quegli stimoli che, non richiedendo il mero riconoscimento della risposta esatta ed esigendone al contrario la costruzione attiva, si adattano più facilmente a fornire indicazioni su un aspetto tanto complesso come quello relativo alla capacità di "Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle esperienze personali". D'altro canto, le indagini Pirls e Pisa prevedono un adeguato numero di quesiti anche per questo fondamentale processo proprio perché agiscono su campione e non su popolazione: contenendo i costi della somministrazione, possono destinare risorse alla valutazione di risposte aperte complesse, preservando la validità delle prove.

	Classi					
Aspetti	II prim.	V prim.	I sec. II gr.	III se. II gr.	II sec. II gr.	**Tot.**
Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.	2/8	2/8	2/4	8/8	7/7	**21/35**
Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.	5/8	8/8	3/4	6/8	6/7	**28/35**
Fare un'inferenza diretta.	2/8	3/8	1/4	4/8	4/7	**14/35**
Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale	1/8	4/8	4/4	4/8	4/7	**17/35**
Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo	7/8	8/8	4/4	7/8	7/7	**33/35**
Ricostruire il significato globale del testo	0/8	5/8	0/4	4/8	7/7	**16/35**
Sviluppare un'interpretazione del testo	0/8	1/8	0/4	1/8	7/7	**9/35**
Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle esperienze personali.	0/8	0/8	0/4	0/8	0/7	**0/35**

Tab. 4. Aspetti della Comprensione della lettura e numero di prove Invalsi aventi almeno quattro quesiti in grado di rappresentarli. Dati disaggregati per classi

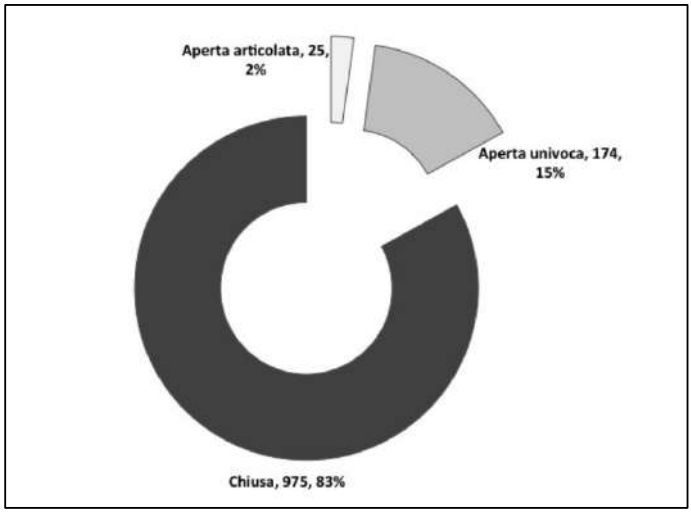


Fig. 2. Distribuzione, per tipologia di risposta, dei quesiti di Comprensione della lettura presenti nelle prove Invalsi tra il 2010 e il 2017

3. Un bilancio sulla validità delle prove Invalsi di comprensione della lettura

L'inadeguata rappresentazione del costrutto di riferimento nelle prove Invalsi di comprensione della lettura non rappresenta un mero problema tecnico (ammessa e non concessa l'esistenza di problemi meramente tecnici in ambito valutativo e, più in generale, educativo). Va infatti considerata l'importanza rivestita da questo test, imposto come strumento di certificazione delle competenze, obiettivo di miglioramento da tenere in debito conto nei Rapporti di Autovalutazione ed elemento essenziale ai fini del calcolo dell'efficacia (Valore Aggiunto) di ciascuna scuola. Da questo punto di vista, l'ipersemplificazione del costrutto va ben al di là del consueto processo di riduzione operativa che caratterizza le definizioni di concetti astratti prodotte nelle ricerche empiriche (Pirls e Pisa, come ricordato, propongono quesiti fedeli alla complessità dello stesso obiettivo di misura), e rischia in primo luogo di venire introiettata da docenti, studentesse e studenti nei processi di apprendimento e insegnamento finalizzati all'ottenimento di buoni risultati alle stesse prove.

In secondo luogo, la penuria di quesiti che le incombenze di *accountability* impongono alle prove Invalsi rende impossibile calcolare valori di scala sia in termini complessivi, relativi alla comprensione della lettura, sia per i singoli aspetti. Quello che viene restituito è sì un punteggio correlato a un giudizio descrittivo, ma si tratta di un indicatore genericamente associato alla prova di Italiano, composta da quesiti di comprensione della lettura e di grammatica. L'impossibilità di calcolare punteggi disaggregati per le due aree e per i relativi aspetti impedisce all'Invalsi la restituzione di un *feedback* analitico. Le prove Invalsi dunque, pur presentando singolarmente domande ben costruite (Corsini, Scierri, Scionti, 2018), faticano a riflettere l'efficacia di interventi mirati sulla comprensione della lettura (Castellana, Corsini, 2018). Se l'analiticità del *feedback*, ovvero la possibilità di fare riferimento a singoli elementi in modo da avviare concrete azioni di miglioramento, è una delle prerogative della valutazione formativa, va segnalato come i test Invalsi presentino delle difficoltà anche rispetto a un suo secondo requisito, ovvero la tempistica. Anche in questo caso, le esigenze di *accountability* compromettono la possibilità di un impiego autenticamente formativo dei risultati. Infatti, la scelta di usare le prove per rendere conto dell'efficacia del lavoro svolto nel corso dell'anno scolastico comporta la loro somministrazione alla fine del percorso, e non nelle sue fasi ini-

ziali o intermedie, quando il *feedback* ottenuto potrebbe essere impiegato per dare forma alla successiva didattica.

Infine, la pressoché totale assenza di risposte aperte articolate rappresenta un elemento che non solo contraddice il costrutto di riferimento, ma risulta del tutto incoerente con l'idea situata, attiva e costruttiva di competenza che non può dare luogo a certificazioni né a valutazioni che facciano ricorso esclusivo a un unico strumento, men che mai a prove di questo tipo.

Considerazioni conclusive

Quale compito la ricerca educativa può ritagliarsi all'interno di un dibattito pubblico su valutazione e *accountability* – concetti troppo spesso confusi tra loro – che tanto sui mass media tradizionali quanto sulla rete è sostenuto da contrapposizioni precostituite, da narrazioni banalizzanti che rifuggono l'analisi puntuale di dispositivi e strumenti di accertamento ed eludono la verifica dell'effettiva tenuta delle postulate associazioni tra elementi empirici e idee, tra i dati e le ipotesi che li rendono possibili? La ricerca educativa può ritagliarsi non solo un compito di chiarificazione concettuale, ma anche quello di dare voce a soggetti sinora silenti o inascoltati. Le contrapposizioni precostituite aiutano poco a comprendere, però esistono, affollano scuole e università, impoverendo idee e processi di insegnamento e apprendimento: compito della ricerca educativa è quello di metterle in crisi, dando voce a una pluralità di atteggiamenti, valori e prassi. Per farlo, occorre vincere la ritrosia a valutare la valutazione, partendo dalla consapevolezza della funzione che essa riveste come strategia didattica (Grion, Tino, 2018) e del carattere performativo delle misure cui dà luogo (Corsini, 2018). Concludo il mio contributo elencando possibili domande di ricerca:

- Cosa pensa chi insegna e chi apprende delle prove Invalsi? Ovvero: in quale misura chi apprende e chi insegna vede rappresentati nei test i propri valori e in quale misura i propri valori si conformano a quelli dei test invalsi?
- Quali conseguenze hanno le prove Invalsi su apprendimento e insegnamento?
- Qual è il punto di vista di docenti, studentesse e studenti, dirigenti sul sistema RAV/PDM?
- Quanto sono valide le valutazioni della VQR?

- Quanto sono affidabili le valutazioni della VQR?
- Qual è il punto di vista di docenti, studentesse e studenti sul sistema AVA?
- Fino a che punto ha senso distinguere tra *high stakes* e *low stakes accountability*?
- È il caso di procedere con Teco? Sono state tenute in debito conto le conseguenze di un simile sistema di accertamento? Gli strumenti riflettono adeguatamente gli obiettivi della rilevazione? Sono state condotte sperimentazioni adeguate?
- Cosa accade quando un dispositivo, un indicatore o uno strumento pensato e sviluppato con finalità di ricerca valutativa viene utilizzato all'interno di un processo di *accountability*?
- Valutazione formativa e *accountability* possono coesistere?

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze.* Milano: Mondadori.

Barone C. (2016). La valutazione delle scuole italiane migliorerà la loro efficacia formativa? Tre dubbi e un'occasione persa. In P. Landri, A.M. Maccarini (eds.), *Uno specchio per la valutazione della scuola* (pp. 92-114). Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Corsini C. (2016). Insegnare e valutare per competenze. In F. Batini (ed.), *Insegnare e valutare per competenze* (pp. 79-98). Torino: Loescher.

Bondioli A., Savio D. (2018). *Il Rav-Infanzia come dispositivo riflessivo.* Bergamo: Zeroseiup.

Borrelli D. (2015). *Contro l'ideologia della valutazione. L'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università*. Sesto San Giovanni: Jouvence.

Castellana G., Corsini C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning,* 14, 31: 56-78.

Corsini C. (2013). La validita di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *10*: 46-61.

Corsini C. (2018a). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. In C. Corsini (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Roma: Nuova Cultura.

Corsini C. (2018b). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Corsini C., Losito B. (2013). Le rilevazioni INVALSI: a che cosa servono? *Cadmo*, *2*: 55-76.

Corsini C., Scierri I.D.M, Scionti A. (2018). La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 335-352). San Cesario di Lecce: Pensa.

Corsini C., Zanazzi S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2: 305-334.

D'Ascanio V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.

Faggioli M. (ed.) (2014). *Migliorare la scuola*. Parma: Junior.

Giovannini M.L. (2016). Teco all'Università: quali usi e funzioni? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa,* 9(16): 37-57.

Grimaldi E., Serpieri R. (2016). Scuole a 'prova' di Invalsi: la valutazione tra riflessività e fabbricazione. In P. Landri, A.M. Maccarini (eds.), *Uno specchio per la valutazione della scuola* (pp. 65-91). Milano: FrancoAngeli.

Grion V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning, 14*(31): 38-55.

Landri P., Maccarini A.M. (eds.) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Losito B. (2016). Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole. *Giornale italiano di psicologia*, 3: 483-488.

Lucisano P. (2003). Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del Progetto Pilota 2. *CADMO*, 2: 37-56.

Pastori G., Pagani V. (2016). What Do You Think About Invalsi Tests? School Directors, Teachers and Students from Lombardy Describe Their Experience. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *13:* 97-117.

Pinto V. (2012), *Valutare e punire.* Napoli: Cronopio.

Previtali D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.

Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola.* Roma: Carocci.

IX.3
Progettare il curricolo di musica: fra *techne* e creatività

Viviana Vinci
Università Mediterranea di Reggio Calabria

Il riconoscimento dell'importanza dell'educazione artistico-musicale è un dato ormai acclarato a livello scientifico (Hanley, Montgomery, 2005; Barrett, 2007; Colwell, Webster, 2011; Barrett, Webster, 2014; Darrow, 2015; Young, 2016). Fare esperienza artistica, anche a scuola, rappresenta un diritto essenziale per lo sviluppo della *creatività* (Rosati, Serio, Bazzocchi, 2004; Pinto Minerva, Vinella, 2012; Antonietti, Molteni, 2014) e per la promozione della *creative entrepreneurship*, come dimostrano programmi recenti e *best practices* internazionali sul ruolo innovativo, anche socio-economico e occupazionale, della creatività (UNPD 2015; European Union, 2016, 2018a, 2018b, 2018c; EC, 2017; UNESCO, 2017).

In Italia, la promozione della cultura musicale nella scuola – già centrale nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012* e nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018* che considera le discipline artistiche come "strumenti culturali per la cittadinanza", enfatizzando il loro ruolo nello "sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela" (p. 14) – viene ribadita da diversi provvedimenti legislativi (fra cui: Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della Musica, *Piano nazionale Musica nella scuola e per la formazione del cittadino*, D.M. 156 del 7/03/2013; DL n. 60 del 13 aprile 2017 recante *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*); ciò nonostante, il ruolo della musica nel curriculum scolastico appare in una posizione di subordinazione. La promozione strutturale della cultura artistico-musicale nella scuola richiede la riduzione della separazione dell'arte dall'esperienza ordinaria (Dewey, 1934; Eisner, 2003), la necessità di rinnovare l'organiz-

zazione quali-quantitativa degli studi musicali in un'ottica di verticalizzazione e la formazione di specifiche competenze da parte degli insegnanti.

Si descrivono alcuni esiti del progetto di ricerca-formazione *La musica sperimentata in verticale*[1] (Vinci, 2018a, 2018b), che ha permesso di formalizzare un'ipotesi di progettazione curricolare verticale per l'insegnamento pratico della musica, dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali.

1. Educazione musicale e curricolo scolastico: lo stato della ricerca

L'ambito dell'educazione musicale ha visto, negli ultimi decenni, un significativo ampliamento di ricerche che hanno contribuito a problematizzare le pratiche educative musicali e la progettazione di interventi pedagogico-didattici mirati. Fra queste, ricordiamo, ad esempio, gli studi sulle percezioni, le preferenze e i comportamenti musicali dei bambini (Delalande, Cornara, 2010); gli studi socioculturali sull'impatto dell'ambiente sullo sviluppo delle competenze musicali (Barrett, 2010); quelli incentrati sull'impatto delle tecnologie sullo sviluppo musicale (Vestad, 2010) e sui modi con cui le tecnologie possono essere incorporate, adattate o progettate per migliorare la pratica dell'educazione musicale (Kim, 2013); gli studi, ancora, sugli effetti della musica sulla capacità di percepire e analizzare gli stimoli sonori (Kraus, Chandrasekaran, 2010).

Gli ultimi decenni hanno visto, inoltre, uno sviluppo nella differenziazione dei contenuti e degli ambiti costituenti il *curricolo musicale* (Hanley, Montgomery, 2005; Barrett, 2007). Si assiste al passaggio dalla centralità esclusiva della performance musicale ad un ampliamento degli ambiti musicali (improvvisazione, composizione, ascolto, analisi, contestualizzazione storico-culturale), a partire da una rinnovata consapevolezza di poter formare gli studenti ad una comprensione profonda della musica solo attraverso lo studio dei molteplici aspetti complementari alla performance musicale (Reimer, 2004) e per mezzo di programmi di musica "eclettici", basati sull'ibridazione degli stili musicali e sull'introduzione, nel curricolo, di formazioni e repertori musicali diversi da quelli esclusivamente strumentali e corali "tradizioni", più vicini alle esperienze extrascolastiche degli studen-

1 Bando MIUR D.D. 1137/2015 per la promozione della cultura musicale nella scuola, Scuola Capofila del Progetto l'Istituto "don L. Milani" di Acquaviva delle Fonti (BA).

ti, come repertori di musica jazz, popolare, folk o elettronica; forme di ensemble di musica da camera e nuove didattiche musicali basate sull'improvvisazione. Gli studi curricolari in ambito musicale, a livello internazionale, sembrano mostrare, così, una riduzione della distanza fra apprendimento formale, informale e non formale. Vi è inoltre, da parte degli insegnanti di musica, una crescente attenzione per una visione *embodied* della mente, che si basa su una fusione di aspetti cinestetici ed emotivi (Bresler, 2004): la conoscenza del corpo assume una posizione centrale nella strutturazione di ambienti di apprendimento efficaci in ambito musicale (Powell, 2004), superando i limiti dell'estetica della modernità, che – collocando il piacere estetico nella sfera intellettuale, come piacere raffinato, centrato sulla percezione della forma, alla portata di pochi e al di sopra del piacere sensoriale (fondato invece sulla dimensione sensibile, immediata, suscitato da espressioni corporeo-affettivo ed emozioni) – ha portato, coerentemente con la scissione mente-corpo (Perla, 2002) alla base della tradizione filosofica occidentale, ad escludere di fatto esperienze quali ballare, partecipare con canti o balli ad un concerto o anche improvvisare un assolo e, in senso più esteso, anche alcuni generi musicali come la musica popolare, ritenuta "inferiore" rispetto alla tradizione artistica occidentale (Agostini, 2009). In contrapposizione a tale estetica, si assiste oggi ad un approfondimento del legame fra corpo, percezione sensoriale ed esperienza estetica, quest'ultima basata sull'immediatezza, sul fare, caratterizzata dall'attivazione della dimensione corporeo-affettiva: Shusterman (1999, 2000), in particolare, ha proposto l'idea di *somaestetica*, branca dell'estetica finalizzata a studiare e valorizzare il potenziale estetico del corpo considerato sia per le sue qualità esteriori rappresentative, che nelle sue qualità interiori e performative. Nello studio delle interazioni fra musica e corpo, anche Anne-Marie Wille (2005, 2016) ha approfondito il tema del substrato biologico della percezione musicale, ovvero delle sue basi neuroanatomiche, sottolineando quanto sia complessa l'organizzazione cerebrale sottostante l'arte musicale. Wille (2016) sottolinea il legame fra movimento corporeo ed esecuzione musicale ricordando, in particolare, il metodo Dalcroze, considerato come uno dei capisaldi fondamentali per la nascita della psicomotricità. Nel metodo corporeo-musicale di Dalcroze il corpo gioca un ruolo di mediazione tra suoni, pensiero e sentimenti. Gli elementi della ritmica (così come viene definito il metodo) sono lo spazio, il tempo e l'energia. Dalcroze invita, attraverso il suo metodo, alla concentrazione, alla programmazione cosciente del movimento, ma anche alla improvvisazione corporea (2008).

A fronte di un ampliamento degli studi scientifici in ambito musicale, Darrow (2015) denuncia, più criticamente, la scomparsa delle arti come parte dell'istruzione obbligatoria, poiché considerate poco influenti sulle capacità di innovazione nel nuovo curriculum "basato sull'economia": la musica e le arti sembrano essere considerate utili solo per studenti dotati di particolare talento, da formare in scuole musicali specializzate, d'élite. Sembra prevalere un modello ottocentesco che considera 'la musica per la musica', l'arte per l'arte (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013), restringendo, così, il diritto per tutti di apprendere conoscenze, abilità e competenze artistiche. La musica – come ogni forma d'arte – costituisce invece un diritto inalienabile nella formazione di ogni persona [cfr. la *Dichiarazione universale sulla diversità culturale dell'UNESCO* (2001) *e la Dichiarazione dei diritti culturali di Friburgo* del 2007 (Meyer-Bisch, 1998)], per cui dovrebbe essere diffusa strutturalmente nel curricolo scolastico. Fare esperienza artistica rappresenta un diritto essenziale per lo sviluppo della creatività e per la promozione sociale di *creative entrepreneurship*, come dimostrano policies internazionali recenti (UNPD 2015; European Union, 2016, 2018a, 2018b; EC, 2017; UNESCO, 2017) sul ruolo innovativo, anche economico e occupazionale, della *creatività*.

In Italia, diversi provvedimenti legislativi hanno incoraggiato, come si è detto, la promozione della cultura musicale già a partire dalla scuola dell'infanzia, la curricolazione verticale degli studi musicali, la qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Tali provvedimenti ribadiscono la necessità che l'educazione musicale faccia parte del percorso formativo di *tutti*. Il D. Leg. n. 60/2017, in particolare, prevede la realizzazione del *Piano delle Arti*, finalizzato a supportare le scuole nello sviluppo di sperimentazioni nel campo dell'espressione creativa e dell'orientmaneto culturale e artistico. Nonostate la creatività sia esplicitamente mensionata fra le priorità educative nazionali, il ruolo della musica nel curriculum scolastico appare ancora in una posizione di subordinazione rispetto alle aree dell'educazione linguistica e logico-matematica.

2. Il progetto *La musica sperimentata in verticale*

Il progetto *La musica sperimentata in verticale*, nato dal partenariato fra una rete di cinque istituti scolastici (con capofila un Liceo musicale), l'Università degli Studi di Bari, un Conservatorio di musica e due associazioni mu-

sicali del territorio, ha avuto come finalità principale la formalizzazione di un dispositivo documentale di progettazione curricolare per l'insegnamento della musica dalla scuola dell'infanzia ai Licei. La definizione dell'idea progettuale è nata a partire dalla rilevazione di un bisogno espresso dalle scuole durante un incontro tra i Licei Musicali e il Conservatorio di Musica. Attraverso un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo (Desgagné, 2007; Perla, 2014), si è inteso co-costruire con i docenti (non in maniera aprioristica) un curricolo verticale dell'insegnamento della musica *bottom-up*, emergente dall'analisi delle pratiche di insegnamento nelle scuole, a partire da una ricerca esplorativa. La ricerca ha avuto una durata complessiva di un anno. Le scuole sono state coinvolte tramite adesione volontaria e formale (con manifestazione di interesse e convenzione) a seguito dell'invito alla partecipazione. Il progetto (che, nella sua interezza, ha previsto, oltre ad una fase di ricerca esplorativa, anche attività di formazione, attività artistico-musicali e di disseminazione), ha visto il coinvolgimento complessivo di circa 1460 Studenti, 40 Docenti, 5 Dirigenti, 1 Direttore di Conservatorio. La ricerca esplorativa è stata condotta attraverso la somministrazione di un'intervista semistrutturata dalla finalità esplicitativa sull'immaginario musicale e sul sapere *pratico* dell'insegnamento a 25 docenti e di un questionario sull'immaginario musicale e sulla percezione delle pratiche di insegnamento musicale a 196 studenti (67 di scuola primaria; 64 di scuola secondaria di I grado; 65 di scuola secondaria di II grado); il fine principale è stato comprendere *come si insegna pratica musicale* a scuola, quindi offrire una mappatura dei processi di insegnamento-apprendimento, attraverso la partecipazione di studenti e docenti coinvolti nell'*analisi delle pratiche* didattiche (Altet, Vinatier, 2008).

In questo contributo focalizziamo sinteticamente alcuni esiti emergenti dalla fase della ricerca cha visto la somministrazione di un'intervista in profondità a 25 insegnanti di pratica strumentale in servizio presso scuole secondarie di I e II (descritti più ampiamente in Vinci, 2018b e, per esteso, in Vinci, 2018a). Il protocollo dell'indagine è stato costruito con un impianto di matrice fenomenologica in cui è stato utilizzata *l'intervista semistrutturata*. Alcune domande sono state condotte secondo modello delle *interviste di esplicitazione* di Vermersch (2005), basate su tecniche di formulazione di rilanci destinate a facilitare la verbalizzazione e la presa di coscienza dell'azione. Particolare attenzione è stata prestata a comprendere l'insieme di rappresentazioni e credenze degli insegnanti in ambito musicale, i cosiddetti *teacher' belief* (Wong, 2005). Sono stati focalizzati i se-

guenti nuclei di indagine: la formazione dell'intervistato e i suoi riferimenti culturali; l'immaginario musicale; l'insegnamento della musica; l'apprendimento degli studenti. Tutte le interviste sono state registrate, trascritte e analizzate per mezzo di processi induttivi di codifica del corpus testuale inscrivibili nei *Qualitative Data Analysis* (Richards, Morse, 2009).

3. La progettazione del curriculum musicale: per "voce" docente

Il curricolo verticale è stato inteso, dai docenti intervistati, come un percorso a più fasi: 1) la valorizzazione sin dalla *scuola dell'infanzia* di alcune strutture fondative dell'educazione musicale: ascolto, avviamento alla produzione musicale attraverso l'utilizzo ritmico di strumenti di uso quotidiano e l'utilizzo dei giochi; 2) avviamento alla lettura musicale e partecipazione ai cori nella *scuola primaria*; 3) specializzazione strumentale e approfondimento del coro nella scuola *secondaria di I e di II grado*. Dalla ricerca è emersa la richiesta di un'anticipazione dello studio strumentale già nella scuola primaria (avviare, nelle classi prime e seconde della primaria, un orientamento musicale di base e *per tutti* incentrato su: vocalità, ritmica, esplorazione ambientale sonora; nelle classi terze, quarte e quinte, avviare anche l'educazione strumentale: nella classe terza, utilizzando lo strumentario Orff e sollecitando l'esplorazione e l'orientamento strumentale; nelle classi quarte e quinte, promuovendo un orientamento più mirato verso strumenti specifici). L'anticipazione dello studio strumentale nella scuola primaria costituisce una novità rispetto allo stato attuale dell'insegnamento musicale italiano e si rivela indispensabile per creare un raccordo con le scuole secondarie. Dalla ricerca è emersa anche l'opportunità di una anticipazione dell'utilizzo delle tecnologie musicali nella scuola secondaria di I grado; la valorizzazione della musica di insieme nella scuola secondaria di I grado; l'utilizzo di tre mediatori specifici nell'insegnamento musicale intorno al quale possono essere correlate diverse attività curricolari 'in verticale': il *corpo*, le *tecnologie*, la *voce*.

Dall'analisi delle interviste è emerso, inoltre, l'assenza di strumenti di valutazione che mettano in raccordo Scuola e Conservatorio. La difficoltà dichiarata relativamente alla *valutazione delle competenze musicali* (Lucisano, Scoppola, Benvenuto, 2012; Pellegrino, Conway, Russel, 2015) dipende da vari fattori, quali: mancanza di condivisione dei criteri di valutazione fra colleghi, assenza di strumenti strutturati o format comuni (schede o ru-

briche); complessa natura intrinseca dell'oggetto evaluando, ossia *performance* musicale individuale strettamente connessa a caratteristiche difficilmente misurabili; basso livello di collegialità fra colleghi; assenza di un'adeguata formazione dei docenti e lo scollamento fra docenti e i *formatori dei docenti*.

Le risultanze dell'analisi delle interviste somministrate ai docenti – che hanno orientato il gruppo di lavoro nella formalizzazione documentale del Curricolo verticale – hanno mostrato un impegno attivo da parte dei docenti che mette in crisi qualsiasi visione 'statica' del curriculo: occorre considerare innumerevoli azioni di modifica e adattamento da parte degli insegnanti, nell'incontro con gli studenti e nel passaggio dalla pianificazione alla messa in pratica e sperimentazione dello stesso curriculo (Aoki *et alii* 2005). Gli insegnanti assumono il ruolo di *curriculum makers* (Rosiek, Clandinin, 2016), di "remixers" di risorse per attuare il curriculum nelle classi (Priestley, Biesta, Philippou, Robinson, 2016). Il lavoro di ricerca-formazione con le scuole non è ultimato: sono in fase di programmazione azioni ulteriori, focalizzati sulla sperimentazione/validazione del dispositivo progettato in classe e sui meccanismi di trasposizione didattica del curricolo, con uno studio sui processi di mediazione del sapere musicale e su modalità e strumenti per la valutazione delle competenze musicali. Le risultanze emerse suggeriscono di promuovere, diversamente da approcci prescrittivisti e visioni tecniciste della professionalità insegnante, expertise di tipo *adattivo* e *riflessivo* (Bransford et al. 2009), coniugando *techne, humanitas* e *creatività*.

Riferimenti bibliografici

Agostini R. (2009). Musica, corpo, estetica. In A. Anceschi (Ed.), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 30-41). Torino: EDT.

Altet M., Vinatier I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Antonietti A., Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.

Aoki T. et alii (2005). *Curriculum in a New Key: The collected Works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barrett J.R. (2007). *Currents of Change in the Music Curriculum*. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.

Barrett M. (2010). *A cultural psychology of music education*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Barrett J.R., Webster P.R. (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Bransford J. *et alii* (2009). Adaptive people and adaptive systems: Issues of learning and design. In A. Hargreaves (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 825-856). New York, NY: Springer.

Bresler L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Colwell R., Webster P. (2011). *MENC Handbook of Research on Music Learning*. New York: Oxford University Press.

Dalcroze E.J. (L. Di Segni-Jaffé, Ed.) (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.

Darrow A.A. (2015). Ableism and social justice. Rethinking Disability in Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 204-220). New York: Oxford University Press.

Delalande F., Cornara S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, *12*(3): 257-268.

Desgagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstructionet d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche partecipative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: The Berkley Publishing Group.

EC (European Commission) (2017). *Contribution of the Creative Europe Programme to fostering Creativity and Skills Development in the Audiovisual Sector*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eisner E.W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(3).

European Union (2016). *European Agenda for Culture Work Plan for Culture 2015-2018. Cultural Awareness and Expression Handbook*. OPEN METHOD OF COORDINATION (OMC) WORKING GROUP OF MEMBER STATES' EXPERTS. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2018a). Participatory governance of cultural heritage. Report of the OMC WORKING GROUP OF MEMBER STATES' EXPERTS. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2018b). Overview of EU policies and studies related to entrepreneurship and innovation in cultural and creative sectors. Prepared by the EU COMMISSION, DG EAC, for the OMC GROUP. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2018c). *Executive summary. The role of public policies in developing entrepreneurial and innovation potential of the cultural and creative sectors.* Report of the OMC WORKING GROUP OF MEMBER STATES' EXPERTS. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hanley B., Montgomery J. (2005). Challenges to music education: Curriculum reconceptualized. *Music Educators Journal, 91*(4): 17-20.

Kim E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, *31*(4): 413-427.

Kraus N., Chandrasekaran B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*: 599-605.

Lucisano P., Scoppola L., Benvenuto G. (2012). Misurare gli apprendimenti in Educazione musicale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *V*: 44-61.

Meyer-Bisch P. (Ed.) (1998). *Les droits culturels. Projet de declaration,* Parigi-Friburgo: UNESCO-Editions Universitaires.

Pellegrino K., Conway C.M., Russell J.A. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, *102*(1): 48-55.

Perla L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: La Scuola.

Perla L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.

Powell K. (2004). The apprenticeship of embodied knowledge in a taiko drumming ensemble. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (pp. 183-195). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Priestley M., Biesta G., Philippou S., Robinson S. (2016). The Teacher and the Curriculum: Exploring Teacher Agency. In D. Wyse, L. Hatward, J. Pandya, (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 187-201). SAGE.

Reimer B. (2004). *Music education for cultural empowerment*. Paper presented at the International Music Education Policy Symposium, Minneapolis, MN.

Richards L., Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.

Rosati L., Serio N., Bazzocchi L. (2004). *Le dimensioni della creatività*. Roma: Armando.

Rosiek J., Clandinin J. (2016). Curriculum and Teacher Development. In D. Wyse, L. Hatward, J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 293-308). SAGE.

Shusterman R. (1999). Somaesthetic. A disciplinary Proposal. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *LVII*(3): 299-313.

Shusterman R. (2000). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art* (2nd. ed.). Lnham: Rowman & Littlefield.

UNDP Human Development Report Office (2015). *Work as Art: Links between Creative Work and Human Development. BACKGROUND PAPER*. Kabanda, P. (Ed.). NEW YORK: United Nations Development Programme.

UNESCO (2017). *Global Report "Re|Shaping Cultural Policies. Advancing creativity for development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci (ed. or. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF).

Vestad I.L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, *12*(3).

Vinci V. (2018). *La musica sperimentata in verticale. Un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Vinci V. (2018). Il contributo del sapere pratico insegnante nel curriculum design: una ricerca con gli insegnanti di musica. *Metis. Mondi educativi, Temi, indagini, suggestioni*, *8*(2): 402-437.

Wille A.M. (2005). *Il corpo musicale. Riflessioni sulla musica e sul movimento*. Roma: Armando.

Wille A.M. (2016). *La musica nella terapia psicomotoria. Esperienze e proposte di intervento*. Trento: Erickson.

Winner E., Goldstein T.R., Vincent-Lancrin S. (2013). *Art for Art's sake? The impact of art education*. OECD Centre for Educational Research and Innovation.

Wong, M. (2005). A cross-cultural comparison of teachers' expressed beliefs about music education and their observed practices in classroom music teaching. *Teachers and Teaching*, *11*(4): 397-418.

Young S. (2016). Early childhood music education research: an overview. *Research Studies in Music Education*, *38*(1): 9-21.

Gruppo 10
L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura

Introduzione
Emiliano Macinai

Interventi
Leonardo Acone
Marnie Campagnaro
Fabrizio Chello
Luca Odini
Maria Teresa Trisciuzzi

L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura

Emiliano Macinai
Università di Firenze

Gli anni Sessanta e Settanta del Novecento sono stati fondamentali per l'emergere e il consolidamento di un interesse scientifico per la ricostruzione della storia dell'infanzia nell'età moderna e contemporanea. Il bambino e la bambina acquisirono il ruolo di soggetti storici degni di attenzione, in virtù del profondo rinnovamento che interessò la storiografia occidentale. Una nuova sensibilità di ricerca conduceva con sempre maggior interesse verso ambiti di indagine fino ad allora pressoché ignorati ed ebbe come esito significativo l'avvicinamento della storia all'esperienza umana del mondo, della società e della cultura che faceva da sfondo alle tradizionali narrazioni evenemenziali che caratterizzavano la disciplina e che favorivano la ricostruzione lineare e progressiva del passato in una chiave prevalentemente politico-militare (Cedronio, Diaz, Russo, 1977). Ad alimentare tale sensibilità, era la convinzione che la storia delle civiltà umane potesse essere letta da punti di vista alternativi, molteplici e compositi, tanto quanto complessa appare agli occhi del ricercatore la natura dell'oggetto al centro della sua indagine. Durante la seconda parte del secolo XX, la storia progressiva e monotematica, scandita da eventi e date spartiacque, segnata nel bene e nel male da vite e gesta di individui notevoli, viene affiancata da storie alternative che si muovono in una dimensione nascosta e profonda. I suoi protagonisti quasi invisibili sono soggetti umanamente normali e concreti, in carne ed ossa, consegnati da sempre al silenzio della vita quotidiana, una vita fatta di lavoro e pratiche secolari, occupazioni umili e problemi ordinari. Sono storie con l'iniziale minuscola, ancora in attesa di essere scritte, riferite alle innumerevoli generazioni di uomini e donne senza un nome che non hanno lasciato traccia di sé e delle loro esistenze comuni nelle fonti selezionate per la ricostruzione della Storia. La sostanza di queste storie è diversa da quella che dà forma alla storia cronologica narrata attraverso i fatti e gli eventi: non è il tempo in cui qualcosa accade, ma il tempo di ciò che dura. La storia sociale, la storia dell'immaginario, la storia della mentalità, del lavoro della vita quotidiana è una storia lenta da sembrare immo-

bile, fatta di permanenze, continuità e lunghe durate anziché di cambiamenti e rivoluzioni, trasformazioni e rotture. È una storia in cui il mutamento stesso assume la forma del processo.

In questa dimensione temporale, scandita dai cicli di vita delle generazioni umane, si dà la possibilità di incontrare inediti soggetti storici, che inevitabilmente si perdono allo sguardo abituato a riconoscere la singolarità dell'evento rispetto alla ripetitività, la novità rispetto alla durata, la cesura rispetto alla continuità, la linearità rispetto alla ciclicità. Ammessa questa molteplicità del tempo, allora la dimensione dello spazio si fa a sua volta ricchezza e problema (Braudel, 1986). Nel tempo di una storia che rallenta fino a diventare immobile e a cancellare quasi sé stesso, si aprono nuovi spazi per la ricerca storiografica: compaiono nuovi luoghi, inediti contesti in cui rintracciare i segni dell'esperienza umana. Luoghi solitamente sorvolati dallo sguardo evenemenziale, appaiono ora nitidi e inquadrati da una prospettiva dal basso. Spazi fisici e luoghi simbolici, contesti di relazioni intime e di vita riparata e spazi aperti, comuni, sociali. In questi incroci tempo-spaziali, i senza nome riacquistano presenza. Luoghi inediti diventano serbatoio inatteso di informazioni, scoperte e dettagli sottili da interpretare. Ed è in questo panorama di rinnovata curiosità per un passato tutto ancora da conoscere che anche l'infanzia e i bambini con le loro vite possono emergere, quali temi di ricerca che in maniera esemplare esprimono il significato della svolta epistemologica che ha caratterizzato la scienza storica della seconda metà del Novecento (Ulivieri, 2001): quali tracce avrebbero potuto lasciare soggetti muti e marginali per antonomasia come i bambini nella storia dei fatti e del pensiero? Sarebbero rimasti ciò che a lungo sono in effetti stati: presenze non computabili, oggetti invisibili e silenziosi, finché nuove domande sono state rivolte alla storia, occhi cambiati hanno iniziato a guardare il passato e infine nuovi oggetti sono stati presi come fonti divergenti (Ulivieri, 1997). La storia dell'infanzia è, in estrema sintesi, esattamente questo: una storia divergente. Perché divergente per antonomasia è il soggetto bambino in tutte le epoche e in tutte le civiltà, continua ad esserlo oggi e ancora più radicalmente lo è stato, in ogni tempo e in ogni spazio, ieri.

Non poteva essere diversamente da ciò che è stato, posta la premessa poco sopra: la storia dell'infanzia nacque inattesa. Non si va alla ricerca di ciò che non si conosce né si è mai conosciuto prima. Si indagano con rinnovato sguardo ed inediti approcci contesti di vita adulta che non avevano interessato lo storico in precedenza: la famiglia, i luoghi di lavoro, i contesti

di vita quotidiana. E in questo modo ci si è accorti della presenza dei bambini. Quando alcuni studiosi del passato intraprendono nuovi percorsi di ricerca, scoprono, in maniera se non casuale di certo imprevista, quello che non stavano cercando: i bambini. L'infanzia diventa una categoria storica da problematizzare nel momento in cui il bambino acquisisce visibilità agli occhi dello storico. E ciò avviene nella famiglia, nei luoghi di lavoro e nei contesti di vita quotidiana. Attraverso lo studio dei rapporti familiari, dell'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle attività domestiche e di quelle relative o connesse ai lavori, delle abitudini di vita, della quotidianità con le sue dimensioni materiali, relazionali e simboliche, la presenza dei bambini è emersa alla vista dello storico. E l'originaria scoperta dell'infanzia può essere sintetizzata da questa prima, elementare evidenza: dunque il bambino è esistito. Ma di quel bambino niente si era ancora scritto, perché non lo si era mai incontrato nei suoi panni, se non in quelli artefatti a posteriori da un adulto (Trisciuzzi, 1990): vi sono repertori di infanzie tanto tradizionali quanto il modo di concepire la storia che si stava in qualche modo superando, sono dentro alle memorie di infanzia intese come elogio pubblico attraverso il ricordo delle proprie o altrui origini, o come narrazione encomiastica composta da qualcuno per dare maggiore risalto alla grandezza e all'eminenza dell'adulto illustre. Si tratta di bambini di carta, di cartografie di infanzie irreali che solo, forse, per contrasto possono assumere un interesse storico. In tali repertori difficilmente si colgono i bambini per quello che erano stati: bambini, appunto. Si rimaneva ancora a una altezza storica che non poteva intercettare l'esistenza concreta dell'infanzia, le vite vere di fanciulli corporei e non mere proiezioni di ideologie individuali o credenze collettive. La storia aveva cioè da incarnarsi in una sostanza umana fatta di gesti piccoli e momenti ripetuti, e quindi diventare indagine capillare e meticolosa, sporcarsi le mani di terra e grasso, bruciarsi la pelle al sole, bagnarsi la fronte di sudore e di pioggia gli abiti, affaticarsi a rivivere le mille e mille giornate tutte uguali di un'esistenza senza nome, per incontrare il bambino del passato.

Nell'ambito della storia sociale attenta al quotidiano e al familiare emerge la concretezza fisica del bambino a sorprendere lo storico (Ariés, 1968). Studiare questa dimensione del passato ha richiesto di entrare nelle abitazioni in cui le persone del popolo hanno vissuto le loro vite, ma così diventò inevitabile imbattersi nei loro figli. Che la famiglia fosse composta da adulti era meno che ovvio: uomini che lavorano fuori di casa, donne che vi faticano dentro. Di contadini o artigiani perlopiù si parla, ma genitori di

bambini e di bambine. Allora nuove domande acquistano senso e rilevanza. Nella misura in cui cominciavano ad esser poste, la storia dell'infanzia assumeva il suo spessore. Prima ancora che le innovazioni metodologiche o le rivoluzioni epistemologiche, sono tali domande ad inaugurare l'inedito ambito di studio della storia dell'infanzia, a partire dalla prima e fondamentale: perché nella storia umana così come l'abbiamo sempre concepita non c'è traccia dei bambini e delle bambine? Una domanda radicale apre un territorio vastissimo da esplorare: i segni di quelle presenze infantili nel mondo sono sempre stati davanti ai nostri occhi, ma sono rimasti inconsapevolmente ignorati fino al momento in cui qualcuno non ha abbassato lo sguardo fino quasi a terra, permettendo a sé stesso di prestare attenzione alle tracce che ne testimoniano il passare ed interessarsene. I bambini e le bambine non sono molto più di questo nel passato: presenze leggere, momentanee, inosservate. Se così è, allora i segnali della loro passata presenza si dovranno cercare nei luoghi più periferici della storia: negli oggetti d'uso e di vita comune, in luoghi posti fisicamente o simbolicamente al margine della società o addirittura oltre, in "cose" che stentano ad assumere il rango di fonte storica se non fosse per l'ostinazione e l'arditezza del ricercatore. In tutto ciò, comunque, la presenza dei bambini e delle bambine rimarrà sempre indiretta, mediata o accidentale; il lavoro di interpretazione, di scavo sotto la superficie dell'apparenza esteriore diventa fondamentale per capire l'intreccio fra la dimensione materiale e quella culturale, fra l'oggettuale e il simbolico, fra l'essere e il credere.

Questo perché l'infanzia non produce significati, neanche i propri, ma li subisce. Vi sarà sempre uno scarto irrisolvibile tra l'essere del bambino e il suo apparire agli occhi dell'adulto. Il bambino e la bambina non padroneggiano l'esperienza, ma sono essi stessi padroneggiati come elemento di esperienza di qualcun altro: il genitore, l'adulto, la comunità. L'infanzia non contribuisce alla produzione di cultura intesa come complesso di idee, valori, saperi e strumenti atti a rivestire di significato umano la realtà, dando ad essa ordine, struttura e senso: è essa stessa un'idea che dà forma a valori, saperi e strumenti utili e necessari a qualcun altro. Il bambino risulta avulso dall'incessante processo di umanizzazione del mondo attraverso il fare e il sapere: per questo non può e non avrebbe mai potuto consegnare di sé tracce che non fossero soltanto indirette. E come detto, l'infanzia è essa stessa elemento strutturale di tale processo, nel quale il bambino è suo malgrado coinvolto. Eppure proprio per questo scarto, la storia dell'infanzia assume un'importanza fondamentale per comprendere più a fondo le

comunità di vita del passato, nei loro aspetti materiali e immaginari: i rapporti familiari, le pratiche di allevamento e di cura, i modelli educativi, i processi di socializzazione, le dinamiche di adultizzazione e di inculturazione. Studiare l'infanzia nella storia non è soltanto acquisizione di conoscenze sulle condizioni di vita di bambini e bambine nelle epoche passate, è molto di più di un repertorio di informazioni utili per misurare la distanza che separa le epoche tra loro in termini di qualità di vita. Il significato ulteriore e forse più denso di questioni pedagogiche che fonda la validità epistemologica della ricerca storiografica sull'infanzia sta nella profondità stessa delle dinamiche che studiando i rapporti intergenerazionali nella loro multidimensionalità lo storico dell'infanzia è in condizione di intercettare: gli aspetti citati in precedenza, dallo studio delle dinamiche familiari ai processi di adultizzazione, situano lo sguardo al livello più profondo delle processualità sociali che stanno alla base del divenire stesso delle comunità umane, del loro mutare nel tempo o, ed è questo quello che emerge, del loro permanere identiche a sé stesse (Cambi, 1994). Da questo punto di vista, l'infanzia stessa non è un'essenza da poter cogliere, ma un complesso ideale, un costrutto che è possibile leggere solo attraverso la prospettiva intergenerazionale: detto questo, allora si capisce in che senso essa rappresenti una delle strutture socio-culturali che sostiene i processi di mutamento/permanenza nella storia (Qvortrup, 2014). Dalla prospettiva sociale che emerge dal basso, la ricostruzione storica risulta opera ben più complessa rispetto alla narrazione evenemenziale, rettilinea e cronologica, appoggiata su un repertorio di fonti dirette consolidato e disponibile. Sebbene anche su questo piano il lavoro dello storico si presenti come impresa aperta e mai esauribile, la ricerca che si muove all'interno della dimensione del quotidiano richiede uno sforzo ermeneutico che non è puramente filologico, perché è ancor prima archeologico: è un lavoro che presuppone lo scavo, in senso metaforico (Febvre, 1966).

Il reperto del passato affinché possa rivelarsi fonte storica per lo studioso dell'infanzia alla ricerca di tracce lasciate da soggetti invisibili e muti come i bambini deve essere tormentato con domande inedite, inaspettate e non prevedibili. Molteplici oggetti materiali e immateriali assumono una rilevanza del tutto nuova, interpretati nella prospettiva della storia dell'infanzia e consegnano nell'arco di pochi anni un panorama vario e multiforme di possibili piste di ricerca ancora inesplorate (Becchi, 1994): la famiglia, come già detto, e poi la scuola e le istituzioni educative, quelle assistenziali e rieducative, il gioco e il lavoro, la casa e gli spazi esterni, l'iconografia e la

letteratura, ma l'elenco non può essere esaurito in queste poche righe. Ad unificare un tale orizzonte è la trama della realtà storica sociale e culturale che i fili intrecciati delle storie dei bambini e delle bambine contribuiscono a tessere: momenti quotidiani, relazioni interpersonali, luoghi condivisi o riservati, situazioni che prevedono, richiedono o escludono la loro presenza, istituzioni che se ne interessano per dar loro ricovero, forma, ordine, punizione, cura o accoglienza (Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017).

Alla fine del Novecento, gli scenari che sono emersi danno conto di modelli e pratiche di lunga durata: la storia dell'infanzia è la storia della sua socializzazione, una storia caratterizzata da persistenze e latenze misurabili attraverso il tempo ciclico e quasi fisso delle generazioni, di certo non attraverso il tempo fluido della soggettività e dell'esperienza individuale, una storia in cui il cambiamento si può senz'altro registrare ma in maniera paradossale cogliendo i lenti, quasi impercettibili mutamenti in ciò che continua a permanere identico a sé stesso. I fattori centrali di questa riproduzione storica ruotano attorno a una caratteristica fondamentale della vita sociale dell'infanzia nelle epoche passate: la mancanza di centralità del bambino, tanto a livello familiare quanto a livello comunitario più ampio. La precoce adultizzazione attraverso il lavoro e la fatica del "doversi guadagnare la vita" si rispecchiano e correlano alla difficoltà psicologica, prima ancora che culturale, di cogliere in modo autentico le caratteristiche che determinano l'irrimediabile diversità dell'infante rispetto all'adulto. Mancanza di centralità che si riscontra ovunque si incontrino bambini e bambine, assai indietro nel tempo o solo un paio di generazioni fa; e se ne colgono ancora evidenti e diffusi segni nel presente se, utilizzando una prospettiva intersezionale, declinassimo al plurale il costrutto "infanzia" e attraverso di esso osservassimo il mondo (Contini, 2010). La differenza che il bambino incarna è solo superficialmente riassunta nel termine "infanzia". Quello che paradossalmente non può emergere, perché la parola è in sé provocatoriamente trasparente, sono le sovrapposizioni indebite, le letture ideologiche in negativo che sottostanno alle manifestazioni epocali con cui nella storia si rivela la duratura nullificazione della soggettività, dell'umanità dei bambini e delle bambine nel corso dei tempi: quel processo di espropriazione dell'infanzia da parte del mondo adulto (Becchi, 1979) di cui i bambini sono storicamente le vittime sul piano sociale e che produce effetti diretti e indiretti sulla qualità di condizioni di vita che paiono sostanzialmente non modificarsi in maniera apprezzabile fino alla contemporaneità.

Per usare una formula schematica, senza per questo irrigidire lo sguardo sostituendo ad esso un modello analitico che semplifichi la realtà, pare plausibile sostenere che il trascorrere degli ultimi tre secoli abbia scandito la storia dell'infanzia attorno a tre figure che assumono crescente centralità culturale e sociale e, nel loro complesso, preludono all'emergere della quarta, quella dei diritti, che caratterizza il presente e le riassume tutte (Macinai, 2013). Il passaggio dialettico va dai bisogni, alla tutela e poi alla cura. Il costrutto di infanzia, l'immaginario collettivo ad esso correlato, pare evolvere verso una più piena centralità di valore e di significato. In tale processo, il bambino resta pur sempre oggetto nelle mani dell'adulto, che impara a riconoscerlo e a conoscerne le caratteristiche fisiche e psicologiche, biologiche e cognitive, fino a prender consapevolezza dei bisogni connessi ai processi di crescita e di sviluppo, e ad assumersi di pari passo la responsabilità di proteggere la sua debolezza finché non si sarà trasformata in forza, le sue potenzialità in atto e con esse il bambino in uomo. La dimensione sociale dell'attenzione all'infanzia incrocia con difficoltà e contraddizioni quella privata dell'affettività e dell'investimento emotivo: nell'ambito familiare la protezione si fa più decisamente cura, la tutela diventa prossimità esistenziale, l'infanzia una promessa da coltivare nella quotidianità dell'oggi attraverso la presenza, il sostegno e l'aiuto costante affinché possa realizzarsi nel domani.

Trascorso l'ultimo scorcio del Novecento, si è giunti ormai alla fine dell'età contemporanea e entrati in un'epoca che non sappiamo ancora bene come definire se non "post-". All'inizio del XXI secolo nessuno ha avuto il coraggio, la visionarietà o l'ottimismo di scrivere un nuovo "secolo del fanciullo"; è stato molto più semplice voltarsi e guardarsi alle spalle per trarre bilanci non proprio lusinghieri su quanto poco la promessa di Ellen Key sia stata mantenuta (1906). Ma una eredità il Novecento l'ha comunque lasciata, sotto forma di compito culturale, prima ancora che sociale: portare avanti il processo di inclusione dell'infanzia e impedire che si interrompa prematuramente, prima che i bambini e le bambine abbiano assunto protagonismo e autonomia per esprimere, contribuendo a trasformarlo, la propria presenza nel mondo di cui sono, al pari degli adulti, cittadini di oggi (Moro, 1991). In modo che gli storici di domani abbiano finalmente fonti dirette a testimonianza del fatto che, nel passato, i bambini e le bambine hanno avuto un presente.

Riferimenti bibliografici

Ariés Ph. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. tr. it.. Bari: Laterza.

Becchi E. (1979) (ed.). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.

Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.

Braudel F. (1986). *I tempi della storia. Economia. società. civiltà*. tr. it.. Bari: Dedalo.

Cambi F., Ulivieri S. (1994). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.

Cedronio M., Diaz F., Russo C. (1977). *Storiografia francese di ieri e di oggi*. Napoli: Guida.

Contini M. (2010) (ed.). *Molte infanzie molte famiglie*. Roma: Carocci.

Covato C., Ulivieri S. (2001) (eds.). *Itinerari nella storia dell'infanzia*. Milano: Unicopli.

Febvre L. (1966). *Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti su problemi di metodo e di geografia storica*. tr. it.. Torino: Einaudi.

Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017) (eds.). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Parma: Junior.

Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. tr. it.. Torino: Bocca.

Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.

Qvortrup J. (2014) (ed.). *Structural. Historical and Comparative Perspective*. Bingley (UK): Emerald.

Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.

Ulivieri S. (1997) (ed.). *L'educazione i marginali. Storia. teorie. luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.

X.1
A "scuola di violenza". I bambini delle *paranze* di Saviano e la narrazione della fanciullezza perduta

Leonardo Acone
Università di Salerno

1. Premesse e promesse

C'è un Meridione profondo, in Italia, in cui la fanciullezza cresce "senza scuola". Un Sud dove le scuole ci sono ma restano avamposti deserti e disperati; luoghi estranei in contesti che ne evidenziano la totale impotenza rispetto ad una deriva sociale che fagocita anime e speranze. Si tratta di ambiti in cui la scuola si configura come una promessa, una illusoria prospettiva che si staglia sullo sfondo di esistenze indecifrabili ed incapaci di riconoscerne l'orizzonte. Una "disillusione" di cui, nella migliore delle ipotesi, si contesta l'inutilità in termini di spicciola spendibilità quotidiana; mera sopravvivenza; pratica di resistenza umana e sociale.

Nelle società occidentali, quelle stesse società in cui la struttura educativa dovrebbe porre un sicuro ed attendibile fondamento per lo strutturarsi delle nuove generazioni, i ragazzi compiono scelte decisive e vanno a consolidare il proprio avvenire tra i 17 e i 19 anni, in quel sottile lasso di tempo che dovrebbe traghettare i giovani fino al porto di un'età adulta, almeno anagraficamente riconoscibile. Sono gli anni delle prime decisioni, della maturità scolastica, del vero "inizio" rispetto ad un percorso che dovrebbe rivelarsi – almeno si spera – quello definitivo: professionale, lavorativo, esistenziale. Gli anni in cui "ci si promette" di diventare qualcuno o di fare qualcosa sono però gli anni, in alcuni luoghi d'Italia (e, si badi bene, del mondo), in cui si arriva già "grandi"; già vinti o stanchi; già disillusi; e a volte non ci si arriva affatto.

L'intento di queste note riflessive è quello di recuperare, tra le pieghe della letteratura e del racconto, il rapporto interrotto ed incrinato tra un corretto avvicendamento delle fasi del vivere – in cui la scuola dovrebbe assumere il ruolo-fulcro di riferimento e porto sicuro – ed alcuni luoghi che

possiamo categorizzare quali "orizzonti meridionali" dell'infanzia, dove questi passaggi e questi processi di naturale evoluzione vengono sconvolti, affrettati, maltrattati e negati.

Per una ricognizione di questo tipo facciamo riferimento al nesso stretto che esiste tra letteratura "e" infanzia, nel senso di un rapporto tra due "regioni" – quella della narrazione e quella, appunto, della fanciullezza – che attraverso l'evanescenza e la transitorietà della loro tinta e della loro cifra possono incontrarsi e rivelare aspetti e percorsi meno frequentati, più di quanto non possano fare la cronaca, l'asettico racconto e la stessa letteratura per l'infanzia.

Si tratta, in fin dei conti, di un dialogo tra infanzia e narrazione dal quale scaturisce una sorta di *letteratura pedagogica sull'infanzia*, capace di isolare tematiche centrali e importanti e di rintracciarne la cifra educativa ai fini di una corretta interpretazione di problematiche, derive ed interruzioni di senso.

2. La deviazione verso un'altra scuola

Sgombrato il campo dal rischio di confondere *letteratura per l'infanzia* e *letteratura sull'infanzia* (che è quella di cui inseguiamo le tracce), la narrazione "giovanile" che qui si prende in considerazione è quella di Roberto Saviano, ed in particolare quella dei suoi ultimi due romanzi, *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce*, nei quali lo scrittore partenopeo risale lungo l'asse anagrafico della (mala)vita e "retrocede" fino all'infanzia. I due testi sono, di fatto, un unico grande romanzo che ci racconta la più dura delle verità; la più amara e crudele delle contaminazioni: il "cancro" della delinquenza si diffonde e, nei confronti della fragile ed evanescente innocenza fanciulla (che infatti finisce per durare pochissimo), mostra un'aggressività senza pari (Saviano 2016; 2017).

Saviano, già "tocca" l'infanzia e le sagome di tanti bambini difficili nei suoi testi precedenti. Lo fa in *Gomorra*, il best-seller che nel 2006 lo ha consacrato come scrittore e romanziere d'inchiesta, dove compaiono bambini molto piccoli, ma non abbastanza da sottrarsi alla voglia di "diventare uomini" prima del tempo nella peggiore delle scuole esistenti: la strada con le sue pratiche più efferate.

Le esercitazioni dei bambini di *Gomorra* non sono quelle che si possono svolgere su quaderni e libri di scuola, e l'ambiente non è corredato di banchi, sedie, cattedra e lavagna. Il grembiule si tramuta, in una sorta di "an-

ti-fiaba" nera e terribile, nel giubbetto antiproiettili, e tale metamorfosi – che avrebbe disorientato anche Propp, nella possibilità di trovare una "funzione" per lo strumento in questione (Propp, 1966) – diviene emblematica di un abisso in cui precipita l'essenza stessa dell'infanzia: dall'abito che serve (o serviva) a proteggersi dalle macchie di un inchiostro benevolo e sapiente, di colori fantasiosi e liberi, di impasti e cibarie condivisi e sorridenti, al corpetto come ultimo e disperato riparo da proiettili ed armi da fuoco; estremo, asettico e freddo abbraccio che ferma l'acciaio prima che sporchi dall'interno vestiti troppo piccoli. Il colore, infatti, stavolta viene da dentro; e se il giubbetto non resiste gli abiti si macchiano di un rosso troppo scuro; troppo breve; troppo ingiusto. Il sangue, pronto a intridere le fibre di maglie e jeans taglia XS trova, ultima difesa, un misericordioso giubbetto che i bambini devono "imparare", fin da piccoli, ad usare.

Anche questa crudele pratica pedagogica assume le tinte di una spietata "cromia del dolore" che, superando l'antinomica opposizione grembiule-inchiostro-esterno / giubbetto-sangue-interno, arriva a testimoniare con estrema precisione i colori dello smarrimento e dell'infamia verso l'infanzia:

> Si chiamava Tonino Kit Kat, perché divorava quintali di snack. Kit Kat si atteggiava a piccolo boss, ma io mi mostravo scettico. Gli facevo domande a cui si scocciava di rispondere, e così alzò il maglione. Aveva tutto il torace pieno di lividi sferici. Al centro delle circonferenze viola apparivano grumi gialli e verdastri di capillari sfasciati.
> «Ma che hai fatto?»
> «Il giubbetto...»
> «Giubbetto?»
> «Sì, il giubbetto antiproiettili...»
> «E mica il giubbetto fa questi lividi?»
> «Ma le melanzane sono le botte che ho preso...»
> I lividi, le melanzane, erano il frutto dei colpi di pistola che il giubbotto fermava un centimetro prima di entrare nella carne. Per addestrare a non avere paura delle armi facevano indossare il giubbotto ai ragazzini e poi gli sparavano addosso. [...] se li portavano in campagna, appena fuori Secondigliano. Gli facevano indossare i giubbotti antiproiettili sotto le magliette, e poi uno per volta gli scaricavano contro mezzo caricatore di pistola. [...] un addestramento a morire, anzi a quasi morire. Li arruolano appena diventano capaci di essere fedeli al clan. Hanno dai dodici ai diciassette anni [...] Sono il nuovo esercito dei clan della camorra napoletana (Saviano, 2006, pp. 118-119).

Nel terribile passo appena riportato è possibile ritrovare almeno tre elementi che sono sicuramente riconducibili alla "trama" perversa cui certe infanzie vengono sottoposte, e che si rivela una sorta di miscela impazzita e delirante; il primo è riferibile proprio al dato di natura "cromatica" sopra esplorato: tornano i colori, vivi e spietati, viola, gialli e verdastri, e compongono una mappa di capillari sfasciati ed ecchimosi impietose, offese insopportabili su corpi esili ed incompiuti che andrebbero preservati e custoditi; i bambini vengono marchiati con segni di "affiliazione fisica", prova di coraggio ed incoscienza, testimonianza di traumi che in un istante passano, lasciando segni ancor più profondi, dalla rosea epidermide all'anima acerba. Il secondo elemento riguarda una pratica di spersonalizzazione che, mentre racconta una drammatica appartenenza al gruppo della strada – ben più robusta del legame familiare –, comunque testimonia e rivela l'età dei piccoli personaggi: nella narrazione di *Gomorra* i bambini hanno soprannomi che derivano da cartoni animati, da *video-games* e da *snack* di cui, come tutti i coetanei, sono ghiotti. Terzo, drammatico dato desumibile dal testo risulta essere l'intervento di formazione-plagio che gli adulti mettono in campo. Questi, infatti, li "addestrano" a "quasi morire" confermando, di fatto, un ruolo di guida che, però, si trasforma, con ferina ferocia, da educatore in *addestratore*, con tutte le evidenti derive di senso che ne conseguono.

Così concepita, la letteratura che "inquadra" l'infanzia diviene una delle più efficaci rappresentazioni di una storia letteraria della "deviazione". Tale deviazione, come *topos* letterario, ha sempre permeato la pagine della letteratura per l'infanzia e ne ha generato intrecci, trame, sagome e profili. Basti pensare alle deviazioni dalla "retta via" che, da Robinson a Pinocchio, da Alice a Gian Burrasca, hanno messo in moto le narrazioni più classiche riferibili all'infanzia (Acone, 2018a).

Quando poi, però, la trasgressione diviene il racconto di derive esistenziali e sociali che non risparmiano l'infanzia, ma la mortificano e la scandalizzano, si apre, con tutta la sua urgenza, il dialogo "tra" l'infanzia e una letteratura che si fa carico dell'immagine di una fanciullezza smarrita, perduta, vittima di un meccanismo predatorio cui finisce per consegnarsi.

E allora si possono ripercorrere le pagine del Romanticismo meridionale (e calabrese) (Miraglia, 1856; Acone, 2018b), si può attraversare la giovinezza negata del Verismo tra le tragiche sagome di Verga e Capuana (Acone, 2007) per giungere, così, alla denuncia rispetto ad orizzonti chiusi ed

oscuri che negano speranza e prospettiva, tra le vele e le marginalità degradate – centrali o periferiche[1] – di Saviano.

In questo tragitto di negazione si passa, come risulta evidente, dalla possibilità che la rappresentazione della trasgressione sia "accettabile" e comprensibile, e in quanto tale parte viva di una narrazione "per" l'infanzia, alla vera e propria denuncia letteraria che diventa la voce di una doverosa e difficile testimonianza: l'infanzia diviene, in questo caso, protagonista suo malgrado (letteratura *sull'*infanzia), ed il racconto si rivolge a chi dovrebbe preservarla e riconsiderarla come prezioso germoglio da non svilire.

In questo difficile approdo, che riguarda il terzo dei punti sopra individuati, relativo ad un'anti-pedagogia di chi "addestra" nella ferina scuola della strada, la deviazione determinante è proprio quella relativa alla sostituzione del concetto di agenzia educativa scolastica con l'orizzonte degradato della sopravvivenza di strada.

La deviazione verso "l'altra scuola" si concretizza come traccia distorta di una evoluzione che non segue più, come accennato in precedenza, il corretto avvicendarsi di fasi ed età, ma che accelera in maniera forsennata privando, di fatto, i ragazzi della loro stessa gioventù.

Potremmo sintetizzare tale "distorsione" educativo-esistenziale con una formula che vede la scuola come elemento discriminante: quando la scuola (quella vera) c'è, i bambini diventano adolescenti, ragazzi e così via, nel rispetto di una minima proiezione sana di crescita e compimento; quando la scuola viene negata, rifiutata, sconfitta o evitata, dall'infanzia si passa direttamente alla delinquenza, una delinquenza che si sostituisce, come *status* e postura esistenziale, alle stesse tappe cronologiche ed anagrafiche della vita. L'aberrante conseguenza che ne deriva è che la *malavita* fagocita parte della *vita* e consegna piccoli esseri umani ad una maturazione forzata e distorta:

1 C'è una precisa dislocazione della marginalità, in Saviano, che segue anch'essa un'evoluzione lungo i diversi testi e attraverso i vari contesti narrativi. Si sviluppa, così, anche un doppio livello semantico riferibile al concetto stesso di "periferia": dalle *vele* di Scampia a Secondigliano – emblema della sperduta periferia meridionale metropolitana e scenario privilegiato dei primi scritti e di *Gomorra* si arriva, con *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce*, al centro della città. È proprio al centro che si sviluppa il secondo, più profondo livello di marginalità: ci si trova al centro di una città, certo, ma relegati nella "perifericità umana" di quel centro; in quella città parallela fatta di arretratezza, di *bassi* che distano pochi metri da lussuosi palazzi e vetrine alla moda; di una "plebe" che ha smarrito qualunque forma di minimo orientamento e di potenziale condivisione esistenziale (La Capria, 1999; Ghirelli, 2010).

senza la scuola, o meglio con "l'altra scuola" (della strada), i bambini diventano direttamente delinquenti e si condannano ad una tragica incompiutezza ontologica; non sono più bambini perché di quella stagione hanno perso l'innocenza; non sono adulti perché, sebbene dotati di una ferocia addirittura superiore a quella dei "grandi" – in quanto inconsapevoli e incoscienti – sono pur sempre ancora piccoli, immaturi, infantili.

Questo paradosso del "passaggio" (Acone, 2018b), e della sostituzione della corretta evoluzione con la delinquenza, viene qui ripercorso per cercare di capire cosa rimane, dei concetti di "scuola" e di "educazione", in contesti drammaticamente lontani dalle vicende "regolari" della vita. Se i bambini smettono di essere tali per divenire direttamente delinquenti è chiaro che ciò si verifica a seguito di una frattura valoriale, familiare, educativa e sociale.

3. Testi e contesti del *Sud*

In un contesto come quello del meridione d'Italia, la strada finisce per perdere anche le sue più innocenti e spontanee peculiarità, e persino il gioco può trasformarsi in una aberrante pratica di affiliazione malavitosa ed annullare, così, la propria prerogativa ludica e ricreativa. È come se, nell'espletamento della funzione anti-pedagogica sopra richiamata, la strada finisse per annullare, per "alcuni" bambini, ogni residua funzione normalmente e naturalmente riferibile all'infanzia.

In un racconto di qualche anno successivo a *Gomorra*, Saviano scrive di un gruppetto di amici che gioca a "pallone" in libertà tra macchine, spiazzi, gallerie storiche del centro e vicoli assolati:

> Talvolta, dalla periferia nord prendevano il bus per arrivare in piazza Plebiscito. Giocavano proprio sotto il palazzo reale, sotto gli occhi delle statue dei sovrani di Napoli. Rino puntava il pallone all'altezza di Gioacchino Murat, poi prendeva un rincorsa di qualche metro e calciava. [...] Rino aveva rotto per cinque volte di seguito l'indice di Carlo V. [...] Era divenuta una sfida tra Rino e il restauratore della statua (Saviano, 2011, pp. 21-22).

L'armonico rapporto tra il contesto (la strada, la partita, il pallone e la bravata condivisa) ed il testo (l'infanzia che agisce in rituali di gioco e com-

plicità) subisce un "deragliamento" che ne divarica le traiettorie. Basta poco, e il gesto fatto mille volte – la corsa per recuperare il pallone fuori campo – diventa l'elemento di connessione tra la spensieratezza 'mascalzona' dell'infinita partita e la 'deviazione' che arriva a turbarne corse ed intenzioni. Il capo-zona non perde tempo e, una volta individuati i bambini più svegli, li addestra, e trasforma implacabilmente quel gesto di innocente rincorsa in atto di complice connivenza. La piazza deve lavorare; lo spaccio deve continuare sempre e comunque; se arriva qualcuno, polizia, "guardie" o altro, basta lanciare il pallone e gridare

> «'o pallone, 'o pallone, 'o pallone». E così tutti avrebbero fatto eco. [...] Una richiesta che diventa allarme. In pochi minuti i pusher avrebbero lasciato la strada, le bustine di coca sarebbero passate di mano in mano e messe al sicuro. L'eroina finiva, avvolta nella carta stagnola, nei tombini intasati che poi avrebbero sollevato per recuperarla in un secondo momento. Tutto in una manciata di secondi (Ivi, p. 26).

Il *passaggio* di cui si ragionava sopra è così compiuto, e i quattro protagonisti non "sono" più bambini; servono "in quanto" bambini, e tale spietata utilizzazione diventa, in sé, la negazione dell'infanzia.

Siamo di fronte a un contesto che prende il sopravvento sul testo; ad un ambiente che fagocita, marchia e mortifica. In termini di narrazione possiamo trovare riscontro di ciò in diversi scritti di Saviano, dove con impietosa lucidità la scrittore partenopeo inverte il senso del rapporto luogo-individuo: "Esistono luoghi dove nascere comporta avere colpa. [...] Non importa quale volontà t'abbia guidato, non importa che vita tu abbia condotto. Conta ancor meno il pensiero che ha rimbalzato tra le tue tempie e meno ancora qualche affetto che hai speso, forse, in alcune ore quotidiane. Conta dove sei nato, cosa sta scritto sulla tua carta d'identità" (Saviano, 2007, p. 1).

Sono luoghi traditori per la maggior parte di coloro che sperano di farcela; sono campi d'addestramento per giovani delinquenti. Per tutti i bambini che, non trovando altre prospettive, passano presto dal sogno del "pallone" alla realtà dei soldi facili per fare il palo, spacciare, rapinare; e infine morire. E nel tragicomico paradosso dell'urbanizzazione delirante troviamo scenari allucinati: Adolfo Scotto di Luzio, riferendosi al famigerato *Rione dei fiori* di Secondigliano, scrive che "quel posto per tutti è il «terzo mon-

do», un luogo sottratto alla convivenza civile, dove si spaccia eroina in mezzo alla strada, su banchi di scuola ricoperti di dosi nei loro pacchettini bianchi e dove ad ogni angolo c'è una vedetta della camorra. Le strade però sono intitolate alla *Ricerca del tempo perduto* e alla *Gerusalemme liberata* e sulle targhe si legge Stendhal-scrittore" (2008, p. 30).

In termini di analisi socio-educativa, analogo riscontro ci viene fornito dall'indagine condotta da Federico Fubini nel suo libro *La maestra e la camorrista* dove, al di là del titolo fin troppo ammiccante e solleticante, lo scopo è quello di denunciare l'inamovibilità sociale dell'intera nostra nazione[2], e di farlo mettendo in risalto delle paradossali contraddizioni che lungo l'asse Nord-Sud si rivelano quali vere e proprie inversioni proporzionali: ad un Nord produttivo, socialmente più avanzato ma che non fa più figli, si contrappone un Sud privo di risorse, e soprattutto di speranze, che al contrario conserva alcune sacche di "irrazionale fertilità". Riferendosi alla provincia di Napoli, Fubini scrive che "è difficile trovare un altro posto in Italia in cui, se ci nascete, avete maggiori probabilità di trasformarvi in gangster entro la prima adolescenza" (2018, p. 62). È lo stesso contesto in cui la scuola, per sopravvivere, deve scendere a patti con quella anti-società che si sostituisce alle regole ed alla civiltà. Da tale compromesso nasce il dialogo tra "la maestra e la camorrista", appunto; due rappresentanti di universi paralleli e drammaticamente vicini, "che negli anni avevano sviluppato un loro rapporto di collaborazione: l'insegnante magari evitava di chiamare le auto dei carabinieri nel rione troppo spesso, ma l'altra garantiva che i bambini della zona sarebbero stati mandati a scuola regolarmente" (Ivi, p. 64). Si tratta di un contesto, come accennato in precedenza, che prende il sopravvento sul "testo esistenziale" delle nuove generazioni, condizionandone scelte, direzioni e posture.

Nello stesso libro Fubini riporta i risultati di un esperimento condotto, nel 2017, sulla falsariga del test *marshmallow* che Walter Mischel aveva elaborato e somministrato ad alcuni bambini dell'isola di Trinidad nel 1960 (Mischel, Shoda, Rodriguez, 1989; Casey et al., 2011). Con un ovetto Kinder si indaga sulla propensione dei piccoli alla fiducia nel prossimo, alla prospettiva a medio e lungo termine, alla visione e alla progettualità. Ov-

2 Il sottotitolo, a tal proposito, recita *Perchè in Italia resti quello che nasci*, a testimonianza di una indagine sociologica che non si limita, nelle pagine del giornalista, al solo Mezzogiorno.

viamente contesti degradati sottraggono fiducia e speranza, e la maggior parte dei piccoli meridionali provenienti da zone "difficili" – a cui veniva promesso il secondo ovetto nel caso in cui avessero resistito alla tentazione di mangiare il primo per quindici minuti – finiva per mangiarlo preferendo la certezza "dell'uovo oggi", poiché la strada insegna ad afferrare tutto e subito; e che chi ti fa promesse non è detto che le mantenga, anzi.

Il versante socio-antropologico/educativo che si affianca a quello letterario di Saviano restituisce la stessa desolante realtà: "Ancora una volta era chiaro che l'essere nati nel posto sbagliato limitava il loro acume già nei primissimi anni di vita, depotenziava la 'forza dell'io' e li metteva in netto svantaggio iniziale sulle competenze di base che una società complessa richiede a una persona" (Ivi, p. 81).

Lo "svantaggio" di cui parla Fubini fa il paio con la "colpa di cittadinanza" di Saviano, e completa uno scenario nel quale soltanto la scuola potrebbe rappresentare un orizzonte di possibilità minima[3].

4. Strade e paranze: a scuola di ferocia

La febbre del "tutto e subito", che poco sopra richiamavamo, è la molla che spinge la narrazione del Saviano che, dal 2016 in poi, prende in analisi le sagome fanciulle del degrado camorristico.

Si evidenziano, da questo momento in poi, anche due accelerazioni (o derive) attitudinali da parte dei piccoli personaggi descritti. La prima riguarda l'inversione centralità-marginalità già prima accennata, e vede i protagonisti agire nel cuore pulsante di un centro storico che ospita, a sua volta, la marginalità esistenziale di giovani anime perdute; la seconda riguarda una ben più grave degenerazione morale e valoriale: fino alle narrazioni precedenti i due ultimi romanzi, Saviano aveva descritto un'infanzia smarrita ed interrotta "suo malgrado"; perché costretta, forzata, sfruttata. Adesso si tratta, ancor più tragicamente, di un'infanzia che "sceglie" di delinquere; che sceglie da che parte stare; e sceglie la parte sbagliata a seguito

3 Riteniamo opportuno richiamare l'encomiabile esperienza della Preside Eugenia Carfora, protagonista di un impegno scolastico senza precedenti, emblema di una scuola che sfida il territorio entrando – letteralmente – fin dentro le case del ragazzi per salvarli o, almeno, per provare a farlo.

ed in virtù di un aberrante calcolo; un computo matematico che restituisce un'equazione deviata e distorta, nelle cui spire stenta a trovare respiro anche la scuola: la camorra "conviene", per avere tutto e subito! E pazienza se si dovrà morire giovani. Anzi: onore a chi reciterà con maggior sincerità la parte del indomito ed impavido boss che vuole comandare:

> – Fiorillo, inutile che ti interrogo, eh?
> – Inutile, professore. Ho un mal di testa che è la fine.
> – Ma almeno sai cosa stiamo studiando?
> – Come no?
> – Mmm. Guarda che non ti interrogo: allora dimmi cosa stiamo studiando. Ti faccio una domanda cchiù bella, perché a una domanda bella si risponde, a una domanda severa si scappa. O no?
> – Comme vulite voi, – disse Nicolas e scrollò le spalle.
> – Cosa ti piace di più delle cose di cui parliamo?
> Nicolas sapeva veramente di cosa stavano parlando.
> – Mi piace Machiavelli.
> – E perché?
> – Pecché te 'mpara a cummannà (Saviano, 2016, p. 85).

Il passo riportato risulta emblematico del rapporto tra il protagonista, Nicolas, e la scuola: Nicolas non è stupido, scrive bene, ragiona ed è intuitivo. Il professore De Marino ci prova, ad illuminarne i passi, ma si trova, insieme al padre di Nicolas, di fronte ad un ostacolo invalicabile: agli occhi di Nicolas, dei *paranzini* e di tanti fanciulli perduti, la scuola "non è competitiva". Lo stesso padre del protagonista è un docente di educazione fisica e, all'annebbiato sguardo del figlio, non è degno di ammirazione poiché "Chi fatica è 'nu strunzo" (Ivi, p. 44), e questa aberrante convinzione investe doppiamente la scuola, da un lato perché chi ci lavora guadagna la stessa cifra che un *pusher* mette via in un week end; dall'altro perché andare a scuola significa proiettarsi in un mondo del lavoro fatto di sacrifici, tempi lunghi e onesti, attese e insicurezze: nulla di più lontano dall'orizzonte del "tutto e subito" che la strada profetizza.

La scuola, a (dolenti) conti fatti, non risulta quindi competitiva rispetto alla strada e alla malavita; la prospettiva della deviazione diventa, in molti casi, una trasgressione troppo invitante e troppo persuasiva; sirena per anime immature e propense ad una ottusa ferocia.

5. Dalla negazione alla negoziazione di senso

Quali prospettive si presentano all'orizzonte di questo "meridione del vivere"? E quali possibilità possiamo intravedere nel dialogo e nelle dinamiche tra famiglie, scuola, società e nuove – fragilissime – generazioni?

Ovviamente una società che si concepisce come "educante" è una società che ha il dovere di investire concretamente nella scuola e, soprattutto, nella permeabilità di sacche sociali difficili da raggiungere.

In tal senso, e sempre in termini letterari, ci piace qui richiamare il libro di Pina Varriale, *Ragazzi di camorra*, che offre una speranza ed una direzione: Antonio, figlio di un degrado "alla *Gomorra*", parte da affermazioni come "il guadagno vero è che non devo stare in classe" (2017, p. 48); poi conosce Arturo, insegnante e mentore visionario che a Scampia crea un laboratorio per ragazzi portando, di fatto, la scuola a "sfidare" la strada: "Arturo ne ha approfittato per farmi la predica sulla scuola, perché l'unico modo per farsi strada secondo lui è...mettersi a studiare!" (Ivi, p. 123)

Ma Arturo non si limita alle prediche, e fa breccia negli occhi spenti dei cuccioli d'uomo con vivacità, entusiasmo, metodo ed empatia: "Arturo è proprio come questa casa, confuso, disordinato ma pieno di colori. Sarà per questo che il tempo con lui vola".

Il finale – se non lieto almeno "aperto" – del romanzo citato (e di queste riflessioni) può fornire le coordinate di una ricognizione consapevole e responsabile; la spinta per riaprire una negoziazione pedagogica tra ragazzi, scuola, territori e coscienze.

Riferimenti bibliografici

Acone L. (2007). *L'infanzia inventata.* Grottaminarda: Delta 3.

Acone L. (ed.) (2018a). *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*. Avellino: Sinestesie.

Acone L. (2018b). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Boero P., De Luca C. (2006[12]). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Casey B.J. *et alii* (2011). *40-Year Follow-Up on Marsh mallow Test Point to Biological Basis for Delayed Gratification*. New York: Weill Cornell Medicine, 2011.

Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani*. Bologna: Il Mulino.

Croce B. (2006). *Un paradiso abitato da diavoli*. A cura di G. Galasso. Milano: Adelphi.

Di Fiore G. (2016). *La camorra e le sue storie. La criminalità organizzata a Napoli dalle origini alle paranze dei bimbi*. Milano: De Agostini - UTET.
Di Pol R. S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani*. Milano: Mondadori Università.
Fubini F. (2018). *La maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*. Milano: Mondadori.
Ghirelli A. (1992). *Storia di Napoli*. Torino: Einaudi.
Ghirelli A. (2010). *Una certa idea di Napoli*. Milano: Mondadori.
La Capria R. (1999). *L'armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*. Milano: Rizzoli.
Mischel W., Shoda Y., Rodriguez L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244: 933-938.
Propp V.J. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi (Ed. orig. 1928).
Saviano R. (2006). *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*. Milano: Mondadori.
Saviano R. (2007). *Ragazzi di coca e di camorra*, espresso-repubblica.it, 18 Giugno.
Saviano R. (2011). *Super Santos*. Milano: RCS
Saviano R. (2016). *La paranza dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
Saviano R. (2017). *Bacio feroce*. Milano: Feltrinelli.
Scotto di Luzio A. (2008). *Napoli dei molti tradimenti*. Bologna: Il Mulino.
Varriale P. (2017[2]). *Ragazzi di camorra*. Milano: Il battello a vapore.

X.2
Casa nido *vs* casa prigione. Forme e simbolismi figurativi nella letteratura per l'infanzia dal secondo Novecento ad oggi

Marnie Campagnaro
Università di Padova

Introduzione

Indagare un campo di ricerca della letteratura per l'infanzia, la casa e gli spazi abitativi, già esplorato in modo esteso e con inedite soluzioni d'analisi da diversi studiosi italiani ed internazionali (Dewan, 2004; Reimer 2008, 2013; Cantatore, 2013, 2015) potrebbe rivelarsi una scelta limitata sotto il profilo dell'originalità. Molto è stato detto e dibattuto su questo *topos* così centrale e poliedrico nelle trame dei libri per ragazze e ragazzi. Eppure, è forse proprio in virtù di questa sua poliedricità semantica che si possono trovare interstizi di studio ancora intatti in cui inserirsi per sviluppare nuove piste di indagine. Con questo taglio prospettico, ci si accinge, pertanto, ad avvicinare uno di questi campi d'analisi, ovvero il valore simbolico della casa e la sua trasposizione iconica in alcune speciali produzione editoriali dedicate all'infanzia: gli albi illustrati. La rappresentazione dello spazio domestico nella narrazione figurale, soprattutto a far data dalla seconda metà del Novecento, si sta, infatti, accreditando per essere uno dei contesti tematici più vivaci da indagare a livello di ricerca storico-educativa e critico-ermeneutica (Zago, Callegari, Campagnaro, 2019).

Questa rilevanza tematica della spazialità domestica negli studi di letteratura per l'infanzia, come avremo modo di dimostrare, è indubbiamente debitrice di alcune significative tappe scientifiche che hanno contrassegnato lo sviluppo di una più ampia riflessione storico-pedagogica intorno agli spazi dell'educazione.

Il presente contributo è articolato in tre parti.

La prima parte mira a definire la cornice teorica, con l'obiettivo non solo di evidenziare le ricerche che hanno caratterizzato questo ambito di indagine, ma anche di mettere in evidenza la capacità della letteratura per l'infanzia di saper guardare e nutrirsi delle riflessioni teoriche sviluppate da altre discipline più o meno affini.

Nella seconda parte, si vuole offrire una sintetica ricostruzione delle funzioni, delle forme e dei simbolismi visivi con cui gli illustratori per l'infanzia hanno ritratto la casa nei libri per ragazzi, intercettando alcune valenze pedagogiche assai significative per la riflessione educativa rispetto alle trasformazioni intervenute nella vita famigliare e, in senso più allargato, nell'universo infantile.

Infine, nella terza parte, saranno formulate alcune considerazioni rispetto futuri orientamenti della ricerca nella letteratura per l'infanzia che potrebbero rivelarsi particolarmente promettenti nello sviluppo di questa tematica.

1. La spazialità domestica: studi e prospettive a confronto

Iniziamo, dunque, con l'inquadrare la cornice storico-teorica entro cui prende forma e sostanza questa nostra analisi. Per chiarezza espositiva, si è deciso di organizzare l'esposizione intorno a tre periodi storici, ovvero gli anni Settanta, gli anni Novanta e i giorni nostri.

Anche se si possono già incontrare significative anticipazioni nel decennio precedente, gli anni Settanta rappresentano uno snodo cruciale nel panorama dell'editoria per ragazzi e della saggistica ad essa correlata (Boero, De Luca, 1995; Campagnaro 2017; Sola, Vassali, 2014). Due saggi, di natura e con intenti assai divergenti, possono essere qui brevemente richiamati. Nel 1972 esce il profetico saggio faetiano *Guardare le figure*, un saggio destinato a diventare un "classico" per la storia della letteratura per l'infanzia. Il volume dello studioso bolognese, infatti, darà dignità scientifica alla narrazione figurale nei libri per ragazzi e la eleverà ad autonomo oggetto di ricerca, capace di imporre i propri strumenti e dettare le proprie direttrici nel ricostruire la storia dell'immaginario di un'intera nazione. Nel 1973 viene dato alle stampe, per i tipi della casa editrice Einaudi, la prima edizione della *Grammatica della Fantasia.* Gli innovativi moduli narrativi delineati dal fantasioso Gianni Rodari contribuiscono a riattualizzare, secondo forme inedite, l'attenzione per il fantastico e a ribattezzare la fertilità letteraria degli spazi domestici nella letteratura per l'infanzia. In questo intramontabile manuale sull'arte di creare storie, lo scrittore piemontese inaugura la sua ricetta di "fantastica casalinga": i luoghi della casa e gli oggetti che li rappresentano sono "la materia delle prime osservazioni ed emozioni, che gli [al bambino] servono per fabbricarsi un vocabolario, che funziona-

no per lui come indizi del mondo in cui cresce" (1997, p. 111). Rodari riafferma, con vigore educativo, che è proprio il viaggio intorno alla propria casa che permette al bambino e alla bambina di forgiare una certa predisposizione a fondere nelle proprie azioni quotidiane "conoscenza e affabulazione, esperienza e simbolizzazione" (ibid., p. 110). Sempre in quegli anni, grazie agli studi e alle felici intuizioni del geografo francese Armand Frémont, si avviano gli studi e le ricerche sulle "geografie della quotidianità". Prende forma il concetto di *espace vécu* (1976). Il luogo diventa un elemento basilare per la strutturazione dello spazio della quotidianità umana, un luogo legato anche ad "uno spazio ridotto, ma ben definito e non senza qualche estensione: la casa, il campo, la via, la piazza. [...] Esso associa gruppi di piccole dimensioni ma di forte coesione: stessa famiglia, stesso mestiere o stesse frequentazioni quotidiane" (Frémont, 1978, p. 95). Si abbozza così un'insolita alleanza speculativa fra lo spazio architettonico della casa, quello geografico dell'abitare quotidiano e lo spazio fittizio che prende vita nelle pagine dei libri per bambini.

Queste premesse sortiranno ulteriori sollecitazioni nel ventennio seguente, ovvero negli anni Novanta, quando, nei *Quaderni di Letteratura per l'infanzia*, la studiosa Emy Beseghi (1995) dà forma e pensiero al tema delle geografie d'interni nei libri per ragazzi, e definisce il ruolo vitale delle "case narranti", case "che suggeriscono […] preziosi dati di realtà […], contengono indizi di luoghi storici e geografici, di classi sociali, di simboli di status, di cicli generazionali o epocali, di trasformazioni familiari […], di stati d'animo" (1995, p. 71). Si tratta di un punto fermo e irrinunciabile per gli adepti alla disciplina, che sarà efficacemente irrobustito, un anno più tardi (1996), dall'indagine pedagogica svolta dalla fenomenologa Vanna Iori nel suo saggio *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. L'opera pone, con grande lungimiranza, l'accento sul ruolo e la funzione degli spazi-luoghi negli eventi educativi: la presenza delle dimensioni oggettive e misurabili dello spazio fisico-geometrico permane, ma accanto ad essa la dimensione soggettiva e vissuta dello spazio (che si modifica con il mutare dello stato d'animo) si sostanzia di una nuova valenza educativa e pedagogica. Per Iori, la casa, l'aula, le vie, le piazze, la città esprimono i modi in cui la relazione educativa si spazializza. L'analisi non si limita ad illuminare la ricerca in campo pedagogico, ma si configura presto per diventare una preziosa fonte di sollecitazione e un rilevante viatico di confronto anche per gli studi sulla rappresentazione e la trasposizione letteraria degli spazi domestici nell'editoria per l'infanzia e l'adolescenza.

Altro ventennio, altro giro di boa. È il 2016 quando in una delle più significative riviste internazionali di letteratura per l'infanzia *International Research in Children's literature* Maria Nikolajeva elabora un quadro sinottico rappresentativo del panorama delle linee contemporanee di ricerca di questa disciplina. Nell'evidenziare i tratti che accomunano questi differenti approcci e la varietà degli oggetti di indagine, la studiosa di Cambridge individua una svolta tangibile nell'orientamento di questi studi internazionali. Ad agire come catalizzatore e ordinatore di queste tendenze è la materialità. Questa svolta, definita *material turn* (p. 133), può essere colta, mettendo a confronto una nutrita serie di filoni di indagine: dall'ecocriticismo alla costruzione dell'identità a partire dai luoghi (*place-related identity*); dagli studi sugli animali sino alla pregnanza semantica della mappatura dei luoghi e delle mappe descritte nei libri per ragazzi; dagli studi sulla disabilità sino alla tematica della "corporeità" del paesaggio, degli oggetti e degli artefatti, fra cui appunto le case, anche quelle delle bambole. L'interpretazione di Nikolajeva sembra così confermare un trend di ricerca che era già stato evidenziato anche in Italia nel volume monografico del 2014 della "Rivista di storia dell'educazione – RSE", curato da Carmela Covato, e in successivi saggi dedicati a più riprese agli studi sulle ambientazioni private e familiari nel XIX e nel XX secolo.

Questa rapida retrospettiva ci permette di mettere in evidenza il peso speculativo che il tema della spazialità, e in particolare quello della rappresentazione del paesaggio domestico in educazione e in letteratura, ha progressivamente acquisito nel corso degli ultimi cinquant'anni. Si tratta di un interesse scientifico manifestato non esclusivamente dalla ricerca pedagogica e storico-educativa, e da altri campi disciplinari affini, ma anche, con crescente incisività, dalla ricerca teorica nella letteratura per l'infanzia.

2. Il *topos* della casa: uno sguardo alle rappresentazioni iconiche negli albi illustrati

Nei libri per l'infanzia, la casa gioca un ruolo di primissimo piano. Essa si sostanzia per essere una metafora regina. Come un barometro, è in grado di rilevare pressioni e propensioni psicologiche, affettive, sociali, culturali di chi in essa vi trascorre la propria vita. La casa, inoltre, dà l'abbrivio ad uno dei modelli narrativi più ricorrenti nei libri per ragazzi riassumibile nella formula «casa-lontananza-casa» o «casa-lontananza-nuova casa»

(Campagnaro, Goga, 2014). Infine, pare utile ricordare che il *topos* immaginifico della casa è stato nutrito da tradizioni fiabesche secolari. Tanto la matrice folcloristica quanto le successive elaborazioni letterarie hanno generosamente indugiato sulla rappresentazione e sui simbolismi della casa: *I tre porcellini*, *Hansel & Gretel*, *Il pescatore e sua moglie*, *Vassilissa la bella*, *La vecchia casa* (solo per citare alcuni esempi noti) sono fiabe che mettono al centro della loro trama narrativa modelli di case con forme, fogge e funzioni assai diversificate.

Come nella vita, anche nella letteratura, il bambino si nutre di un insopprimibile bisogno di creare luoghi per saldare il rapporto con sé stesso e con gli altri. In uno spazio familiare, circoscritto e ben identificato, egli impara a modellare le forme della propria identità e i legami con il mondo. Gli uomini e le donne (i bambini e le bambine) passano molto tempo a "fare luogo". Il luogo prioritario a cui dedicano tempo e risorse è la casa. Concepito come spazio di totale intimità, la casa si pone in piena contrapposizione con l'idea di "nonluogo" teorizzata da Marc Augé. Tanto nella realtà ordinaria quanto in quella fittizia letteraria, la casa svolge almeno quattro funzioni primigenie. Per l'individuo, essa è, innanzitutto, un luogo di riparo dalle intemperie e dalle avverse condizioni atmosferiche, che si possono manifestare nelle diverse stagioni dell'anno (dal freddo pungente invernale al caldo estivo, torrido e abbacchiante). In seconda istanza, la casa delimita e protegge lo spazio in cui poter soddisfare i bisogni primari di sopravvivenza fisiologica (mangiare, dormire e riprodursi), quelli affettivi e quelli relazionali, spesso collegati al senso di appartenenza. In terzo luogo, la casa è un rifugio in cui proteggersi da nemici e predatori, un luogo salvifico entro cui potersi nascondere. Infine, la casa è un personalissimo spazio identitario, uno spazio che va preservato da potenziali intrusi, non necessariamente nemici, bensì membri che appartengono al nostro stesso gruppo sociale e che, tuttavia, attraverso sguardi indiscreti e molesti, potrebbero invadere il nostro spazio domestico e coglierci nudi e indifesi nella nostra intimità (Remotti, 2016).

Oltre a queste funzioni, la casa, come aveva già intuito Freud, è connotata da un elevato gradiente simbolico. Essa rappresenta la proiezione allegorica della nostra prima dimora: il ventre materno. Nell'arco della sua vita, l'uomo desidera molto fare ritorno a questo eden prenatale poiché in questa piccola casa egli si è sentito amato, protetto e al sicuro. Nel grembo materno tutto è concepito in modo armonico ed equilibrato (dal lento cullare alla calda temperatura, dai suoni dolci e ovattati alla disponibilità di ci-

bo). Al bambino è garantito il massimo grado di protezione, di sicurezza e di calore umano. Il ventre materno si sostanzia per essere la casa nido per antonomasia ed è sovente alle caratteristiche simboliche di questa specialissima dimora che molte case bambine, illustrate nella letteratura per l'infanzia, vengono ricondotte. Si tratta di luoghi armonici, colorati, a volte confusi e disordinati, eppur sempre raggomitolati, intimi, confidenziali, privati, luoghi che parlano della profondità e del radicamento della relazione affettiva del bambino con la madre o con le cose del mondo. Sovente, questi spazi sono incorniciati in quadri visivi di forma ellittica che richiamano esplicitamente la struttura contenitiva del ventre, del guscio, dell'uovo, come nell'albo *Piccolo blu e piccolo giallo*, di Leo Lionni (1966) o nell'albo *La casa dei Barbapapà*, di Annette Tison e Talus Taylor (1972, trad. it. 2006), in cui sono illustrati esempi di case che si trasformano in veri e propri ventri materni.

La casa nido è il luogo in cui si nasce, si cresce e si mette radici. È lo spazio che raccoglie la famiglia, ne fortifica le relazioni. La casa nido è intimamente legata alla dimensione dell'essere o del sentirsi a casa, una dimensione associata alla familiarità, allo stare bene con gli altri, al sentirsi a proprio agio. È un luogo in cui, solitamente, i pensieri, anche quelli più intimi, si possono dispiegare e la propria personalità si può manifestare con pienezza, senza timore di essere denigrati o aggrediti. La casa è il rifugio, in cui consolidiamo la nostra identità, il nostro senso di appartenenza, il nostro modo di stare al mondo come hanno ben esemplificato Roberto Innocenti nel suo albo *Casa del tempo* (2010) o Carson Ellis nel suo albo *Casa* (2015). Senza casa, poi, ci può essere davvero poco che possa essere considerato veramente nostro (Cimatti, 2016). Ecco perché le case dell'uomo, a differenza delle "case" degli animali, che servono unicamente per difendere il proprio corpo e la propria prole, contengono anche cose, molte cose che parlano di noi.

Tuttavia, in casi letterari decisamente meno frequenti ma assai suggestivi, la casa può diventare lo specchio che, secondo prospettive davvero inusuali, cattura il senso di inadeguatezza, di solitudine, di disconferma, di disagio vissuto dai protagonisti come nell'albo *La casa impossibile*, di Chiara Rapaccini (1991) o ne *Le case degli altri bambini*, di Luca Tortolini e Claudia Palmarucci (2015). In taluni albi illustrati, il lettore è posto difronte alla rappresentazione di una casa prigione, in cui i luoghi familiari non svolgono un'azione di tutela, ma al contrario enfatizzano la mancanza di cura educativa, il deserto affettivo e il vuoto genitoriale, come nell'albo *Gorilla*,

di Anthony Browne (1983, trad. it. 2017), che richiama necessariamente alla memoria alcune grave forme di povertà educativa presenti in molti contesti familiari della nostra contemporaneità.

Nei casi più estremi, poi, la casa diventa un vero e proprio carcere, in cui il protagonista è privato della possibilità di esercitare un proprio talento o di compiere, in piena autonomia e in libertà, le proprie scelte e il proprio cammino di maturazione. La casa prigione si fa specchio di relazioni improntante sulla marginalizzazione, sull'esclusione e sul rifiuto, come nell'emblematico caso editoriale de *La città*, di Armin Greder (2009).

I casi analizzanti (casa nido e casa prigione) rappresentati in molte pagine illustrate di libri per bambine e bambini si configurano, pertanto, come uno spazio pedagogico di confronto assai prezioso perché ci aiutano a mettere a fuoco le forme abitative offerte ai giovani lettori e a compararle rispetto alla qualità delle relazioni, delle cure parentali e dell'idea di infanzia che emergono in questi testi.

3. Paesaggi domestici negli albi illustrati: quali considerazioni finali?

Anche se solo abbozzata, questa rapida analisi di proposte editoriali apre alla parte finale della nostra riflessione. Esaminando un *corpus* di albi illustrati, ben più nutrito di quello offerto in questa sede, possiamo avanzare almeno un paio di suggestive riflessioni intorno al *topos* della casa illustrata negli albi per l'infanzia.

La prima considerazione si riferisce alla tendenza, assai evidente, di privilegiare, dal punto di vista narrativo e illustrativo, solo due delle quattro funzioni primarie della casa, ovvero quella di essere un riparo e luogo di protezione dalle intemperie e, soprattutto, quella di configurarsi come luogo primario di soddisfacimento dei bisogni fisiologici, affettivi e relazionali. Tolti alcuni rari casi, in molte di queste opere, invece, pare non riscontrarsi la presenza del ruolo della casa come spazio di costruzione identitaria, di aggregazione sociale e culturale e di preservazione della memoria. Da questo punto di vista, il lavoro autoriale di Roberto Innocenti nell'albo *La Casa del tempo,* sopra richiamato, rappresenta una felice eccezione. L'opera offre una vibrante testimonianza visiva del ruolo e delle funzioni salvifiche attribuibili ad una casa. Le grandi illustrazioni a doppia pagina di questo albo raccontano le trasformazioni familiari e storico-sociali di più generazioni di donne, uomini e bambini ritratti nel pieno della loro vita all'inter-

no di un vecchio casolare toscano nel corso di trecentocinquanta anni di storia italiana (dal 1656 al 2000). L'albo ritrae le modificazioni che sono intervenute nella casa, non solo a livello di impianto architettonico, ma principalmente a livello di cambiamenti antropologici, sociali e culturali. Questa casa, tradizionalmente percepita e vissuta come una casa nido, aperta, accogliente, senza steccati e recinti, capace di assolvere a tutte le quattro funzioni primarie sopra evidenziate, e ad ergersi a forte luogo identitario di aggregazione e di protezione sociale (si veda in particolare le pagine dedicate all'accoglimento degli sfollati, dei perseguitati, degli indifesi durante le due grandi guerre del Novecento), si trasformerà, in particolare con l'affacciarsi del XXI secolo, sotto l'egidia dell'ostentazione consumistica e di un'evidente dose di egoismo sociale, in una lussuosissima casa prigione, circondata da muri, recinsioni, inferiate e videocamere di controllo.

La seconda considerazione riguarda la composizione e la strutturazione architettonica dei paesaggi domestici entro cui si muovono i piccoli protagonisti di queste narrazioni illustrate. Si tratta di una geografia d'interni, che desta una certa apprensione educativa. Gli spazi vissuti dai personaggi di queste storie riguardano quasi esclusivamente tre ambienti domestici, la cucina, la sala da pranzo e la camera da letto (con prevalenza per quella del bambino), ovvero luoghi di massima familiarità, luminosità, protezione ma anche di controllo e di delimitazione dell'uso degli spazi domestici. Risultano essere, invece, quasi totalmente assenti le rappresentazioni di spazi più bui, ambigui, misteriosi della casa, ovvero di quei luoghi dove tradizionalmente prendono vita le avventure dei protagonisti, si confidano segreti, si preparano piani di fuga, ecc. quali ad esempio i sottoscala, i rispostigli, gli anfratti, le soffitte, le cantine. Cosa comporta questa riorganizzazione della frequentazione degli spazi domestici nei libri per l'infanzia? Comporta una simbolica perdita di verticalità (Bachelard, 1975), con una conseguente "orizzontalizzazione" e "igienizzazione" degli spazi vissuti dall'infanzia. I bambini e le bambine, protagonisti di questi libri, abitano in luoghi sereni ma appiattiti su un singolo livello, talvolta fin troppo lineari, luminosi, igienizzati e conformanti. Più che a una casa, l'abitazione assomiglia ad una grande scatola coloratissima ed esteticamente appetibile, ma priva di spazi per la sperimentazione del sé. Non vi sono scale, né per raggiungere il cielo (soffitta), né tantomeno per scendere sottoterra (cantina). Da un punto di vista simbolico, questa assenza non è irrilevante: non poter salire in soffitta, significa non avere la possibilità di avvicinare pensieri e immaginazione alle nuvole e al cielo; non poter scendere in cantina signi-

fica precludersi la possibilità di incontrare il buio, l'oscurità, l'ignoto, il perturbante, "l'irrazionalità del profondo" (p. 46).

Si tratta di considerazioni certamente non estendibili a tutta la letteratura per l'infanzia, ma rivelatrici di taluni orientamenti editoriali che paiono sempre più contaminare la rappresentazione contemporanea delle geografie domestiche negli albi illustrati per bambini e bambine.

Riferimenti bibliografici

Bachelard G. (1975). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.

Beseghi E. (1995). Interiors: case che parlano, stanze che sussurrano. *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia Mondadori*, 1: 57-74.

Boero P., De Luca C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Browne A. (2017). *Gorilla*. Roma: Orecchio acerbo.

Campagnaro M., Goga N. (2014). Bambini «in cammino» nella letteratura per l'infanzia. Forme e figure nei libri illustrati. In M. Campagnaro (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza* (pp. 73-98). Roma: Donzelli.

Campagnaro M. (2017). A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni dell'editoria per ragazzi e della pedagogia della letteratura per l'infanzia negli anni Sessanta e Settanta. In G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 169-190). Milano: FrancoAngeli.

Cantatore L. (ed.) (2013). *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Unicopli.

Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: Edizioni ETS.

Cimatti. F. (2016). Case e tane. Luoghi animali. In *Le case dell'uomo: Abitare il mondo* (pp. 11-28). Torino: Utet.

Covato C. (ed.) (2014). Per una storia dei luoghi della materialità educativa. Sezione monografica. *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (1), 5-116.

Dewan P. (2004). *House As Setting, Symbol, and Structural Motif in Children's Literature*, New York: Edwin Mellen.

Ellis C. (2015). *Casa*. San Dorligo della Valle: Emme.

Faeti A. (1972). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.

Frémont, A. (1976). *La Région espace vécu*. Paris: Champs Flammarion.

Greder A. (2009). *La città*. Roma: Orecchio acerbo.

Innocenti R., Piumini R. (2010). *Casa del tempo*. Cornaredo (MI): La Margherita.

Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Lionni L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.

Nikoleva M. (2016). Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body. *International Research in Children's Literature*, 9 (2): 132-145.

Rapaccini C. (1991). *La casa impossibile*. Torino: Emme Edizioni.

Pubblicazione c1991

Reimer M. (ed.) (2008). *Home Words: Discourses of Children's Literature in Canada*. Waterloo, ON:, Wilfrid Laurier UP.

Reimer M. (2013). No place like home': the facts and figures of homelessness in contemporary texts for young people. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 4. In <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/blft.v4i0.-20605> (ultima consultazione: 08/04/2019).

Remotti F. (2016). Abitare, sostare, andare: ricerche e fughe dall'intimità. In *Le case dell'uomo: Abitare il mondo* (pp. 91-114). Torino: Utet.

Rodari G. (1997). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi ragazzi.

Sola S., Vassalli P. (eds.) (2014). I nostri anni Settanta. Libri per ragazzi. Mantova: Corraini.

Tison A., Taylor T. (2006). La casa dei Barbapapà. Casale Monferrato: Piemme.

Tortolini L., Palmarucci C. (2015). *Le case degli altri bambini*. Roma: Orecchio acerbo.

Zago G., Callegari C., Campagnaro M. (eds.) (2019). *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

X.3
Leggere le infanzie: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori

Fabrizio Chello
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

1. La formazione del personale educativo dei servizi *ECEC*

Negli ultimi decenni, a livello internazionale, si è venuto a strutturare un vasto e profondo dibattito circa le politiche, le strategie e le buone prassi da mettere in atto sia per facilitare la partecipazione delle bambine e dei bambini ai servizi di *Early Childhood Education and Care* (*ECEC*) sia per potenziare la qualità di questi ultimi. Tale attenzione deriva dai risultati di numerose ricerche scientifiche di natura interdisciplinare che dimostrano che adeguate cure educative nei primissimi anni di vita si configurano come la condizione di possibilità dello sviluppo di conoscenze e competenze che migliorano nel presente e nel futuro gli standard di vita individuali e collettivi, aumentando così le probabilità di riduzione dei livelli di povertà, del miglioramento delle condizioni lavorative, di una maggiore mobilità sociale e, dunque, di più alti livelli di equità (WHO, UNCF, WBG, 2018). È su questo assunto che si basano, tra gli altri, il programma *Starting Strong* dell'OECD (2017), le ricerche condotte da EC, EACEA e Eurydice (2018) così come alcune delle linee programmatiche che sono alla base dell'elaborazione degli SDGs dell'Agenda 2030 delle UN (2015).

Questi lavori – pur non essendo esenti da critiche, a volte anche radicali (cfr. Moss, 2009; Moss *et alii*, 2016) – offrono indicazioni per la progettazione e la gestione dei servizi *ECEC* sulla base di un'analisi comparata delle esperienze dei diversi Paesi partner. Ad esempio, a partire da una concezione olistica dello sviluppo infantile che pensa inscindibilmente la cura e l'educazione, il *Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, elaborato dalla EC (2014), si sofferma sulla necessità di progettare e realizzare: a) relazioni positive e partecipative non solo tra adulti/e e bambini/e, ma anche tra genitori e professionisti/e affinché vi possa essere una reale continuità educativa tra servizi e famiglie; b) spazi e tempi adeguati ai bi-

sogni dei/delle più piccoli/e affinché i servizi *ECEC* possano stimolare e sostenere la loro crescita; c) attività educative basate su esplorazione, sperimentazione e gioco affinché le bambine e i bambini possano esperire se stessi e l'ambiente circostante in maniera autonoma; d) sistemi di osservazione, monitoraggio, valutazione e documentazione degli interventi messi in atto affinché questi ultimi possano essere riprogettati sulla base di evidenze empiriche.

Per strutturare un tale *curriculum*, il suddetto *Framework* così come gli altri programmi delle succitate organizzazioni internazionali ritengono che sia necessaria la presenza di uno staff altamente qualificato: le ricerche, infatti, testimoniano una sostanziale correlazione tra il livello di formazione iniziale e specialistica del personale educativo, il livello di qualità dei servizi *ECEC* e il livello di sviluppo dei bambini e delle bambine che frequentano i servizi (OECD, 2012, p. 143). In particolare, una adeguata formazione iniziale e specialistica – che spesso coincide con un percorso accademico di durata triennale – consente alle educatrici e agli educatori della prima infanzia di possedere quelle conoscenze e competenze utili ad affrontare il lavoro quotidiano senza riprodurre pratiche predeterminate che non tengono conto delle effettive condizioni della situazione educativa. Come a dire che la possibilità di realizzare interventi innovativi e adeguati alle esigenze individuali e gruppali si lega strettamente a una formazione che non sia né intellettualista né tecnicista, ma che assicuri – attraverso una varietà di attività: corsi, seminari, laboratori in piccoli gruppi, tirocini – un costante dialogo tra teoria e pratica.

In questo senso, è possibile sostenere che, al di là del tipo di certificazione, ciò che è importante è che tali conoscenze e competenze consentano allo staff educativo di ripensare, da un lato, la teoria come uno strumento per leggere criticamente la pratica e, da un altro lato, la pratica come uno luogo per generare nuova teoria secondo un processo circolare volto a "co-costruire, de-costruire e ri-costruire costantemente le pratiche educative mediante il dialogo con i bambini e [con] i genitori [intesi] come partner partitari, da un punto di vista pedagogico, nel processo decisionale" (EC, 2014, p. 41). Ossia ciò che è importante è che tale formazione consenta lo sviluppo di quel pensiero euristico che – in seguito alla diffusione del paradigma riflessivo (cfr. Schön, 1993) e trasformativo (cfr. Mezirow, 2003) – è ormai inteso come una *skill* fondamentale nel lavoro educativo: l'assunzione, da parte delle educatrici e degli educatori, di un *habitus* mentale basato sul fare ricerca – cioè sul dubitare, osservare, esplorare, ipotizzare, te-

stare – consente di riflettere su ed eventualmente trasformare i significati di partenza, impliciti ed espliciti, inconsci e consci, che strutturano la situazione educativa.

2. La formazione come ricerca: principi epistemologici

Alla luce di questo quadro di riferimento e in relazione alle innovazioni normative introdotte dalla cosiddetta Legge sulla "Buona Scuola" e dai decreti ad essa correlati[1], il Consiglio di Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli ha proposto l'attivazione – a partire dall'a.a. 2017/2018 – dell'insegnamento *La relazione educativa nella prima infanzia*, con lo scopo precipuo di sperimentare nuovi dispositivi per la formazione delle future educatrici e dei futuri educatori dei servizi per l'infanzia. Tale proposta è nata dalla consapevolezza che un'adeguata formazione si fonda su competenze euristiche in grado di innescare una riflessione su e una possibile trasformazione delle immagini stereotipate di infanzia, specie in un contesto – come quello campano – in cui le condizioni di vita delle bambine e dei bambini sono molto fragili e in cui i servizi ad essi dedicati scontano gli effetti di un passato (e, in alcuni casi, anche di un presente) caratterizzato da una politica miope, da risorse finanziere irrisorie e da una cultura familiare restia a concepire i servizi per l'infanzia come luoghi caratterizzati da una cura educativa di qualità (cfr. Cederna, 2018).

In questo senso, nell'approntare il dispositivo di formazione per il suddetto insegnamento, ci si è lasciati guidare dal fine di concepire la formazione accademica come una attività di ricerca volta a riflettere sull'esistente per trasformarlo. Lì dove tale fine è stato attualizzato alla luce di una po-

1 Si fa qui riferimento a: Legge 13 luglio 2015, n. 107, che all'art. 1, commi 180 e 181 delega il Governo ad adottare uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione di disposizioni in materia di istruzione, educazione e formazione, con particolare attenzione alla istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni; Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, che istituisce il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni; Decreto Ministeriale del 9 maggio 2018, n. 378, che definisce il profilo di conoscenze e competenze dell'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, le caratteristiche scientifico-disciplinari dei percorsi di formazione e i titoli di accesso alla professione.

stura epistemica che tenta di rileggere in senso comprensivo le antinomie che hanno a lungo caratterizzato l'epistemologia pedagogica (cfr. Chello, 2017), ponendo particolare attenzione al ripensamento della dicotomia tra realismo e idealismo (cfr. Corbi, Oliverio, 2013a; 2013b) che porta con sé le opposizioni, da un lato, tra i modelli esplicativi e quelli interpretativi (cfr. Apel, 2000; Schurmans, 2006) e, da un altro lato, tra gli approcci quantitativi e quelli qualitativi (cfr. Charmillot, Dayer, 2007; Schurmans, 2009). Per tale motivo, si è scelto di fare riferimento al transazionalismo deweyano quale paradigma epistemologico e teorico che incarna al meglio la possibilità di fuoriuscire dal fondazionalismo moderno per pensare il rapporto tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto come un flusso costante di interpenetrazione reciproca che emerge all'interno di un ambiente specifico (cfr. Dewey, Bentley, 1974).

In particolare, tale approccio consente di pensare la ricerca – o sarebbe meglio dire l'*inquiry* – come un attività che si sviluppa non a partire da una volontà soggettiva o da una constatazione oggettuale, ma da una dinamica transazionale "indeterminata" o, ancor meglio, "disturbata, penosa, ambigua, confusa" che caratterizza la situazione organismo-ambiente (Dewey, 1973, p. 135). Come a dire che il dubbio che genera l'attività di indagine non appartiene né al soggetto che osserva la realtà né alla realtà che si impone al soggetto, ma è proprio di un complesso campo ambientale o contestuale formato da soggetti, oggetti ed eventi le cui connessioni reciproche non seguono più una configurazione determinata, ma appunto una configurazione oscura perché piena di tendenze contrastanti. Sicché il dubbio emerge, in maniera "naturale" (Dewey, 1948), quale fattore che spinge a intraprendere una azione – la ricerca, appunto – volta a trasformare, "in maniera controllata e diretta, la situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata" (Dewey, 1973, p. 135).

Tale azione euristica si dipana attraverso un complesso processo cognitivo – scandito dai procedimenti di suggestione, intellettualizzazione, ipotesi, ragionamento, verifica e rischiaramento risolutivo – che spinge il soggetto conoscente non tanto a individuare "una mera sequenza, bensì una 'conseguenza' di idee, un ordine consecutivo siffatto che ognuna di esse determina la successiva come il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato si appoggia o si riferisce a quelli che lo precedono" (Dewey, 1961, p. 63). Tale relazione consequenziale di idee è, per Dewey, il pensiero rifles-

sivo ossia quel pensiero che consente di dipanare, mediante il congegno strutturato dell'indagine, una situazione problematica attraverso la riconfigurazione dei suoi elementi costitutivi e, dunque, attraverso la generazione di nuove conoscenze sulla situazione stessa. Lì dove se, come si è detto, la situazione è il complesso insieme delle transazioni tra organismo e ambiente, allora una delle conseguenze maggiori dell'attività di ricerca fondata sul pensiero riflessivo è la tras-formazione tanto del soggetto conoscente quanto dell'oggetto conosciuto e, dunque, la possibilità che si strutturi un *habitus* mentale più adeguato alla situazione.

3. La formazione come ricerca: principi metodologici

In relazione ai principi epistemologici sin qui esposti, il dispositivo di formazione elaborato per l'insegnamento *La relazione educativa nella prima infanzia* può essere concepito, con Schurmans (2009), come un cono rovesciato il cui vertice – divenuto base – corrisponde alla dinamica transazionale originale tra soggetti, oggetti e ambienti circa il fenomeno da investigare ossia, in questo caso, la rappresentazione dell'infanzia. Tale dinamica è assicurata da tutti quegli elementi conoscitivi – formali e informali, espliciti e impliciti, manifesti e latenti, consapevoli e inconsapevoli – che le future educatrici e i futuri educatori hanno generato nel corso delle loro esperienze precedenti e che consentono loro di sentire, pensare e agire in relazione all'infanzia attraverso una trama di valori, significati e pratiche consolidate (che si potrebbe definire come ciò che costituisce la situazione nella sua configurazione precedente alla emergenza del dubbio). Elementi conoscitivi che colei/colui che ha la responsabilità formativa ha il compito di far emergere attraverso giochi e/o tecniche di formazione tra cui, ad esempio, la libera associazione di parole, il *brainstorming*, la narrazione di esperienze di vita e la discussione guidata.

In particolare, per quanto concerne le attività condotte nell'a.a. 2018/2019, si è inizialmente utilizzata la tecnica della libera associazione di parole, chiedendo di collegare 10 termini (sostantivi, aggettivi e verbi) al concetto di infanzia in un tempo molto breve (circa 5 minuti). Il gruppo di ricerca-formazione – composto da 98 future educatrici e da 1 futuro educatore, per la maggior parte aventi un'età compresa tra 20 e 23 anni (84 persone), provenienti dalla provincia di Napoli (66 persone) e diplomati presso il Liceo delle Scienze Umane (46 persone) – ha prodotto 984 termi-

ni. Tra questi si ritrovano alcuni termini che ricorrono molteplici volte come, ad esempio, gioco-giocare (con 76 occorrenze su 984) e spensieratezza (55), mentre altri sono scarsamente richiamati: è il caso di egoismo, furbizia e solitudine che occorono solo una volta ciascuno. Più in generale, è possibile sostenere che per il gruppo di ricerca-formazione l'infanzia si caratterizza come una fase della vita spensierata, felice, libera e serena (179 occorrenze totali), in cui prevalgono la spontaneità, l'innocenza e la sincerità (72), in cui si esplora, si gioca e si crea con la fantasia (313) e in cui si abbisogna di cure, amore e dolcezza (254).

Tuttavia, questa immagine romantica di infanzia, pensata come uno spazio-tempo positivo da proteggere e coltivare, sembra confliggere con la pluralità di immagini che fanno capolino dalla analisi delle narrazioni dei ricordi della propria esperienza di infanzia. Da tali narrazioni, infatti, emergono certamente infanzie felici e spensierate, ma altrettanto certamente infanzie avventurose, capricciose e ribelli così come infanzie solitarie, tristi, sfortunate e violate, tutte accomunate dalla presenza di ricordi relativi ai corpi bambini. Come a dire che l'infanzia può avere più facce e ciò dipende – secondo quanto è emerso nella discussione guidata – da una serie di fattori individuali, familiari, sociali, economici e culturali. Ma perché, dunque, se l'infanzia è così complessa e plurale, nell'esercizio di libera associazione è emersa soltanto una immagine di infanzia? Da dove deriva questa differenza tra la dimensione specifica della biografia, tutta centrata sul corpo, e quella più generale della concettualizzazione, decisamente più astratta? Perché, nel definire l'infanzia in generale, ci si sente interdetti a parlare di elementi – come la non felicità e la corporeità – che la compongono nelle esperienze quotidiane?

Queste domande sono l'espressione diretta dell'emergenza del dubbio nel gruppo di ricerca-formazione; dubbio che, come si è detto nel precedente paragrafo, non appartiene ai singoli, ma alla situazione che si è venuta a creare in seguito al lavoro di esplicitazione dei significati solitamente utilizzati per riferirsi alla infanzia in generale e alla propria infanzia. Tale trasformazione della dinamica transazionale, comportando una riconfigurazione della situazione originale che la rende più indeterminata e oscura, può essere intesa come il punto di partenza di una indagine volta a rispondere alle suddette domande. Lì dove tali domande portano con sé già un principio di problematizzazione ossia un principio di quel processo di trasformazione del dubbio iniziale (cosa è l'infanzia quando non è felice e spensierata?) in un problema (da dove derivano gli interdetti che pesano

sull'infanzia?) che orienta l'indagine. Indagine che – in accordo con il paradigma epistemologico antiduale e comprensivo che innerva dall'interno il dispositivo di formazione – si muove sia lungo una dimensione storico-teorica sia lungo una dimensione empirica attraverso la predisposizione di una serie di strumenti sempre più strutturati.

Per quanto concerne la dimensione storico-teorica, si è tentato di ricostruire una breve storia della trasformazione delle immagini di infanzia nella pedagogia moderna e contemporanea, soffermando l'attenzione su un duplice passaggio: dall'infanzia quale natura da contenere, secondo la prospettiva lockiana, all'infanzia quale natura verso cui far ritorno, secondo la prospettiva rousseauiana, e poi da quest'ultima all'infanzia quale natura potenzialmente attiva e competente che abbisogna di cura educativa per realizzarsi, secondo la prospettiva che si sviluppa lungo tutto il Novecento e oltre. Per quanto concerne, invece, la dimensione empirica, si è tentato di sondare alcuni di quei fenomeni che rendono ancora oggi l'infanzia una periferia educativa, dimenticata e ignorata dal mondo adulto o da quest'ultimo conformata e sottomessa: dalla violenza fisica sulle bambine e i bambini agli abusi sessuali sui minori, dal non rispetto dei loro spazi e dei loro tempi alla sempre maggiore predisposizione di attività – anche ludiche – molto strutturate e performanti, dalla costante esposizione e spettacolarizzazione dei/delle più piccoli/e all'adultizzazione delle loro abitudini e dei loro comportamenti.

Questa prima attività di indagine, di tipo esplorativo e quindi non fortemente strutturata, è servita al gruppo di ricerca-formazione per riflettere, da un lato, sulle radici storico-culturali della rappresentazione dominante di infanzia emersa con la tecnica della libera associazione delle parole e, da un altro lato, su quanto questa immagine stereotipata non consenta agli adulti di osservare e ascoltare le infanzie realmente esperite e vissute, prestandosi conseguentemente a svolgere la funzione di un velo che copre – fortificandola – la dimensione di potere propria di ogni azione educativa. Tale esplorazione, dunque, ha consentito al gruppo di ricerca di avanzare nel processo di problematizzazione precedentemente accennato: la rappresentazione dominante dell'infanzia felice non solo genera l'interdetto relativo all'esplicitazione delle altre forme di infanzia, ma anche quello relativo all'analisi dei corpi bambini poiché questi – come dimostrato sia dalle narrazioni delle esperienze dei/delle formandi/e sia dall'analisi della condizione attuale dell'infanzia – funzionano come cartine tornasole, restituendo al mondo adulto tutto ciò di cui non si può parlare.

In questo senso, è possibile sostenere che l'attività di ricerca di tipo esplorativo non solo ha permesso l'apprendimento di conoscenze storiche, teoriche ed empiriche necessarie all'esercizio della professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, ma ha consentito anche lo sviluppo di una competenza riflessiva intesa – in senso precipuamente deweyano – come la capacità di creare una consequenzialità tra le idee. Lì dove tale competenza spinge ulteriormente in avanti l'attività di indagine che, nel dispositivo di ricerca-formazione che qui si propone, diviene più strutturata poiché impone al gruppo: la definizione di una ipotesi di ricerca, la scelta di un campo di indagine, la fabbricazione di strumenti di analisi specifici, l'individuazione delle modalità di analisi dei risultati e l'elaborazioni di forme per la restituzione dei risultati stessi. Una strutturazione che implica una divisione del gruppo di ricerca in sottogruppi e una organizzazione di questi secondo un approccio cooperativo che attribuisce a ciascun componente un ruolo, una funzione e un compito così da consentire al tempo stesso una responsabilizzazione del singolo e del collettivo a cui appartiene.

Nello specifico della ricerca-formazione di cui qui si discute, il gruppo nella sua globalità ha scelto di interessarsi dei corpi bambini e di come questi vengano rappresentati nell'immaginario sociale al fine di verificare l'ipotesi, sopra accennata, che vede il corpo come una cartina tornasole del potere educativo degli adulti. E tale scelta si è andata ulteriormente specificando attraverso la delimitazione del campo di indagine: si è scelto di indagare come gli albi illustrati – prodotti dagli adulti e fruiti dalle bambine e dai bambini, spesso in compagnia degli adulti – rappresentano, attraverso le immagine e le parole, i corpi bambini, eventualmente riproducendo gli stereotipi o innovando le grammatiche simboliche. Sicché tale scelta ha condotto ad ampliare lo spazio della formazione oltre le aule universitarie, siglando un accordo con la compagine Campana del Programma Nazionale "Nati per leggere" che ha ospitato le future educatrici e i futuri educatori impegnati, da un lato, a osservare le pratiche di lettura ad alta e bassa voce e, da un altro lato, ad analizzare gli albi maggiormente consultati dalle bambine e dai bambini, dalle loro famiglie e dalle/dai volontari-e del Programma.

L'analisi degli albi illustrati è stata effettuata attraverso l'uso di schede elaborate *ad hoc* mediante un processo di progettazione partecipata che ha visto la collaborazione del formatore, di un componente di ciascun sottogruppo e della Responsabile Campana del Programma "Nati per leggere". Tale lavoro, condotto in alcuni punti lettura del territorio napoletano e ca-

sertano, ha portato alla schedatura di 40 albi illustrati e i risultati sono stati inizialmente discussi in sede di esame in vista dell'organizzazione di un seminario che consenta alle future educatrici e ai futuri educatori di confrontarsi con le/gli attuali volontari-e del Programma sulle rappresentazioni dei corpi bambini e sulle immagini di infanzia emerse. Lì dove tale forma di restituzione ha l'obiettivo di offrire spunti di riflessione per chi opera nei punti lettura così da gettare le condizioni per una eventuale trasformazione delle pratiche di selezione degli albi e di lettura partecipata degli stessi. Sicché la restituzione si pone non solo come un momento di divulgazione dei risultati, ma come un momento di riorganizzazione condivisa degli stessi attraverso l'attivazione di un processo di riflessione e, dunque, di una ulteriore fase della ricerca-formazione.

Riferimenti bibliografici

Apel K.O. (2000). *La controverse expliquer-comprendre*. Paris: Cerf (Ed. originale pubblicata 1979).

Cederna G. (ed) (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Roma: Save the Children-Treccani.

Charmillot M., Dayer C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives, 3*: 126-139.

Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013a). *Realtà fra virgolette?*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013b). *Oltre la Bildung postmoderna?*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Dewey J. (1948). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia (Ed. originale pubblicata 1929).

Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. originale pubblicata 1910).

Dewey J. (1973). *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (Ed. originale pubblicata 1938).

Dewey J., Bentley A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. originale pubblicata 1949).

European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Union.

European Commission, EACEA, Eurydice (2018). *Structural Indicators for Moni-*

toring Education and Training Systems in Europe – 2018. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaele Cortina (Ed. originale pubblicata 1991).

Moss P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working paper 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.

Moss P. *et alii* (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*: 343-351.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo (Ed. originale pubblicata 1983).

Schurmans M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Genève: Université de Genève.

Schurmans M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente, 177*: 91-103.

United Nations (2015). *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: a Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva: World Health Organization.

X.4
Il bambino nel bosco

Luca Odini
Università degli Studi di Verona

1. Il contesto

Con il presente contributo, partendo da una breve contestualizzazione storica sulla nascita, lo sviluppo e la legislazione dei *kindergarten* in Norvegia, ci proponiamo di evidenziare la particolare importanza che ha il tema del rapporto con la natura e della sostenibilità ambientale per la crescita dei bambini. Cercheremo di mostrare come l'ambiente naturale possa costituire il modello e la proiezione di un ecosistema vero e proprio, da cui emerge una precisa immagine del bambino, dei suoi diritti e del suo rapporto con il mondo e con la società.

Nel territorio norvegese i *kindergarten* (*barnehage* o *barneasyl*), che solo un centinaio d'anni fa rappresentavano una possibilità per poche famiglie ricche e fortunate, si sono sviluppati a tal punto da divenire un diritto per tutti. Oggi circa 278.000 bambini tra gli 0 e i 6 anni usufruiscono dei *kindergarten*, coprendo una percentuale del 92% sul totale. Il numero complessivo dei giardini per l'infanzia si attesta sui 6000 in tutto il territorio del paese, suddivisi in egual misura tra pubblici e privati, con un lieve vantaggio dei secondi sui primi (*Statistisk sentralbyrå,* 2019).

Il primo *barneasyl*, che la storia della Norvegia ricordi, risale al 1837 e venne fondato nella città di Trondheim come istituzione di carità privata a favore dei bambini più poveri. Balke (1995, p. 76) descrive come le attività in questo asilo fossero suddivise tra insegnamento, gioco e tempo libero; ai più piccoli venivano riservate in particolare attività sedentarie o di svago, mentre per i più grandi venivano programmate attività finalizzate all'apprendimento.

Dalla seconda metà dell'Ottocento, seguendo quanto si stava sviluppando nell'Europa centrale, anche in Norvegia si fondarono i primi giardini d'infanzia ispirati dal pensiero di Fröbel, i *kindergarten*; da allora il mo-

dello del pedagogista tedesco influenzò e ispirò buona parte delle istituzioni per l'infanzia norvegesi, innestandosi in un contesto che già valutava positivamente la possibilità che il bambino potesse crescere in maniera armonica inserito in un ambiente naturale (Furu, 2011). Fino alla seconda metà del Novecento si sviluppò inoltre, lentamente, ma inesorabilmente, la consapevolezza che la cura per i bambini e l'insegnamento nei *kindergarten* necessitasse di figure con competenze specifiche: non potevano più bastare donne e levatrici di buona volontà. Per questo nacquero delle scuole che alle origini erano di natura privata e solo in seconda istanza vennero assorbite e avocate allo stato, che si preoccupò anche di normarle dal punto di vista giuridico.

La spinta propulsiva maggiore per lo sviluppo della coscienza e della consapevolezza dell'importanza dei *kindergarten* si ebbe sicuramente nel Novecento con la creazione e lo sviluppo dell'apparato di stato sociale norvegese. Tuttavia, bisogna attendere il 1975 perché venga varata ufficialmente la prima legge sugli asili nido: il *Kindergarten act*. Da allora il quadro normativo della legge venne modificato negli anni successivi, ma senza stravolgerne il piano e l'intento generale e originario. La legge vigente (n°64 del giugno 2005) entrò in vigore nel gennaio del 2006 e dal 1° gennaio 2009 garantisce il diritto legale a tutti i bambini di avere un posto all'interno dei *kindergarten*.

Il *barneasyl* è quindi divenuto, nel corso del tempo, un'istituzione chiave all'interno del sistema di stato sociale norvegese, il quale si è modificato e modellato nel corso del tempo, rendendosi sempre più efficiente ed esteso, volto anche a garantire e tutelare il lavoro femminile. Korsvold (2005) sottolinea in particolare quattro punti di contatto tra lo sviluppo degli asili nido e il sistema di stato sociale tipico dei i paesi scandinavi, e in particolare di quello norvegese: l'uguaglianza e la parità sociale, l'universalismo dei diritti inteso come coerenza all'interno di un medesimo quadro istituzionale, l'indipendenza dal settore scolastico e la particolare attenzione al gioco.

2. Le norme

Analizzando il testo di legge sui giardini d'infanzia (*Lov om barnehager*, § 1. *Formål*) notiamo come venga sottolineato che il *barneasyl* agisce in stretta collaborazione con la famiglia, salvaguardando il bisogno di cura e di gioco del bambino e favorendo un apprendimento e una formazione che

possano costituire le basi per uno sviluppo globale della persona e del cittadino. Il *barneasyl* deve basarsi, leggiamo, sui valori fondamentali del patrimonio e della tradizione cristiana e umanista, come il rispetto della dignità umana e della natura, sulla libertà intellettuale, la carità, il perdono, l'uguaglianza e la solidarietà, valori che sono comuni e appaiono come un patrimonio che si ritrova nelle diverse religioni e credenze e sono radicati alla base dei diritti umani. I bambini, all'interno dei giardini d'infanzia, devono essere in grado di poter sviluppare il loro entusiasmo creativo, il senso di meraviglia e la necessità di indagare e conoscere. Per questo impareranno a prendersi cura di sé stessi, l'uno dell'altro e della natura che li circonda. I bambini devono inoltre poter sviluppare conoscenze e competenze di base e hanno il diritto di partecipare alle scelte, alle decisioni e alla vita sociale secondo la loro età e le loro capacità. Leggiamo inoltre come il *barneasyl* debba incontrare i bambini con fiducia e rispetto e come la legge riconosca il valore intrinseco dell'infanzia. Per questo i *kinderarten* sono funzionali a contribuire al benessere e alla gioia attraverso il gioco e l'apprendimento e devono essere un luogo stimolante e sicuro per la vita comunitaria e l'amicizia. Pare decisamente significativo il fatto che venga esplicitato nel testo di legge come il giardino d'infanzia abbia lo scopo anche di promuovere la democrazia e l'uguaglianza e contrastare ogni forma di discriminazione.

Leggiamo inoltre come anche i contenuti proposti nei *kindergarten* vadano certamente nella direzione indicata (§ 2. *Barnehagens innhold*). I *barnehagens* infatti vengono definiti come delle vere e proprie attività/agenzie pedagogiche che hanno il compito di offrire ai bambini opportunità di gioco, di espressione di sé stessi e di esperienze e di attività significative. Ovviamente dev'essere preservata e tutelata all'interno delle strutture la differenziazione delle attività a seconda dell'età dei bambini, del livello di funzionamento, del sesso, del background sociale, etnico e culturale, con una particolare attenzione verso la lingua e la cultura dei bambini Sami. I *barnehagens* devono trasmettere valori e cultura, dare spazio alla creatività culturale dei bambini stessi e contribuire a garantire che tutti i bambini provino gioia e capacità di inclusione in una comunità sociale e culturale. Si auspica inoltre che siano in grado di alimentare la curiosità, la creatività e il desiderio dei bambini di imparare, e offrire sfide basate sugli interessi, sulle conoscenze e sulle capacità dei bambini. I giardini d'infanzia devono avere una funzione di promozione della salute e di prevenzione, e contribuire ad appianare le disuguaglianze sociali.

Il ministero stabilisce un piano quadro per gli asili nido che fornisce li-

nee guida per il contenuto e i compiti di tale servizio e può essere adattato alle contingenze o alle esigenze locali. Sulla base del piano quadro per gli asili nido, il comitato di coordinamento di ogni asilo stabilisce un progetto annuale per le attività pedagogiche.

L'ultimo aspetto, funzionale a quanto cercheremo di argomentare poi, riguarda la partecipazione dei bambini e dei genitori alla vita degli asili garantita per legge. Analizzando il testo (*Kapittel II. Barns og foreldres medvirkning*) si legge come sia ai bambini (§ 3. *Barns rett til medvirkning*) che ai genitori (*§ 4.Foreldreråd og samarbeidsutvalg e § 5.Felles samarbeidsutvalg for barnehage og skole*) sia prevista una partecipazione attiva alla vita e alle scelte dell'asilo. Per quanto riguarda i bambini, essi hanno il diritto di esprimere il loro punto di vista sulle attività quotidiane dell'asilo; hanno regolarmente la possibilità di partecipare attivamente alla pianificazione e alla valutazione delle attività dell'asilo e il loro punto di vista deve essere tenuto in debito conto in base alla loro età e maturità.

Per quanto riguarda la partecipazione dei genitori, è previsto in ogni asilo un consiglio dei genitori e un comitato di coordinamento. Il consiglio dei genitori comprende i genitori/tutori di tutti i bambini e promuove i loro interessi comuni e contribuisce a far sì che la collaborazione tra l'asilo e i genitori, in quanto gruppo, favorisca un sereno ambiente nell'asilo. Il comitato di coordinamento è un organo consultivo, di contatto, di promozione e di coordinamento ed è composto dai genitori/tutori e dal personale dell'asilo, in modo che ciascun gruppo sia equamente rappresentato. Il proprietario dell'asilo può partecipare se lo desidera, ma non può avere più rappresentanti di uno degli altri gruppi, si assicura inoltre e garantisce che le questioni importanti siano sottoposte al consiglio dei genitori e al comitato di coordinamento. Il comune può decidere che vi siano comitati congiunti di coordinamento per gli asili nido, le scuole materne, e le scuole elementari comunali per favorire la continuità, l'omogeneità e la progressività dei contenuti didattici. Se entrambe le parti lo desiderano, può essere stabilito un accordo corrispondente per gli asili privati e le scuole materne e le scuole comunali o private. Anche in questi casi il comitato di coordinamento sarà composto in modo tale che siano rappresentati i genitori/tutori e il personale sia dell'asilo che della scuola materna.

Come possiamo notare, il testo di legge e gli auspici che incontriamo nella normativa, tendono a inserirsi coerentemente in una visione culturale e sociale propria dello stato scandinavo in cui viene auspicata la partecipazione attiva dei vari attori coinvolti nella responsabilità educativa verso i

più piccoli, vengono valorizzati i temi della cura, del rispetto per l'ambiente e della crescita armonica in un contesto di coesione sociale e di universalità dei diritti.

3. La natura e la sostenibilità

Oltre a questo quadro normativo, va sottolineato come la Norvegia abbia da diversi anni dimostrato particolare attenzione ai temi dell'educazione alla sostenibilità e del rapporto con la natura e con l'ambiente. Sageidet (2014, p. 113) evidenzia come l'attenzione alla sostenibilità sia già presente nel sentire comune norvegese già prima del rapporto Brundtland (World Commission on Environment and Development (WCED), 1987) grazie alla particolare attenzione verso la tutela delle aree verdi, che ricoprono buona parte del territorio, e l'attenzione alla tutela dei popoli indigeni Sami. Lo sviluppo di queste tematiche seguito con l'Agenda 21 (UNEP, 1992) ha dato un'ulteriore spinta allo sviluppo di approfondimenti che erano già insiti nel modello norvegese e in quello che potremmo chiamare il sistema scandinavo. Infatti i temi di uno sviluppo sostenibile e della custodia della natura, vengono connessi e si inseriscono nel modello di stato sociale nordico che riserva particolare attenzione e importanza alla solidarietà sociale, alla sicurezza, all'accesso alla sanità pubblica, all'educazione e alla cultura. Tali attenzioni e il riconoscimento di queste peculiarità non hanno trovato solamente un riconoscimento a livello politico del sistema scandinavo (Nordic Council of Ministers, 2009), ma si sono calate in veri e propri orientamenti e strategie educative (Ministry for Education and research, 2012) che mostrano come sia importante preservare e mantenere vivi temi simili sin dalla prima infanzia. Il risultato di queste attenzioni e di queste politiche è sfociato nel *Norvegian National Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* (Ministry of Education and Research, 2006, 2017).

Nelle indicazioni che riguardano in maniera specifica la natura, l'ambiente e la tecnologia, si legge come nei *kindergartens* l'esplorazione e le esperienze all'aperto vadano favorite poiché possono incoraggiare la consapevolezza e il desiderio nei bambini di proteggere le risorse naturali, preservare la biodiversità e contribuire a uno sviluppo sostenibile. Nonostante il clima non sia sempre così favorevole, viene favorito fin dai primi anni di vita la possibilità di muoversi e trascorrere tempo all'aria aperta durante le

varie stagioni, con la conseguente possibilità di riscoprire la natura come una vera e propria arena che favorisce il gioco e l'apprendimento.

Questo, nelle indicazioni governative, è volto a mantenere viva nei bambini la curiosità sui fenomeni naturali e a sentirsi legati all'ambiente che li circonda. Per questo si legge come vadano favorite attività che facciano conoscere la natura, che diano l'opportunità di scoprirla in tutta la sua diversità, apprendere a rispettarla e tutelarla. Viene inoltre esplicitato come il personale docente sia caldamente invitato a esplorare la natura con i bambini mettendoli nelle condizioni per avere il tempo e l'opportunità per porre domande, riflettere e arrivare alle proprie conclusioni e spiegazioni su ciò che hanno imparato e sperimentato. All'interno di tali esperienze potranno conoscere il ciclo della vita umana, imparare dagli animali e sugli animali e potranno divertirsi nella costruzione di edifici con materiali diversi sperimentando un contatto più stretto con la natura (Ministry of Education and Research, 2017, pp. 52-53).

Come si può notare, l'attenzione verso tematiche inerenti la natura e un rapporto stretto e intimo con l'ambiente naturale e con il gruppo dei pari sono molto spesso presenti all'interno delle indicazioni governative e delle attenzioni nel mondo pedagogico. Quello che vorremmo mostrare è come questi aspetti non siano relegati all'ambito accademico e governativo, ma siano man mano entrati a far parte di un comune sentire coltivato dal tessuto sociale e culturale.

La coscienza dell'attenzione all'ambiente e ai problemi dell'ecologia e del rapporto con la natura è diventato evidente con gli scritti, l'opera e il lavoro di Arne Næss (Glasser, Drengson, 2005) che, con la sua elaborazione della *deep ecology*, ha contribuito a porre l'attenzione su un modo di ripensare il quotidiano rapporto con l'ambiente e con la natura.

Nel 1984 il filosofo norvegese elaborò una piattaforma base dell'ecologia profonda che mette al centro un modo diverso di pensare la posizione dell'uomo nell'ambiente. Egli sostanzialmente sottolinea come la prosperità della vita umana e non umana sulla terra abbia un valore intrinseco e sia indipendente dall'utilità del mondo non umano per scopi umani; evidenzia poi la ricchezza della diversità delle varie forme di vita che costituiscono un valore in sé stesso. Gli uomini, sulla base di questa piattaforma, non hanno il diritto di ridurre tale ricchezza se non per soddisfare i bisogni vitali. Sottolinea inoltre come l'interferenza del mondo umano con quello non umano sia eccessiva e si debba mirare a modificare le politiche che influenzano strutture economiche in modo tale da rendere possibile quella

che lui chiama «un'esperienza più gioiosa della connessione di tutte le cose». Questo approccio mira a immaginare un cambiamento ideologico che punti ad apprezzare la qualità della vita, piuttosto che cercare un tenore di vita sempre più alto (Næss, 2015, p. 46).

Come si può intuire queste idee hanno alimentato un ampio dibattito ponendo all'attenzione pubblica tematiche non solo ambientali, ma che riguardano la dimensione sociale connessa alle tematiche ambientali, portando all'attenzione e al dibattito pubblico temi come quelli della giustizia sociale e dell'equità, della responsabilità sociale, del mutuo aiuto, della non violenza e della custodia e cura della democrazia.

Sotto tale spinta Sageidet (2014, p. 118) evidenzia come in Norvegia si siano creati diversi *kindergarten* ispirati a questo orientamento di pensiero; paradigmatica è stata l'esperienza dell'asilo di Randineborgn nel comune di Tjøme, a pochi chilometri da Oslo, esplicitamente ispirata alle intuizioni e al pensiero di Næss.

Il governo collabora inoltre con diverse associazioni non governative (Miljøagentene, Blekkulfs Miljødetektiver) che hanno introdotto, sulla scia dell'esperienza delle *green city*, le *Green Children's Cities*, di cui Oslo è stata la capofila nel 2001 e Stavanger l'ha seguita nel 2002. Con tali progettazioni i *kindergarten* possono diventare *green kindergarten* se sviluppano progetti e obiettivi che hanno come *focus* la sostenibilità, la protezione e la cura dell'ambiente come parte delle routine e delle attività quotidiane.

In particolare, l'esperienza di Stavanger è stata oggetto di studi e di rapporti che evidenziano come i genitori delle bambine e dei bambini siano rimasti affascinati dal progetto *green flag* e di come chiedessero spesso allo staff dei *kindergarten* di sviluppare obiettivi legati alla sostenibilità. Il personale stesso, che in un primo momento risultava alquanto scettico su queste esperienze, visti tali riscontri anche da parte dei genitori, si è dimostrato favorevole e collaborativo nel perseguire tali obiettivi. In queste esperienze, adulti e i bambini hanno discusso di scelte sostenibili in relazione ad azioni e attività quotidiane che si svolgevano sia a casa sia durante le attività didattiche quali la preparazione dei pasti, l'utilizzo di cibi salutari, il valore del riciclo e l'utilizzo di fonti energetiche rinnovabili (Sageidet, 2012, p. 120).

La Norvegia ha visto inoltre svilupparsi, sulla scia delle esperienze iniziate in Danimarca poco più di una trentina d'anni fa, l'esperienza dei *kindergarten* nel bosco. Tale esperienza è stata ritenuta così significativa che i membri della Commissione dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo

Sviluppo Economico (OECD, 2001), durante una visita in Norvegia per confrontare le cure per l'infanzia e l'istruzione in 11 paesi, hanno visitato anche uno di questi centri evidenziando un grande interesse per questo tipo di attività, notando come il modello norvegese abbia una serie di caratteristiche che lo rende se non unico, ampiamente significativo se paragonato agli altri paesi della zona euro.

Un centro educativo per l'infanzia nel bosco infatti è letteralmente situato in una foresta o un'area selvaggia al di fuori delle aree residenziali. La natura diventa quindi lo strumento pedagogico fondamentale e la principale ispirazione per le attività e per gli spunti didattici. In tali centri i bambini possono sperimentare quotidianamente una vicinanza fisica con la natura visto che restano all'aperto per 5-7 ore al giorno, indipendentemente dal clima e dalle condizioni meteorologiche. In tali strutture, non solo l'ambiente è immerso nella natura, ma viene costruito un rifugio vero e proprio che viene utilizzato per scopi ludici e didattici (Borge, 2003). Il personale, i bambini e i genitori hanno accesso a tutte le strutture interne necessarie e la collaborazione con i genitori avviene con regolarità come auspicato dagli indirizzi governativi. In questi asili il numero di adulti responsabili dei bambini è leggermente superiore rispetto ai centri convenzionali.

Come si può notare dunque, tutti questi aspetti che celebrano e consolidano uno stretto rapporto e legame con l'ambiente naturale, sembrano costituire quasi un dato identitario nazionale e culturale che è stato abilmente preservato, custodito e tradotto in indicazioni e indirizzi normativi e pedagogici. Se è vero che nel corso del tempo molti aspetti si sono modificati nell'approccio alle ECEC (*Early Childhood Education and Care*) e siano a tutt'oggi ancora aperti alcuni nodi problematici evidenziati da Bernstein (2000, p. 33), che riguardano in particolar modo il dialogo non sempre così facile tra la comunità pedagogica accademica e l'apparato politico e governativo, nonostante ciò le comuni pratiche educative nei *kindergarten* norvegesi vengono svolte nel segno di una sostanziale continuità e omogeneità (Nygård, 2017).

Per questo, se pur con tutte le problematicità del caso e le sfide che il paese scandinavo si trova a vivere, possiamo guardare alla peculiarità di questo approccio per le cure della prima infanzia come ad un modello sostenibile, in cui il bambino viene inserito in un contesto in armonia con la natura e con l'ambiente, in un ecosistema sociale e culturale integrato che non scinde il comparto scuola-istruzione da quello del welfare. Tali aspetti che si sono costruiti e sedimentati nella storia, e appartengono senza dub-

bio alla coscienza sociale e culturale del popolo norvegese, possono consentire anche a noi, oggi, di proiettarci verso le esigenze e le necessità del futuro attraverso uno sguardo che si trasforma con il mutare del tempo, con la speranza che il pensiero pedagogico e le cure per la prima infanzia possano contribuire a rendere l'uomo sempre più umano, e sempre più connesso a ciò che gli è più proprio e più vero: il suo ambiente naturale.

Riferimenti bibliografici

Balke E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bernstein B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.

Borge A. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. *The history of the family,* 8: 4: 605-618.

Furu A. *et alii* (2011). *Student i dag. Førskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Glasser H. Drengson A. (eds.) (2005). *The Selected Works of Arne Næss.* Dordrecht: Springer.

Korsvold T. (2005). *For alle barn*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Lov om barnehager, https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64 in lingua originale, mentre la traduzione ufficiale in lingua inglese è reperibile all'indirizzo https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf (visitato in data 6/4/2019).

Ministry of Education and Research (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Framework plan for the content and tasks of kindergartens) disponibile online www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/-pdfv/282023-rammeplanen.pdf (visitato il 9/4/2019).

Ministry of Education and Research (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Framework plan for the content and tasks of kindergartens). Revised edition. Disponibile online https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf (visitato il 9/4/2019).

Ministry of Education and Research (2012). *Kunnskap for en felles fremtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling* (2012-2015) Utdanningsdirektoratet 2012 disponibile online www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Strategi_for_UBU.pdf (visitato il 9/4/2019).

Nordic Council of Ministers (2009). *Sustainable Development – New Bearings for the Nordic Region*. Revised edition with goals and priorities 2009-2012. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Nygård M. (2017). The Norwegian Early Childhood education and care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content. *Nordic journal of Studies in Educational Policy, 3*: 3: 230-240.

Næss A. (2015). *Introduzione all'ecologia*. Pisa: Edizioni ETS.

OECD (2001) Organisation for Economic Co-operation and Developement. *Starting strong. Early Education and care. Education and skills.* http://www.oecd.org/education/school/2535215.pdf (visitato in data 15/4/2019).

Sageidet B.M. (2012). Inquirybaserte naturfagaktiviteter i barnehagen. In T. Visit, A. Alvestad (Eds.), *Læringskulturer I barnehagen.* Stavanger: Cappelen Damm Academisk.

Sageidet B.M. (2014). Norwegian perspectives on ECEfS. In J. Davis, S. Elliott (Ed.), *research in Early Childhood Education for Sustainability.* New York: Routledge.

Sæther J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie*, Bergen: Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå, Statistics Norway, https://www.ssb.no/en/barnehager (visitato in data 6/4/2019).

Tønnessen L.K. (2004). *Norsk Utdanningshistorie.* Bergen: Fagbokforlaget.

UNEP (1992) *Agenda 21. United Nations Environment Programme.* www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=52 (visitato in data 15/4/2019).

Von Wright M., Kvernbekk T. (Eds.) (2018). *Barn og deres voksne.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

WCED (1987). *Our Common Future*. A report from the United Nations World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.

X.5
La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia

Maria Teresa Trisciuzzi
Libera Università di Bolzano

1. Fotografie di maestri nei romanzi "scolastici"

La letteratura della scuola o sulla scuola vanta titoli significativi: da *Cuore* (1886), fino al troppo dimenticato *Maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi (1962), dal deamicisiano *Romanzo di un maestro* (1889) al *Il romanzo d'una Maestra* di Ida Baccini (1901), passando per il *Diario di una maestrina* di Maria Giacobbe (1957), e per *Le parrocchie di Regalpetra* di Sciascia (1956), e così fino ad arrivare ad *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno (1991) e al recente *Il diario segreto del cuore* di Francesco Recami (2018). Fuori dai confini italiani, non vanno dimenticate due maestre contemporanee: la signorina Honeymoon nel romanzo *Matilda* di Roald Dahl (1988), e la giovane insegnante Cecilè in *Vive la République!* di Marie-Aude Murail (2005).

Edmondo De Amicis nel suo *Cuore* (1886), apre le porte al sentimentalismo e al patetico, suggerendo un'educazione "d'effetto e d'affetto", rivolgendo lo sguardo educativo dalla poetica del buonismo all'etica della bontà. De Amicis vuol commuovere e ci riesce (Cambi, 1985) attraverso le pagine diaristiche del bambino torinese Enrico Bottini, che racconta le vicende dell'anno scolastico di una terza elementare. In questo diario, si trovano anche intrecciati i "racconti mensili", che presentano le gesta di giovani italiani caratterizzati da patriottismo, tenacia e forte fibra morale.

Letti ogni mese dal maestro Perboni alla classe, tra i racconti mensili si trovano titoli quali *Dagli Appennini alle Ande*, *Il tamburino sardo*, *La piccola vedetta lombarda*, *Il piccolo scrivano fiorentino*, e altri ancora: esempi di infanzie volte ad ispirare nelle giovani generazioni sentimenti d'amore per la patria e per la sua unità.

Ne *Il romanzo di un maestro* (1890) di De Amicis, il maestro Emilio Ratti, protagonista della storia deamicisiana, riassumeva in poche ed effi-

caci espressioni lo sconcerto e l'amarezza per la scarsa considerazione di cui la professione magistrale godeva tra i ceti benestanti e nell'opinione pubblica borghese dell'Italia postunitaria. Un atteggiamento che appariva tanto più sorprendente in quanto si poneva in netta contraddizione con la diffusa retorica delle "benemerenze magistrali" e dell'importanza della diffusione dell'alfabeto e dell'istruzione popolare ai fini della crescita culturale e civile italiana (Ascenzi, 2012).

Nel romanzo di parla di una "maestrina di Torino", il cui atteggiamento sottomesso e rinunciatario aumentava il senso di ingiustizia e l'amarezza provati dal maestro Emilio Ratti. La maestrina, con il suo "contegno ossequioso" verso la ricca signora borghese, incarnava la marginalità sociale di una professione che assomigliava sempre di più a quella di una "serva", di una sottoposta.

Come afferma Anna Ascenzi, il dramma è duplice: "nel caso della 'maestrina di Torino', infatti, alla scarsa considerazione che veniva tradizionalmente riservata alla professione magistrale si aggiungeva la secolare discriminazione nei riguardi della donna, e della donna delle classi subalterne in particolare, al punto che, pur accomunati da una condizione esistenziale per certi aspetti simile, maestre e maestri apparivano, in realtà, destinati a sperimentare itinerari ed esperienze di vita e di lavoro profondamente diversi, come testimoniano le tante storie, talora così indicibilmente dolorose da non sembrare neppure reali, che, sulle riviste magistrali dell'Ottocento post unitario, hanno per protagoniste le maestrine, massime quelle costrette ad esercitare il proprio ufficio lontano da casa, in una delle tante scuole rurali o montane della penisola" (Ivi, p. 9).

Su *Il romanzo di un maestro*, Roberto Sani ha giustamente sottolineato come ci si trovi di fronte "a un *unicum* nel panorama letterario del secondo Ottocento italiano: il più straordinario e convincente affresco della condizione magistrale e della vita della scuola popolare italiana postunitaria di cui disponiamo, capace di rappresentare ancora, a distanza di oltre un secolo, e a fronte di tante e documentate ricostruzioni di carattere storiografico sul medesimo tema, una testimonianza di rara efficacia, nella quale il realismo – vorremmo dire la concretezza – delle vicende e dei soggetti narrati consente, assai più di tanti documentati ed eruditi saggi storici, di penetrare con straordinaria immediatezza un mondo e di comprendere nelle sue movenze e dimensioni più autentiche un capitolo particolarmente importante controverso della vicenda culturale e sociale del nostro Paese" (Sani, 2011, p. 363).

Tramite l'attività del giovane maestro protagonista, *Il romanzo di un maestro* offre ai lettori non solo l'opportunità di entrare nelle dinamiche socio-culturali dell'Italia povera e poco istruita della fine dell'Ottocento, ma soprattutto dipinge uno spaccato della scuola italiana dell'epoca alle prese con i processi di alfabetizzazione e con i mille ostacoli frapposti all'istruzione di base, sia provocati dalle autorità locali poco inclini ad aver rispetto della scuola e della classe magistrale, e quindi poco propense ad investire nell'istruzione, sia dagli stessi genitori che vedevano l'impegno scolastico dei figli come una perdita di tempo perché strappati dalle attività lavorative ritenute più importanti.

Il romanzo d'infanzia, nella sua variante quasi di racconto magistrale[1], prende una sua forma tra le pagine di Carlo Lorenzini, più noto come Carlo Collodi. Si nota infatti come nel *Giannettino* (1877), romanzo che aggiorna e attualizza il *Giannetto* di Parravicini del 1837, venga narrata la metamorfosi di un ragazzo di strada in un "ragazzo perbene", grazie alla formazione ricevuta dal maestro Boccadoro tramite racconti, insegnamenti ed esperienza di vita. *Giannettino* divenne subito un romanzo di successo nelle scuole, permettendo la diffusione della lingua toscana nell'insegnamento. La pubblicazione del romanzo coincise con l'emanazione della legge Coppino, varata nel 1877, incentivando così l'alfabetizzazione e garantendo perciò un aumento dei lettori di libri per l'infanzia. La legge Coppino introdusse alcune novità rispetto alla legge Casati: elevò da due a tre gli anni l'obbligo scolastico per i ragazzi, imponendo alla fine del biennio un anno di corso serale o festivo, e introdusse delle sanzioni per le famiglie che disattendevano all'obbligo.

Afferma Gianfranco Bandini che "in tutto questo insieme di situazioni– locali e generali – manca frequentemente una riflessione, soprattutto didattica e professionale, che non si fermi al presente, che non trascuri e accantoni la dimensione storica, ma si distenda lungo tutti e tre i momenti della vita sociale, non solo l'oggi e il domani. Per quanto esista una ragguardevole produzione scientifica e accademica rivolta alla storia (e alla storia sociale) dell'educazione, di essa non viene percepita la funzione di potente

1 Durante l'Ottocento e nel primo Novecento, le pagine di cronaca e le vicissitudini reali dei maestri e delle maestre trovano una propria voce anche tra le pagine di scrittrici e scrittori, ispirando uno specifico filone di opere narrative, definito "racconto o romanzo magistrale", costituendo così una variante del romanzo sociale di tipo ottocentesco (cfr. Sani, 2011).

strumento di comprensione del presente; la proiezione verso il cambiamento tende a trascurare, in particolare, la memoria e la storia di una tradizione educativa che in tempi difficili e di scarse risorse economiche ha fortemente innovato il clima scolastico, spesso nel silenzio istituzionale. Esperienze di singoli maestri e di collettività che non appartengono al novero dei pochi grandi nomi classici della pedagogia novecentesca ma che si situano nel lavoro educativo quotidiano, svolto con competenza e passione" (2011, p. 5).

Dall'Ottocento al Novecento, da sempre impegnati nell'impresa di alfabetizzazione nazionale, fino ai maestri degli anni Cinquanta, inizialmente del tutto impreparati ai nuovi compiti, spesso più simili a quelli dell'assistente sociale o dell'educatore che non del tradizionale insegnante, negli anni del secondo dopoguerra, grazie al senso di euforia che animò quasi tutti gli italiani negli anni della ricostruzione postbellica, i maestri svolsero un'azione meritoria in mezzo a molte difficoltà. Ad esempio un aspirante insegnante di corsi popolari non doveva solo mendicare dagli adulti analfabeti la loro iscrizione al corso per il raggiungimento di un numero sufficiente per aprirne uno e per ricevere così la nomina, ma anche gli era riconosciuto lo stipendio solo per il periodo di insegnamento effettivo (Santoni Rugiu, 2006). Questo significava che molto probabilmente una buona parte di questi giovani insegnanti potessero restare spesso senza la già modestissima paga. Afferma Santoni Rugiu che "un insegnante del genere era detto 'maestro magro' non perché fosse smilzo di corporatura, ma perché incerti e magri – e forse peggio – erano gli emolumenti che avrebbero dovuto compensare la sua fatica" (2006, p. 133).

Questa è anche la storia descritta in *Il maestro magro* – un romanzo dal sapore autobiografico – dove Ariosto Aliquò, detto Osto (Stella, 2005) che, costretto a lasciare la Sicilia, sceglie di tentare la sorte in una terra ancora più povera, il Polesine. Lì conosce Ines, moglie ormai sola di un disperso in guerra, e lì, in un mondo sospeso tra la terra e l'acqua, la miseria antica e le avvisaglie del boom, nasce un amore doloroso e struggente, che i due "irregolari" vivono successivamente nell'anonimato di un palazzone torinese. Nell'edificio si dipanano le storie di immigrati calabresi, pugliesi e romagnoli, considerati gli stranieri dell'epoca. Le loro storie che, oggi sembrano incredibili, ma sono realmente accadute, sono narrazioni che rivelano la gioia e il dolore, la vita e la morte in un sorprendente ed estenuante gioco di finzione letteraria e realtà italiana.

Emblematico il dialogo tra Osto e la vecchia affittuaria:

> "«Posso chiederle quanto pensa di restare?»
> «Dipende»
> «Da cosa?»
> «Dal lavoro»
> «Che mestiere fa? Sa, i carabinieri...»
> «Il maestro.»
> «Sarà dura, per lei...»
> «Conosce la legge dei maestri magri?»
> «No.»
> «È una vecchia legge. Fatta ai tempi del fascismo, credo. O forse prima ancora. Non sono in tanti a conoscerla, ma da noi nel Mezzogiorno è stata usata abbastanza. Io stesso l'ho già usata, una volta. Fu fatta per combattere l'analfabetismo. Sa che sono sette milioni e mezzo, gli italiani che non sanno leggere scrivere? Dice dunque questa legge che se un maestro disoccupato riesce a mettere insieme una classe di persone adulte che non sanno né leggere né scrivere, può chiedere di occuparsene e ha diritto a uno stipendio. Certo, non lo stipendio intero. Fatichi, a mangiarci. Mica peraltro la chiamano 'la legge dei maestri magri'».
> «Un pescatore di analfabeti» rise una voce di donna" (Stella, 2005, p. 44).

2. Donne insegnanti tra letteratura e realtà

Storicamente, a partire dall'unità prende forma, pur in mezzo a ritardi e difficoltà, un sistema scolastico nazionale attuato attraverso la progressiva estensione a tutta la penisola della piemontese legge Casati, una legge che rispecchiava la realtà del Piemonte e della Lombardia, le due regioni più organizzate a livello scolastico e più alfabetizzate di tutto il paese. Dietro l'applicazione della legge e collateralmente ad essa, nel costume, nella cultura, c'era lo sforzo della borghesia nazionale di formare un nuovo cittadino italiano, avvalendosi paradossalmente della funzione civilizzatrice della donna di cui il filone ideologico romantico-patriottico andava scoprendo la carica educatrice anche grazie alle numerose donne che avevano contribuito a vario titolo al nostro Risorgimento (Covato, 1991). E dunque, a costruire la nuova identità nazionale, laica e unitaria degli italiani, concorse, attraverso uno sforzo tenace e quotidiano, un esercito di donne, le maestre elementari.

Nel corso del primo quarantennio unitario l'immagine della maestra della scuola pubblica assume connotati così definiti da far presa sull'immaginario collettivo individuale degli italiani, un'immagine femminile positiva che il fascismo cercò di sfuocare proponendo un modello virile di maestro, ma che nel dopoguerra ha continuato ad espandersi, anche se tale funzione ha necessariamente perso la prima forte carica emancipativa che la distingueva, divenendo di fatto un lavoro "monopolio delle donne" e come tale socialmente svalutato.

La novità della legge Casati riguardo l'istruzione femminile fu quella di istituire Scuole Elementari maschili e femminili in ogni Comune, e di creare Scuole Normali triennali maschili e femminili per la formazione di maestri e maestre.

Con la proclamazione del Regno d'Italia ci si trovò improvvisamente con una forte necessità di insegnanti, quando ancora non erano state aperte le scuole per prepararli. Così, anche grazie a "Conferenze magistrali" – i corsi di aggiornamento dell'epoca – molti maestri furono abilitati, e le porte della scuola si aprirono anche alle donne, che accettarono con grande coraggio questa opportunità.

Purtroppo, come è noto, all'interno di molte comunità locali, avvennero episodi di malversazioni verso le maestre, con la pubblicazione di lettere di denuncia da parte di queste che, giustamente, si ritenevano oggetto di persecuzione. È noto il caso di Italia Donati (Catarsi, 1985, pp. 103-112), insegnante elementare nel piccolo borgo di Porzano, nel Comune di Lamporecchio in Toscana, la quale, a seguito delle gravi maldicenze e accuse nei suoi confronti messe in giro dal sindaco del paese, dopo che questi aveva visto respinte le sue offerte amorose, di fronte allo scandalo e all'isolamento nel quale si era ritrovata nella piccola comunità del villaggio, aveva deciso di togliersi la vita, lasciando una lettera, in cui chiedeva di appurare che il suo corpo, ormai cadavere, fosse ancora illibato e vergine. La morte suicida della Donati portò alla ribalta a livello nazionale le difficili condizioni in cui vivevano le maestre italiano, in particolare fece scalpore l'articolo di Matilde Serao, *Come muoiono le maestre*, pubblicato sul "Corriere della sera" nel 1886.

Secondo alcune storiche la pubblicistica ottocentesca, sottolineando solo i disagi della professione insegnante, ha finito per disegnare un *cliché*, sia quello della donna idealista, divulgatrice dell'alfabeto in zone depresse culturalmente ed economicamente, spesso vittima di ingiuste e pesanti persecuzioni, sia quello della socialmente "spostata", sola e priva di affetti per

scelta e per carriera. Va sottolineato che le maestre costituirono un fenomeno sociale rilevante, ovvero l'accesso della piccola borghesia all'istruzione superiore femminile e l'ingresso delle donne in un'attività lavorativa intellettuale, un lavoro considerato decoroso, perché non manuale e prestigioso, perché moderno, portatore di civiltà e sviluppo.

Il lavoro delle maestre contribuiva a legittimare il lavoro salariato anche di tipo intellettuale, rendeva quotidiana, familiare un'immagine femminile svincolata dalla dimensione domestica, riconoscendo alle donne un'autonomia economica, che progressivamente si sarebbe estesa ad altre professioni.

Come afferma Covato: "l'accesso delle donne all'insegnamento, e, contestualmente, ad altre professioni, fortemente segnate da un elemento oblativo o caritatevole, come quella di infermiera, di ostetrica e anche di medico (delle donne dei bambini), racchiude in sé da una parte l'avvio di un processo radicalmente nuovo di acquisizione di una soggettività sociale tramite il lavoro, dall'altra il tentativo, perpetrato dalla cultura dominante di allora, di ricondurre questo fenomeno, secondo gli ideali borghesi, in una dimensione sociale modellata sulle caratteristiche e i ruoli della vita familiare. La storia della rapida femminilizzazione della professione docente si colloca in questo contesto culturale e sociale" (Covato, 1996, p. 19).

Se nell'Ottocento l'insegnamento veniva presentato alle donne con una sorta di vocazione laica, da intraprendere, magari mantenendo il nubilato, e se nel periodo fascista la propaganda impone invece l'abbandono del lavoro extra domestico per un ritorno alla "missione" più autentica della donna, quella di moglie e madre, negli anni Cinquanta si tende a riproporre l'insegnamento come vocazione, con la sublimazione del destino materno, forma di maternità, prima spirituale e poi civile. Quest'atteggiamento vede prioritaria nell'insegnamento al femminile la funzione di "maternage", come luogo della diversità femminile intesa però come inferiorità culturale, in quanto collegata alla "natura" femminile, contraddistinta da qualità sociali svalutate, quali la solidarietà, l'espressione degli affetti, l'emotività, la debolezza e la dolcezza (Ulivieri, 1996).

Le motivazioni che spingono le giovani donne verso l'insegnamento non coincidono più perfettamente con quelle del passato. Scrive sul tema Ester De Fort, "incrinato sì fortemente lo stereotipo dell'insegnamento come maternità estesa – anche se le maestre appaiono ancora legata al concetto della vocazione e a una visione perbenistico-intimista della professione –, le donne sono indotte alla professione soprattutto dalla possibilità di lavoro part-time che essa offre" (De Fort, 1979, p. 238).

Il romanzo di Bianca Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, si colloca nel periodo storico tra la fine degli anni Quaranta e gli inizi degli anni Cinquanta. Un passo indietro nel tempo per la scrittrice ed I suoi lettori, che accolgono questo libro per la prima volta nel 1991. L'autrice ripercorre gli anni della sua infanzia, caratterizzati da un clima di censura e di divieti; i riferimenti sociali, scolastici e familiari vanno ricondotti quindi non agli anni Novanta in cui è stato scritto e pubblicato il romanzo ma agli anni del dopoguerra in Sardegna, altalenanti tra luci e ombre, tra tradizione e cambiamento. Afferma l'Autrice: "Per anni i bambini e i ragazzini che incontravo nelle biblioteche e nelle librerie mi hanno chiesto com'era la scuola della mia infanzia, e che tipo di scolara ero, e com'erano i miei insegnanti, i miei compagni. Io però non osavo scrivere un libro su quel tempo, che mi sembrava troppo lontano. Troppo diverse le abitudini, troppo diverso lo scenario di quel dopoguerra senza televisione e senza tecnologia. […] Ma alle domande non potevo sottrarmi. E quando raccontavo, a voce, delle perfidie della mia maestra, del banco dell'asino, della guerra tra le bancate, dell'unico negozio di giocattoli, delle gite in campagna a raccogliere lumache, del cinema pomeridiano, bambini e ragazzi non ne avevano mai abbastanza. «E dopo?» Chiedevano. «E dopo?». Ci misi vent'anni a decidermi. Ma quando finalmente scrissi *Ascolta il mio cuore* evocai con tutti gli incantesimi di rito il fantasma della 'fanciullina' che ero stata e lo feci muovere nel suo tempo, nel suo mondo così 'anacronistico'. Per me fu un viaggio all'indietro molto doloroso. Al di là degli aneddoti, tornai a soffrire sulla carne viva gli stessi sentimenti, la stessa rabbia impotente, la stessa disillusione riguardo all'aiuto che un bambino che subisce l'ingiustizia può aspettarsi dagli adulti. E cercando di mettere in scena, di rappresentare quell'antica tragedia, non mi ritrovai con un personaggio 'vecchio e raggrinzito', ma con una ferita sempre giovane, viva e sanguinante. Il libro è diviso in nove parti, tante quanti i mesi di quell'anno scolastico, tante quanti i mesi di gravidanza. E nove mesi ci misi a scriverlo. Ogni tanto andavo a parlare con Marisa, che era stata mia compagna di scuola fin dalla prima elementare e con me aveva condiviso quell'esperienza. Ci rispolveravamo a vicenda ricordi; lei sapeva ancora a memoria l'appello, e anche la disposizione dei banchi di ogni bambino. Era in grado di rievocare piccoli dettagli, come la sensazione di freddo e di viscido che data la stretta di mano della maestra, o l'odore delle trecce color verdastro della bambina povera derisa e cacciata. Nel romanzo naturalmente rielaborai tutto questo materiale, lo integrai con altri episodi avvenuti nella stessa scuola, ma in altre classi. Inserii gli episodi in una

struttura scandita dai componimenti della protagonista Prisca Puntoni, che non erano i miei veri temi di allora, tutti perduti, ma somigliavano in modo plausibile a quello che scrivevo davvero. Scomposi e ricomposi le caratteristiche fisiche e psicologiche di molte compagne per creare i personaggi delle tre protagoniste. Insomma, passai il tutto al filtro della finzione letteraria. Ma il tempo, i problemi, il clima restavano quelli dei miei personali anni Cinquanta" (Pitzorno, 2002, pp. 127-128).

Cronaca degli eventi, talvolta buffi, altre gravi, di una classe di quarta elementare e insieme diario di un anno scolastico, come l'illustre predecessore *Cuore*, *Ascolta il mio cuore* è colmo di narrazioni irriverenti scritte in prima persona dalla protagonista, Prisca Puntoni. Queste storie svolgono il ruolo dei racconti mensili di De Amicis, "sovvertendone l'intento edificante" (Mazzucco, 2012, p. 6), scritti dalla bambina per denunciare e vendicare le prepotenze a cui assiste e che le fanno sobbalzare il cuore. All'interno di questo contesto scolastico che prende vita nella città di Lossài negli anni Cinquanta – in cui possiamo riconoscere Sassari, la città dove l'autrice è nata e cresciuta –, troviamo il personaggio della maestra Argia Sforza, soprannominata *Arpia Sferza*, "che si comporta diversamente a seconda che le sue allieve provengano da famiglie agiate o meno" (Antoniazzi, 2014, pp. 195-196). L'Arpia, come afferma Faeti, è un "terrificante esempio di educatrice davvero seguace di una tradizione in cui la sferza sui deboli e l'untuoso ossequio verso i potenti sono le prospettive di fondo di un atteggiamento e di un comportamento che, nel loro infame e coerente procedere, assumono quasi l'aspetto di una velenosa missione" (Faeti, 2001, p. 46).

Scrive la Pitzorno: "Il 20 aprile con grande meraviglia di tutta la classe, appena entrata nell'aula Adelaide invece di sgattaiolare furtiva verso il suo banco come faceva sempre, si fermò sulla soglia, apri la vecchia cartella e ne estrasse un voluminoso involto di carta di giornale. Svolse la carta e, mentre tutte la stavano a guardare con curiosità, liberò un mazzo di tulipani rossi e gialli. Un mazzo non tanto grande, senza cellophane né carta crespata, e senza neppure uno spago per tenere insieme i fiori, Adelaide lo scrollò, gli dette una aggiustatina e andò a deporlo solennemente sulla cattedra, pronunciando la formula di rito: 'questo è per lei, signora'. Ma la maestra, che aveva seguito i suoi gesti con lo sguardo vitreo e inespressivo di un serpente, invece di rispettare il copione dicendo a sua volta: 'grazie. Che pensiero gentile! ', guardò i fiori con aria disgustata e chiese in tono di accusa: «dove li hai presi?». [...] «Te lo dico io da dove arrivano questi fiori, Raperonzolo» disse con aria sempre più feroce la signora Sforza. Fece una

pausa guardandosi in giro per controllare che tutta la classe la stesse a sentire con la massima attenzione, poi tuonò, puntando l'indice contro Adelaide: «Li hai rubati!». [...] «Guzzon, Te lo chiedo per l'ultima volta» disse la maestra lentamente, con voce calma e terribile. «Dove hai rubato questi fiori?». «Non li ho rubati!» urlò Adelaide, e piangendo, con frasi sconnesse, raccontà finalmente la verità. Erano tanti giorni che desiderava portare anche lei un mazzolino alla maestra, come avevano fatto le altre compagne. Ma non aveva un giardino, è vero, e neppure i soldi per il fioraio. Però quella mattina, passando davanti a una casa signorile, aveva visto una cameriera che gettava la spazzatura nel bidone. E tra la spazzatura c'era un grande mazzo di tulipani ancora non completamente appassiti. Allora aveva aspettato che la ragazza rientrasse in casa, aveva rovesciato il bidone e aveva scelto i fiori che le sembravano più presentabile, quelli che avevano ancora tutti i petali. Alcuni erano così freschi che non erano neppure sbocciati completamente. Li aveva messi a bagno nella fontanella per lavarli e per farli riprendere, poi li aveva asciugati col vecchio giornale in cui portava avvolto il cucchiaio. «Ecco il motivo di quello schifoso puzzo di pesce» disse la maestra. «Hai finito?». «Sì» rispose Adelaide, e ribadì: «Non li ho rubati. Non erano di nessuno». La maestra la guardò in silenzio per quasi un minuto come se stesse meditando. Adelaide ne approfittò per pulirsi la faccia strofinandosela con un fazzoletto lurido" (Pitzorno, 2012, pp. 329-334).

Anni dopo, Bianca Pitzorno decise di esaudire il desiderio dei suoi lettori, narrando il seguito delle avventure e dei ricordi della sua infanzia: "potei tornare ad affrontare i giorni della mia infanzia, e scrissi *Diana, Cupido e il Commendatore*, ambientato nella stessa città di Lossài – così avevo ribattezzato la cittadina di provincia della mia infanzia – qualche anno dopo le vicende di *Ascolta il mio cuore*, e con una diversa protagonista. Anche questo romanzo, dove Prisca Puntoni e le sue due amiche del cuore compaiono come personaggi secondari, ricostruisce una vicenda reale di cui ero stata testimone quando avevo dodici anni, e fu accolto con lo stesso entusiasmo del precedente. Le lettrici continuavano a scrivermi chiedendo: «E dopo?». Per loro a questo punto gli anni Cinquanta erano diventati un'epoca estremamente suggestiva. Io mi chiedevo se non avevo sbagliato, per vent'anni, A girare alla larga dal mio "fanciullino interiore". Così negli anni successivi scrissi *Re Mida ha le orecchie d'asino*, e poi *La voce segreta*, che completarono quella che ormai viene considerata 'la quadrilogia di Lossài'" (Pitzorno, 2002, p. 129)

Prisca, Elisa e Rosalba, le tre protagoniste di *Ascolta il mio cuore*, attra-

verso la loro storia, la loro "lotta di classe in classe" (Faeti, 2001, p. 46), aprono una riflessione sull'immaginario degli anni Cinquanta e sul ruolo spesso classista e conservatore degli insegnanti, poi affrontato criticamente da don Milani nel 1967 con *Lettera a una professoressa*. Le idee delle tre bambine e il loro modo di osservare il mondo, solo come un bambino è capace di fare, riescono a generare delle ripercussioni a scuola e a casa. Solo grazie a loro, gli adulti, incapaci di mantenere un orecchio "acerbo" (Boero, De Luca, p. 308) riescono talvolta a cambiare il loro punto di vista. L'alterità dell'infanzia crea, talvolta, dei mutamenti nella vita quotidiana, soprattutto laddove non si era pensato di vederli (Trisciuzzi, 2018).

Riferimenti bibliografici

Opere di critica

Antoniazzi A. (2014). *La scuola tra le righe*. Pisa: ETS.

Ascenzi A. (2012). *Drammi private e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: Eum.

Ascenzi A., Boero P., Sani R. (Eds). (2007). De Amicis E. *Il romanzo d'un maestro*. Genova: De Ferrari.

Bandini G., Benelli C. (2011). *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*. Padova: Amon.

Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.

Becchi E. (1996). L'Ottocento. In E. Becchi, D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia, II. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

Bertoni Jovine D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.

Beseghi E. (1994). *Nel giardino di Gaia*. Milano: Mondadori.

Beseghi E., Telmon V. (Eds.) (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.

Boero P., De Luca C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.

Catarsi E. (1985). Il suicidio della maestra Italia Donati. In Id. *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale.* Bergamo: Juvenilia.

Catarsi E. (1996). *I maestri e il "cuore". La figura del maestro elementare nella letteratura per l'infanzia tra Otto e Novecento*. Pisa: del Cerro.

Covato C. (1991). *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*. Roma: Archivio Guido Izzo.
Covato C. (1996). Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere". In S. Ulivieri (Ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
De Fort E. (1979). *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*. Milano: Feltrinelli.
Faeti A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
Ledda G. (1975). *Padre padrone. L'educazione di un pastore*. Milano: Dalai.
Mazzucco M.G. (2012). *Prefazione*. In Pitzorno B. *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
Pitzorno B. (2002) [1995]. *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*. Milano: Il Saggiatore.
Sani R. (2011). Accanto ai maestri. Edmondo de Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale. In Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formative nell'Italia contemporanea*. Macerata: Eum.
Santoni Rugiu A. (2006). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Serao M. (1886). Come muoiono le maestre. *Corriere della sera*, 25 giugno.
Ulivieri S. (1993). Immagini di scuola. La maestrina con la penna rossa. Immagini di maestre nell'Italia dell'Ottocento tra letteratura e realtà. *Cadmo,* I, 3.
Ulivieri S. (1996). Donne e insegnamento dal Dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante. In Id. (Ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Trisciuzzi M. T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia.* Pisa: ETS.

Opere di narrativa

Baccini I. (1901). *Il romanzo d'una Maestra.* Firenze: Salani.
Collodi C. (2011) [1883]. *Le avventure di Pinocchio*. Milano: Piemme.
Collodi C. (1992) [1887]. *Giannettino.* Milano. Greco e Greco.
Dahl R. (2013) [1988]. *Matilda.* London: Puffin.
Dahl R. (1995) [1988]. *Matilde*. Milano: Salani.
De Amicis E. (2001) [1886]. *Cuore.* Milano: Mondadori.
De Amicis E. (2007) [1890]. *Il romanzo di un maestro*. Genova: Edizioni De Ferrari.

Giacobbe M. (2003) [1957]. *Diario di una maestrina*. Nuoro: Il Maestrale.
Mastronardi L. (2011) [1962]. *Il maestro di Vigevano*. Torino: Einaudi.
Murail M.-A. (2005). *Vive la République!* Paris: Pocket Jeunesse.
Murail M.-A. (2010). *Cécile. Il futuro è per tutti*. Firenze-Milano: Giunti.
Pitzorno B. (2012) [1991]. *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
Pitzorno B. (2012) [1994]. *Diana, Cupido e il Commendatore*. Milano: Mondadori.
Pitzorno B. (2010) [1996]. *Re Mida ha le orecchie d'asino*. Milano: Oscar Mondadori.
Pitzorno B. (2015) [1998]. *La voce segreta*. Milano: Oscar Mondadori.
Recami F. (2018). *Il diario segreto del cuore*. Palermo: Sellerio.
Sciascia L. (1991) [1956]. *Le parrocchie di Regalpetra*. Milano: Adelphi.
Stella G. A. (2005). *Il maestro magro*. Milano: Rizzoli RCS.

Gruppo 11
Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose

Introduzione
Annamaria Cagnolati, Pierpaolo Triani

Interventi
Maria Chiara Castaldi
Paola Dal Toso
Valentina Guerrini
Silvia Guetta
Andrea Porcarelli

Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose

Pierpaolo Triani
Università Cattolica del Sacro Cuore
Antonella Cagnolati
Università degli Studi di Foggia

Dalla scuola aperta a tutti alla scuola per tutti e per ciascuno; o più precisamente alla "scuola di tutti e di ciascuno" (MIUR, 2012, p.14). È questo, come è noto, un passaggio *strategico* che stiamo vivendo all'interno della riflessione pedagogica e degli orientamenti scolastici di diversi paesi, tra i quali l'Italia, che espressamente nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione dichiara: "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza delle diversità un valore irrinunciabile" (MIUR, 2012, p. 14).

Costruire la scuola per tutti ha significato principalmente favorire pari opportunità di accesso al percorso scolastico (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Colombo, 2010). Ciò ha rappresentato sul piano storico e sociale una grande conquista che logicamente chiede di essere salvaguardata e rafforzata. Passare ora alla scuola 'di tutti e di ciascuno' significa compiere uno sforzo culturale e organizzativo ancora più ampio. Si tratta, infatti, sia di operare per promuovere uguali opportunità di apprendimento e di successo formativo[1], nel pieno rispetto del diritto di ciascuno all'istruzione; sia di pensare alle scuole reali come contesti educativi capaci di: valorizzare l'originalità di ogni alunno, della sua identità personale e culturale, del suo percorso di crescita; favorire l'incontro costruttivo tra le differenze personali e culturali; sviluppare il rispetto, il confronto, il dialogo, la capacità di vivere e lavorare insieme.

Siamo in presenza dunque di un ampliamento di prospettiva sul ruolo della scuola che quando si tratta di tradurre in prassi presenta non poche criticità, in un contesto sociale dove il fenomeno del pluralismo culturale

1 Sulle attuali difficoltà dei sistemi scolastici di garantire uguaglianza di successo scolastico cfr. Bottani (2013).

si intreccia con la crescita di atteggiamenti individualistici e narcisistici. Se da un lato, infatti, la scuola 'per tutti' rischia di diventare omologante e poca attenta alla specificità di ciascuno; la scuola 'di tutti e di ciascuno', se non viene correttamente intesa, può alimentare, nella vita ordinaria delle scuole, la riduzione dell'incontro tra le differenze alla regolazione della loro convivenza, e un approccio al percorso scolastico, inteso, dagli alunni e dalle famiglie, soltanto come impresa del singolo e non anche come 'esperienza comunitaria', generatrice di legami sociali positivi.

Tenere insieme la scuola 'di tutti' con la scuola 'di ciascuno', è perciò una delle sfide fondamentali dell'istituzione scolastica nel tempo del pluralismo culturale e dell'istanze del 'sé'. Pensare la scuola e fare scuola nel tempo del pluralismo culturale (che oggi si connota prevalentemente in termini individualistici) comporta la faticosa, ma anche appassionante, ricerca di trovare forme di equilibrio tra il rispetto, la salvaguarda, la promozione:

- della dignità di ogni persona e del suo sviluppo, contro ogni tentativo di 'reificazione', da parte di qualsiasi cultura, gruppo, istituzione, organizzazione economica;
- delle diverse appartenenze culturali e delle differenti visioni antropologiche e pedagogiche di cui le persone e i gruppi sono portatrici;
- di un nucleo fondamentale di valori e significati che permetta la convivenza, la coesione sociale, la costruzione di progetti comuni (Triani, 2019).

È all'interno di questo scenario e di questa progettualità pedagogica che si colloca la riflessione del gruppo di lavoro dedicato a *Scuola e pluralismo: cultura di genere e culture religiose*, animato da una domanda di fondo: come la scuola può affrontare costruttivamente il dato del pluralismo culturale? Come può fare interagire il principio della laicità con il rispetto e la valorizzazione delle differenze? Come può costruire fattivamente l'equilibrio tra le diverse istanze appena sopra richiamato?

Il gruppo cerca di dare un contributo a questa questione di fondo, non affrontando il tema in termini 'generali', ma attraverso la focalizzazione su due aspetti che concorrono in modo cruciale all'identità dei singoli e delle comunità: le culture di genere e le culture religiose. Aspetti che, a loro volta, sono fortemente intrecciati tra di loro e che rendono questo gruppo un interessante laboratorio 'interculturale', nel senso di un lavoro che comporta il confronto e il dialogo tra differenti piste di ricerca, così come tra di-

versi approcci e sensibilità, a partire da domande comuni: come può la scuola tenere presenti e valorizzare le culture di genere e le culture religiose? Quali sono i confini di questa valorizzazione da parte dell'istituzione scolastica? Quali sono le potenzialità e le fatiche, i rischi e le opportunità?

Si tratta di domande 'complesse', nel senso preciso del termine, in quanto rinviano all'intreccio di un insieme di temi e livelli di riflessione; ma sono anche domande che hanno già generato, come il gruppo dimostra, piste di lavoro e ricerche sul campo che vale la pena continuare a coltivare.

Riferimenti bibliografici

Bottani N (2013). *Requiem per la scuola?* Bologna: Il Mulino.

Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo.* Trento: Erickson.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Bari: Laterza.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.* Roma.

Triani P. (2019). *La collaborazione educativa.* Brescia: Scholé.

XI.1
Scuola e oratorio: contaminazioni possibili per un "clima educativo" interculturale e interreligioso

Maria Chiara Castaldi
Università di .....

La capacità di accogliere, di "vedere" l'altro, quella che definiamo capacità empatica, delineandosi sul piano etico come una sorta di imperativo categorico delle relazioni interpersonali, si configura come capacità umana, la cui attuazione si incarna nei contesti di vita, nella pratica dell'apprendimento tramite l'educazione. L'invito di papa Francesco, nell'Enciclica *Amoris Laetitia,* alla "coltivazione" delle parole buone, espressione eloquente di gentilezza, rispetto, benevolenza, vera e propria "cura" della vita e dei bisogni affettivi, emotivi e relazionali dell'altro, riassume sapientemente nei toni dell'immediatezza colloquiale propria del pontefice, tutta la complessità pedagogica dell'ex-ducere, del "trarre fuori" e del "trarsi fuori" da se stessi, dal proprio sguardo limitato e limitante, per entrare nella logica del dono, quale riversamento del proprio sé, sempre migliorabile e perfettibile, nelle mani, nello sguardo, nel cuore dell'altro.

La scuola delle competenze, della professionalizzazione, delle tecnologie, della valutazione, è oggi chiamata nuovamente a sporgersi *oltre* le barricate della burocrazia, delle logiche politico-aziendali, per maturare la consapevolezza che il pluralismo, culturale e religioso, abita oltre i muri invisibili dell'indifferenza e del relativismo, nelle logiche della gratuità, del dono, del decentramento, del colloquio, dell'ascolto. Come la pianta necessita di un particolare habitat per poter crescere e maturare, così la pianta dell'incontro e del dialogo tra le diverse identità religiose e culturali può svilupparsi a pieno solo in contesti caratterizzati da quello che potremmo definire uno specifico "clima umano": questo contributo si propone di tracciare alcune connessioni possibili tra la realtà scolastica e il "clima" educativo del contesto oratoriano, provando a far tracimare da quest'ultimo elementi potenzialmente fertili per il terreno complesso del dialogo interculturale ed interreligioso anche nel contesto scuola. Questa, infatti, vive dentro e fuori dalle sue stesse mura, nelle percezioni, nei vissuti, nelle rela-

zioni dei suoi utenti privilegiati: i bambini e i ragazzi. È proprio la costruzione del proprio "essere" partendo dal proprio "esserci", dal proprio stare al mondo, che fonda l'identità, oggi frantumata nei contesti autoreferenziali della società dei consumi e del *divertismen*t, contesti che assumono spesso le dimensioni minuscole dello schermo di uno smartphone o di un tablet. La proposta educativa dell'oratorio contemporaneo, con il riposizionamento centrale della persona, quale fondamento della comunità interculturale e interreligiosa, può apportare importanti vettori di significato nell'intricato processo di costruzione identitaria. Questo contributo prende le mosse da una prospettiva antopo-filosofica legata all'orizzonte di senso dell'umanesimo della tradizione cristiana e nello specifico dal pensiero personalista che pone l'uomo come "diritto sussistente" (Rosmini, 1967), secondo la quale la via privilegiata per il colloquio interculturale e interreligioso non sta nello svuotamento da valori e principi forti nichilisticamente rimpiazzati da pratiche e incertezze, ma in quel riposizionamento di se stessi dal centro di un cerchio immaginario alla sua circonferenza, in cui tutti i punti si trovano alla medesima distanza, quel centro a cui possiamo insieme tendere, al quale insieme possiamo volgere lo sguardo in quanto tutti esseri umani della stessa "terra-patria" (Kern, Morin, 1994), nella comune e mai esaurita ricerca della verità.

La metafora postmoderna che propone di "abitare il disincanto" (Cambi, 2006) quale nuovo paradigma pedagogico, lascia aperti numerosi ambiti di problematizzazione. Ci si chiede quanto un'educazione che costruisca ponti sul terreno franoso dell'incertezza, precari e senza fondamenti possa effettivamente porsi come via praticabile di costruzione di senso, una costruzione che si realizza in un vuoto che, come afferma Volpi, è stato riempito da un nuovo paradigma, dominante, assorbente e ineluttabile: quello tecnico – scientifico, che viene di fatto vissuto come il nuovo Senso, il nuovo Ordine e il nuovo Valore (Volpi, 1996, p. 33).

Nell'enciclica *Caritas in veritate* Benedetto XVI, dopo aver ricordato che "con il termine educazione non ci si riferisce solo all'istruzione o alla formazione al lavoro", ma allo sviluppo integrale della persona, evidenziava l'aspetto problematico della situazione attuale:

> per educare bisogna sapere chi è la persona umana, conoscerne la natura. L'affermarsi di una visione relativistica di tale natura pone seri problemi all'educazione, soprattutto all'educazione morale, pregiudicandone l'estensione a livello universale (n. 61).

Diversi studi ed evidenze empiriche hanno dimostrato come la dimensione religiosa sia fortemente implicata nell'atto educativo, sia come suo fondamento, sia come suo orizzonte di senso e di speranza. Ci riferiamo in particolare a quel profilo religioso di base che, a livello antropologico, qualifica la relazione tra genitori e figli: proprio nella relazione con i genitori, il figlio trova la possibilità di credere alla vita e scopre le condizioni e le motivazioni per dedicarsi "alla causa della vita". In quest'ottica si può parlare di valenza antropologica-religiosa del rapporto educativo (Cfr. Angelini, 2002, 2003).

Come evidenziato in precedenti contributi si assiste oggi ad un proliferare di modalità educativo -relazionali articolate e molto spesso digitalizzate, dal precipuo carattere informale e non formale, che si affiancano alla realtà educativo-istruttiva del contesto scuola.

Una pista originale e scientificamente ancora poco battuta è quella che indaga l'ambiente di apprendimento non-formale/informale costituito dall'oratorio. Tale contesto ad alta densità formativa è divenuto negli ultimi anni oggetto di alcuni studi e ricerche in ambito accademico, come in Umbria in cui il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia ha inserito nell'Offerta Formativa dell'Anno Accademico 2011/2012 un Corso di perfezionamento dal titolo "Corso di perfezionamento in Progettazione, Gestione e Coordinamento dell'Oratorio", con accesso riservato ai possessori di una laurea triennale, poi riproposto anche negli anni accademici successivi; i risultati di tale iniziativa formativa sono stati pubblicati nel volume curato da Floriana Falcinelli e Marco Moschini ed edito dalla FrancoAngeli nel 2016 *Progettazione, gestione e coordinamento dell'oratorio. L'esperienza di elaborazione di un modello socio-educativo oratoriano.* Degno di nota è anche il piccolo volume scritto a più mani a cura dei medesimi autori dal titolo suggestivo *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale* (FrancoAngeli, 2016).

Facendo qualche passo indietro non possiamo non citare il celebre pedagogista salesiano Pietro Braido, il quale nel lontano 1962 definiva l'oratorio un ambiente educativo "totale", soprattutto in riferimento ai soggetti a cui tende, ossia tutti i giovani, senza distinzioni di classe, cultura, società. "Esso è l'istituzione giovanile più universale e aperta" (Braido, 1962, p. 156).

Nella Nota pastorale *Il laboratorio dei talenti* del 2013, la CEI ha definito l'oratorio come "l'espressione della comunità ecclesiale che, sospinta

dal Vangelo, si prende cura, per tutto l'arco dell'età evolutiva, dell'educazione delle giovani generazioni", in un atteggiamento che, come ha sottolineato il segretario della CEI monsignor Nunzio Galantino, non si chiude ai ragazzi delle altre religioni, significativamente sempre più numerosi all'interno della realtà dell'oratorio. Questa apertura diviene scuola di comunione e un segno che è possibile esprimere la fede senza vergognarsi e senza nascondersi e, al contempo, vivere a contatto con persone che non la condividono, in un clima educativo di solidarietà, collaborazione, reciproco rispetto. Una vera e propria palestra di cittadinanza e di virtù civiche, capace di costruire dinamiche non conflittuali (Falcinelli, Moschini, 2016, pp. 9-10), che poggino sulla logica del dono e della gratuità.

Si tratta in breve di quel "clima di famiglia" tanto caro a don Bosco, l'educatore del cuore e il pedagogista ante litteram, che poneva come riferimento del termine "famiglia"una cellula educante che ancora reggeva, non ferita dalle spinte della postmodernità che ha visto vacillare e infragilirsi il nesso autorità-autorevolezza, libertà-responsabilità, diritto-dovere. Quella a cui guarda don Bosco è una famiglia che si fa scuola di vita, di valori, di sani principi, che non deroga di fronte all'ostensione chiara del confine tra giusto e sbagliato, bene e male, ma che al contempo è capace di innervare la pratica normativa con i vincoli dell'affetto profondo, dell'amore, del perdono, della fratellanza (Cfr. Braido, 1984).

Il recupero di quel clima ad altissima concentrazione educativa è oggi il primo mandato di una missione pedagogica che l'oratorio intende porre in essere, proponendosi come spazio di vita, luogo di affiancamento e complementarietà rispetto alle forme istituzionali della scuola e della famiglia. L'intento, tuttavia, è quello di spingersi *oltre* ad un mero affiancamento, *oltre* alla logica del "buon vicinato", per attuare una vera e propria co-immersione educativa, un'alleanza pedagogica che aiuti in particolare la scuola a ricollocare nella scala delle priorità della sua *mission formativa* la persona in formazione nel suo *essere* innanzitutto *relazionale*, *oltre* i criteri docimologici e performativi, potremmo dire *ego-centrici*, per divenire o, potremmo dire, tornare ad essere capace di sporgersi, come si diceva in apertura, verso quel'orizzonte propriamente umano capace di tratteggiare il senso e il valore dell'esistenza.

La "Galassia Elettronica" (McLuhan, 1966) definisce chiaramente la "società digitalica" (Cian, 1988, p. 102) contemporanea che non esclude, ma ingloba le istituzioni educative, in primis la scuola, che da un lato è chiamata a formare abiti mentali (Baldacci, 2012, p. 63) critici nei con-

fronti della pioggia torrenziale di messaggi accessibili tramite la rete, dall'altro essa stessa ne diviene fruitrice e utilizzatrice per favorire i processi di apprendimento. Al confine tra questi due poli distanti eppure limitrofi si colloca un possibile apporto che la logica oratoriana può fornire in ordine alla formazione di quelle competenze umane che fungono da pilastri basilari nella costruzione identitaria, fondamenta necessarie e imprescindibili anche alla formazione scolastica legata ai curricula e alla programmazione disciplinare. L'elaborazione del processo identificativo, infatti, non può avvenire nella relazione io-digital media, contraddistinta dal principio dell'autoreferenzialità e dal rischio di dispersione/frantumazione dell'io, ma si colloca sul piano della relazione dialettica nel dialogo diretto, supportato dal ruolo di accompagnamento/rassicurazione proprio dell'educatore-insegnante. La società tecnologica, ampliando a dismisura il flusso incontrollato di informazioni, non ha ridotto, ma ha incrementato lo spettro delle possibili incertezze, paure, timori, emozioni con cui il ragazzo entra in contatto nel suo percorso di crescita, senza fornire chiavi di lettura valide, binari possibili o appigli di senso che garantiscano un minimo di galleggiamento nel mare agitato del Web. L'ampliarsi delle conoscenze e soprattutto delle vie di accesso ad esse, non è garanzia di risposta ai grandi interrogativi dell'esistenza: è ancora l'adulto, nel suo ruolo di educatore "presente" e responsabile, il custode delle dimensioni ermeneutica, etica ed ontologica del percorso di costruzionedell'identità, ed è ancora l'educatore il garante di quella *pars costruens* della società che si delinea ancora come luogo di umanizzazione, oltre le regole dell'efficienza, del rendimento, della razionalità, regole del sistema sociale, ma non propriamente e interamente umane. L'alleanza tra scuola e oratorio può proporsi oggi come baluardo di difesa dell'umano *prima* e *oltre* la sua dipendenza dal tecnologico, in quegli ambiti che nessun collegamento internet potrà mai dominare, né conoscere, né tantomeno produrre: la gratuità, il disinteresse, l'affettività, la religiosità, l'empatia, essenziali al processo formativo e svincolati dal limitato orizzonte delineato dall'elettronica.

Tra le pratiche oratoriane più efficaci si colloca la metodologia preventiva del sistema educativo promosso dall'oratorio salesiano: opportunamente riposizionata nell'agenzia scolastica può fornire un valido supporto alle problematiche connesse coi fenomeni del bullismo e del cyber bullismo presenti quotidianamente nelle scuole dell'Europa contemporanea, globalizzata e multiculturale. Tale metodologia, messa in campo tramite l'azione dell'animatore, insostituibile ed efficace figura educativa nel siste-

ma oratoriano che richiederebbe un'approfondita analisi pedagogica, si pone in essere come cura concreta delle relazioni, in primo luogo tra pari.

In sintonia con quanto ritenuto già nel 1996 da Martha Nussbaum secondo cui l'agire etico è inscindibile dalla vita affettiva e che un'etica del rispetto per l'altro non sia neutra, ma presupponga la capacità di sentire l'altro (Nussbaum, 2012, p. XVI), Luigina Mortari parla di "tonalità affettive", come le modalità personali del sentire la vita che originano nella tensione propria e originaria dell'essere umano di tessere relazioni con gli altri. A partire dall'ontologia relazionale la pratica della cura si dirige non solo verso di sé, ma anche verso gli altri:

> la relazionalità dell'essere umano, insieme alla necessità della cura, fa sì che aver cura d'altri e aver cura di sé siano due dinamiche strettamente unite. L'uomo fiorisce come uomo nel momento in cui assume non solo la cura di sé, ma anche la cura d'altri come necessaria al suo formarsi (Mortari, 2017, p. 89).

La dimensione della cura, così come esplicitata dalla Mortari, si contraddistingue per il suo intrinseco valore etico: "si può dire, dunque, che c'è cura laddove l'agire è orientato dall'intenzione di produrre beneficio all'altro"(Mortari, 2017, p. 89). Nell'ipotesi di una possibile cooperazione/-contaminazione tra agenzie formative differenti, ma prossime, quali la scuola e l'oratorio, tale prospettiva che pone al centro della riflessione pedagogica la chiave interpretativa etico-educativa della cura, ci sembra possa tradursi in pratiche concrete nelle quali animatori, educatori, insegnanti, fanciulli e giovani possano ritrovarsi rispondendo all'universale bisogno di fiducia reciproca, dimensione necessaria alla qualità della relazione, intrinsecamente unificante e luogo ermeneutico di benessere (Clarizia, 2014, p. 7).

Riferimenti bibliografici

Angelini G. (2003). *Il figlio. Una benedizione, un compito.* Milano: Vita e Pensiero.

Angelini G. (2002). *Educare si deve, ma si può?* Milano: Vita e Pensiero.

Baldacci M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro. *Formazione & Insegnamento*, X, 1: 61-66.

Benedetto XVI (2009). Lettera Enciclica *Caritas in veritate.* Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Braido P. (1984). *La lettera di Don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*. Roma: LAS.

Braido P. (1962). *Il Sistema Educativo di Don Bosco*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Castaldi M.C. (2017). L'Oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale. I pilastri dell'educazione secondo il Rapporto Delors nell'ipotesi ermeneutica ed ecologica dell'oratorio. *Formazione&Insegnamento*, XV, 2.

CEI (2013). *Il laboratorio dei talenti*. Torino: Elledici.

Cian L. (1988). *Educhiamo i giovani d'oggi come Don Bosco*. Torino: Elledici.

Cioffi. M. (2002). *La persona-diritto sussistente nel sintetismo dell'essere*. *Iustitia,* LV, II: 171-201.

Falcinelli F., Moschini M. (eds.) (2016). *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale*. Milano: FrancoAngeli.

Felaco R., Clarizia L. (2014). *Atti del Convegno. I Luoghi del Benessere.* Napoli: Edizioni Ordine degli Psicologi della Campania.

Kern A. B., Morin E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

McLuhan M. (1966). *La galassia Gutenberg.* Roma: Armando.

Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi,* XV, 2: 91-105.

Nussbaum M. (1996). *Poetic Justice* (trad. it. *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile,* Mimesis, Milano-Udine, 2012).

Papa Francesco (2016). Esortazione Apostolica *Amoris Laetitia.* Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.

Volpi F. (1996). *Il nichilismo*. Roma-Bari: Laterza.

XI.2
Cambiamenti negli obiettivi e contenuti dell'insegnamento della Religione nella scuola dell'infanzia, elementare, media nel secondo dopoguerra

Paola Dal Toso
Università degli Studi di Verona

Premessa

Scopo del presente contributo è quello di cercare di cogliere quali siano le finalità dell'insegnamento della religione nella scuola italiana a partire da quella dell'infanzia fino alla media; inoltre, tenta di descrivere come i contenuti proposti nell'ambito dei relativi programmi siano stati modificati a partire dal secondo dopoguerra, quindi, in un arco di tempo pari a circa sessant'anni.

1. Scuola dell'infanzia

Nelle avvertenze degli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* del 1958, alla luce del fatto che "l'ispirazione religiosa deve illuminare ed elevare tutta la vita della scuola materna nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica"[1], si afferma che l'educazione religiosa è rivolta a promuovere la vita religiosa del bambino. Tale obiettivo può essere raggiunto tramite "l'apprendimento delle preghiere più semplici, riferimenti episodici a fatti dell'Antico Testamento, connessi alla missione di Cristo, racconti della vita di Gesù, riflessioni sulle principali cerimonie e solennità della Chie-

1 *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, D.P.R. 11 giugno 1958, n. 584: *Programmi didattici per le scuole materne*; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» 17 giugno 1958, n. 143.

sa, cui lo stesso bambino partecipa, i primi orientamenti di vita morale, sulla base della legge divina"[2].

Nell'educazione del sentimento religioso, anche il canto corale esercita la sua particolare efficacia.

Questi sono i brevi riferimenti all'educazione religiosa che compaiono nel testo del 1958. Una riflessione molto più ampia e articolata è proposta negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* emanati nel 1969, dove in riferimento allo sviluppo psicologico del bambino, è evidenziata "l'esigenza di una interpretazione certa, e perciò rassicurante, delle cose e del mondo, e il bisogno di stabilità e di protezione sul piano affettivo, possono tradursi anche in una prima forma di sensibilità religiosa"[3]. Più avanti si precisa che "nella scuola materna non è possibile né si deve mirare a svolgere un sistematico 'programma' differenziato per […] valori […], religiosi, giacché non lo consentono ancora né le esperienze, né le strutture mentali, né gli interessi del bambino, né i livelli della sua maturazione psichica".

Ancora nel rispetto delle caratteristiche evolutive dell'infanzia, si specifica che

> l'esperienza religiosa, esperienza tipicamente umana, risponde, nel bambino di questa età, a complesse esigenze affettive ed intellettuali. Le più evidenti sono: il desiderio di attingere un sentimento di legame universale con le cose e le persone tutte; il bisogno di affidamento della propria persona a una forza e ad una volontà capaci di sorreggerla e di aiutarla nella conquista della autonomia; la richiesta di certezza e di stabilità nel fluire dell'esistenza; l'esigenza di compensare frustrazioni e delusioni derivate dal rapporto con l'ambiente e di sottrarsi a sensi di in sicurezza e di angoscia che non è possibile vincere con le proprie forze e che limitano le capacità di operare positivamente nel mondo[4].

Una risposta a questi bisogni può essere proposta dall'educazione religiosa, che costituisce un aspetto irrinunciabile dell'educazione in quanto

2 Ibidem.

3 Si vedano gli *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali*, D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647 (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444), e più precisamente, nella prima parte riguardante gli indirizzi generali, al punto intitolato: "La personalità del bambino - Il bambino nella civiltà odierna".

offre al bambino i fondamenti per una concezione spirituale, serena e unitaria del mondo e della vita.

Se negli *Orientamenti* del 1958 l'educazione religiosa del bambino rischia di essere ridotta ad un'azione catechistica, in quelli del 1969 si registra un'attenzione alle caratteristiche evolutive dell'infanzia, all'analisi delle esigenze tipiche dell'età. Ne consegue che in riferimento al bambino l'educazione religiosa "consente il pieno ed armonico sviluppo della sua personalità, l'affinamento del suo senso morale e dei valori, e radica in lui sentimenti di autentica socialità, animati, cioè, dal rispetto e dall'amore per il prossimo, e dall'ideale della pace tra gli uomini"[5].

A livello educativo si suggerisce di evitare

> atteggiamenti e metodi che possono condurre, e talvolta hanno condotto, negli ambienti familiari meno preparati, a superstizioni, a pregiudizi, a formalismi che incidono negativamente sulla personalità infantile e compromettono la formazione morale e sociale, anziché costituire fonte di equilibrio, di serenità, di dinamico e creativo ottimismo nell'impegno di trasformazione umana del mondo e di disponibilità verso gli altri[6].

Se una scelta religiosa autonoma può essere espressa solo in un successivo periodo dello sviluppo umano, nel corso del quale può essere raggiunto un diverso grado di maturità, "l'educazione religiosa può compiersi tuttavia efficacemente, muovendo dal complesso delle esperienze infantili; può anche contribuire, indirettamente, all'affinamento del comportamento religioso delle stesse famiglie credenti, costituire per le altre un invito a una più ricca educazione spirituale dei figli"[7]. Dunque, il cammino di crescita del bambino in qualche modo può coinvolgere i genitori, che in un certo senso, grazie al figlio, sono sollecitati ad approfondire la propria dimensione religiosa, se non addirittura a mettersi in ricerca.

Altra opportunità è costituita dalle occasioni nel corso delle quali si può godere della bellezza e dall'armonia della natura, della presenza in essa di

4 Idem, seconda parte degli *Orientamenti*.
5 Idem.
6 Idem.
7 Idem.

innumerevoli forme di vita: tutto ciò può costituire motivo per sviluppare sentimenti di rispetto, di amore per tutte le creature, di riconoscimento di Dio Creatore.

Nella relazione che il bambino instaura con i coetanei, sperimenta sentimenti di bontà e di amore che "possono essere guidati e farsi vincolo di fraternità attraverso l'evocazione della presenza provvida e amorosa di un Padre comune che trascende i singoli modelli paterni.

Il senso di questa presenza già costituisce un essenziale progresso della coscienza infantile verso la conquista dei valori morali, sociali e religiosi"[8].

A livello metodologico, gli *Orientamenti* del 1969 offrono alcune indicazioni. Prima di tutto l'educazione religiosa "dovrebbe muovere sempre da esperienze tipicamente infantili, o, comunque, immediatamente attingibili da tutti i bambini della comunità scolastica, e svolgersi ed attuarsi in forme e attraverso attività appropriate all'età"[9]. Dunque, si tratta di rispettare il momento evolutivo vissuto dal bambino, di tener presente le caratteristiche tipiche dello specifico momento di crescita. Ne consegue che risulta inadeguato ricorrere a schematizzazioni e insistere sull'astratta formulazione di precetti; sarà invece opportuno,

> attraverso la presentazione di racconti e di esempi concreti di valore religioso e morale, portare il bambino ad una prima apertura verso Dio ad una vissuta esperienza di fraternità, amore e non violenza. Occorrerà attraverso adatte narrazioni ed eventuali drammatizzazioni, chiarire ogni volta ai bambini il valore e il significato della religione sul piano della vita personale e comunitaria o familiare[10].

Al riguardo può essere opportuno utilizzare semplici canti, scelti tra quelli offerti dalla tradizione religiosa.

Altra attenzione va prestata ai momenti di preghiera: viene suggerito di affidarli alla spontanea espressione e formulazione dei sentimenti presenti nell'animo infantile. Si tratta, dunque, di promuovere la libera partecipazione alla preghiera da parte dei bambini; inoltre, per quanto possibile, va favorito in loro un atteggiamento di ascolto interiore, mediante momenti di raccoglimento; va poi promosso un senso di fiducia "secondo una reli-

8 Idem.
9 Idem.
10 Idem.

gione dell'amore e della giustizia, che faccia coincidere la legge divina con la legge di un'interiore coscienza certa e serena"[11].

È interessante notare che si raccomanda di evitare la formazione di atteggiamenti religiosi ispirati più a timore che ad amore, ingeneranti insicurezza, ansietà, immotivati sensi di colpa, sentimenti di discriminazione e forme di pregiudizio, di intolleranza e di fanatismo, favorendone, invece, il superamento. Sembra di intravvedere in questo suggerimento il bisogno di superare una forma di spiritualità ancora diffusa al tempo, caratterizzata da una visione di un dio il cui sguardo vede ovunque, controlla tutto, e quindi, non gli si può sfuggire, e di conseguenza, un dio che penalizza, punisce, castiga.

Inoltre, si evidenzia come "l'educazione religiosa dovrà sottolineare gli aspetti universali della religiosità e insieme quelli specifici delle varie forme religiose"[12]. Al riguardo, tenendo conto del momento storico socio-culturale, sorprende leggere che

> in particolare, è indispensabile che l'educatrice sia sempre guidata dalla piena consapevolezza della possibile presenza in classe di bambini che provengono da famiglie con diverse concezioni religiose, bambini con un orientamento non religioso, e della necessità del rispetto pieno di tali concezioni od orientamenti diversi, evitando che quei bambini possano sentirsi in qualche modo esclusi dalla comunità infantile[13].

Tale raccomandazione espressa nel testo di fine anni Sessanta, sembra anticipare problematiche educative con le quali il sistema scolastico italiano si confronterà successivamente, nel corso degli anni Novanta.

Nei nuovi *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*[14] emanati nel 1991, lo spazio dell'educazione religiosa risulta ridotto rispetto al testo del 1968 e centrato sulla questione delle relazioni interculturali. Si afferma che alle bambine e ai bambini, in quanto persone, tra i diritti inalienabili - sanciti anche, dalla nostra Costituzione e da dichiara-

11 Idem.
12 Idem.
13 Idem.
14 *Orientamenti Programmi della Scuola Materna*, D.M. 3 giugno 1991; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» 15 giugno 1991, n. 139, al punto "3. Il bambino soggetto di diritti".

zioni e convenzioni internazionali, spetta il rispetto dell'identità individuale e religiosa.

In relazione al bisogno religioso, si riconosce poi che

> il bambino […] si pone e pone domande impegnative per ogni persona, e che per lui hanno anche una rilevanza cognitiva, alle quali si sono date e si continuano a dare differenti risposte, nei cui confronti è indispensabile sviluppare un atteggiamento di attenzione, comprensione, rispetto e considerazione. […] Lungi dall'impedirle, dallo scoraggiarle o dal sentirsene turbati, occorre impegnarsi ad aprire con lui un dialogo franco, sincero ed ispirato ad una chiara sensibilità multiculturale[15].

L'apertura ad una dimensione pluriconfessionale può essere sviluppata attraverso l'educazione ad un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti. Tale comportamento è innanzitutto essenziale per sviluppare sentimenti di reciprocità e fratellanza, per contribuire ad un impegno costruttivo, per coltivare uno spirito di pace e per far crescere l'unità del genere umano in un tempo – quello che stiamo vivendo – di crescenti spinte all'interazione multiculturale ed anche multiconfessionale. Gli *Orientamenti* precisano che

> questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto ad evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione) che possono conseguire all'assenza di una equilibrata azione educativa. […] Le molteplici manifestazioni ed espressioni proprie della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti, con particolare riguardo per quelle più direttamente connesse con il vissuto soggettivo ed ambientale del bambino offrono un'ampia gamma di occasioni utili ad individuare i contenuti delle attività[16].

Se mettiamo a confronto i testi di riferimento per la scuola dell'infanzia pubblicati nel 1958, 1969 e 1991, si coglie come l'impostazione dell'insegnamento della religione che sembra di stampo catechistico assuma conno-

15 Idem, Campi di esperienza educative, punto "f) Il sé e l'altro".
16 Idem.

tazioni diverse con una forte attenzione alla problematizzazione dello stesso non solo dal punto di vista metodologico-didattico, ma anche in riferimento al contesto storico e socio culturale.

2. Scuola primaria

Quando Giovanni Gentile, al quale Benito Mussolini affida il ministero della Pubblica Istruzione, mette mano alla riforma globale del sistema scolastico italiano, reintroduce l'insegnamento della Religione nella scuola elementare con frequenza obbligatoria: "A fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica"[17]. Nei programmi didattici per la scuola elementare pubblicati nel 1955, si ribadisce quanto precedentemente affermato e cioè che l'insegnamento della religione cattolica è considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa[18].

In riferimento alla prima e seconda classe, si suggerisce che "l'insegnante, fin dall'inizio, orienti la sua azione educativa a promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno attraverso l'educazione religiosa"[19]. Per il primo ciclo è previsto che

> la vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso o dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra. Nel corso del ciclo, l'insegnante terrà facili conversazioni sul Segno della croce, sulle principali preghiere apprese (Padre nostro, Ave Maria, Gloria al Padre, preghiera all'Angelo Custode, preghiera per i Defunti), su fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù desunti dal Vangelo[20].

17 *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185.

18 *I programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» Serie Generale 27 giugno 1955, n.146.

19 Idem.

20 Idem.

Si raccomanda che nello svolgimento di tale programma si tenga presente la *Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari*, pubblicata dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione.

In riferimento al secondo ciclo si ribadisce che vale quanto è detto in quello precedente. Seguono precise indicazioni sui contenuti da trasmettere: "l'educazione religiosa si ispiri alla vita e all'insegnamento di Gesù, esposti nei Vangeli. La vita religiosa derivi da una sentita adesione dell'anima ai principi del Vangelo e dalla razionalità dei rapporti fra tali principi e l'applicazione della legge morale e civile"[21]. Sono poi previsti l'apprendimento della preghiera della "Salve Regina", la spiegazione del significato del "Padre nostro" e la conoscenza e l'apprendimento del "Credo". A ciò vanno aggiunte narrazioni facili ed attraenti di episodi del Vecchio Testamento e del Vangelo, nonché

> facili conversazioni sui Comandamenti, sui Sacramenti, sulle Opere di misericordia corporale e spirituale, sul Santo Patrono, sulle tradizioni agiografiche locali, sui Santi la cui vita possa interessare particolarmente i fanciulli, sui periodi dell'anno ecclesiastico, sulla Liturgia romana. Si leggano e si commentino passi del Vangelo, accessibili alla mentalità degli alunni. Non si trascuri l'eventuale riferimento a capolavori d'arte sacra[22].

Per quanto riguarda l'insegnamento della Religione, i programmi della scuola elementare varati nel 1985 hanno tutt'altro tipo di impostazione, che va oltre l'impostazione di istruzione religiosa. Nella premessa generale viene superata una visione puramente confessionale e la questione è affrontata in una prospettiva di pluralismo culturale e religioso. Più precisamente, fin dall'inizio del testo, nel punto dedicato all'"educazione alla convivenza democratica", è ribadito che il fanciullo verrà educato a rendersi conto che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza alcuna distinzione di religione, come affermato nell'articolo n. 3 della Costituzione Italiana; non va trascurato il fatto che, quando inizia l'esperienza scolastica, l'alunno ha già cumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti religiosi. Nell'accogliere tutto ciò di

21 Idem.
22 Idem.

cui è portatore, la scuola elementare contribuisce alla formazione di un atteggiamento di reciproca comprensione e di rispetto anche in materia di credo religioso. In riferimento a ciò si precisa che

> la scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare. Riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza ed, in quanto tale, la scuola ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione. […] Per la religione la scuola elementare offre a tutti gli allievi uguali opportunità di conoscenza, di comprensione e di rispetto dei valori religiosi[23].

È dunque chiara l'intenzionalità di educare l'alunno ad accettare, accogliere, rispettare, comprendere altre espressioni religiose. Ne consegue che i contenuti specifici dell'insegnamento della Religione, non sono più precisati in termini catechistici come nei programmi del 1955. In quelli entrati in vigore trent'anni dopo si legge:

> è compito della scuola promuovere […] a) la conoscenza degli elementi essenziali per la graduale riflessione sulla realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale, sociale; b) la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa; c) la consapevolezza dei principi in base ai quali viene assicurato nella scuola elementare lo svolgimento di specifici programmi di religione, nel rispetto del diritto dei genitori di scegliere se avvalersene o non avvalersene[24].

Dunque, nei programmi del 1985 l'insegnamento della religione è finalizzato a promuovere il principio del riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società, garanzia del pluralismo religioso.

Va tenuto presente che il 18 febbraio 1984 viene rivisto il Concordato

23 *Programmi della Scuola Elementare*, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» Serie Generale 29 marzo 1985, n. 76.

24 Ibidem.

stipulato tra lo Stato e la Santa Sede nel 1929. Ne consegue che lo Stato si impegna ad assicurare nelle scuole lo svolgimento di specifici programmi di religione, definiti con decreto del Presidente della Repubblica sulla base di intese tra lo Stato e le confessioni religiose riconosciute. È stabilito che

> per quanto riguarda la Chiesa cattolica, la Repubblica italiana 'riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.
> Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento'[25].

Pertanto, all'atto di iscrizione gli studenti o i loro genitori esercitano tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione. Insomma, mentre fino al 1984 la prassi prevedeva che tutti gli scolari seguissero l'insegnamento della Religione, da questo momento in poi, al contrario, coloro che preferiscono di non avvalersi dell'insegnamento religioso non hanno ora più bisogno dell'esonero, essendo diventato l'insegnamento della religione cattolica facoltativo.

3. Scuola media

Nei programmi della scuola media statale approvati nel 1963[26] vengono delineate le finalità dell'insegnamento della religione che "contribuirà in modo eminente all'armonico e completo sviluppo dell'alunno, presentandogli in termini concreti la vita di Fede e di Grazia e guidandolo a operare, nell'esistenza di ogni giorno, in vista di questo ideale soprannaturale"[27].

Seguono alcune indicazioni metodologiche rivolte all'insegnante, che

25 Ibidem.
26 *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*, D.M. 24 aprile 1963; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» Serie Generale, 11 maggio 1963, n. 124.
27 Ibidem.

> presentando le verità rivelate su Dio Creatore, Gesù Cristo Salvatore e lo Spirito Santo Santificatore in modo rispondente alle istanze profonde del ragazzo, lo aiuterà a scoprire e a vivere nella Chiesa la sua vocazione di cristiano, a imitare le virtù, a osservare, con l'aiuto dei Sacramenti e della preghiera, i precetti del Signore.
> I fatti della Sacra Scrittura e in particolare del Nuovo Testamento, gli scritti dei Padri, i documenti del Magistero della Chiesa costituiranno la sostanza, cui si ispirerà l'insegnante in religione, procedendo, per quanto è possibile, in forma induttiva[28].

Esplicita è la raccomandazione didattica proposta al docente: questi dovrebbe essere preoccupato più che di una serie di nozioni da trasmettere con rigida sistematicità, "di far vivere i valori religiosi, suscitando l'attiva collaborazione dell'alunno alla formazione della propria personalità, anche in vista della futura vita e attività professionale, presentata secondo la visione cristiana della realtà sociale"[29].

Inoltre, visto lo spirito unitario che caratterizza la scuola media, tenendo presenti gli insegnamenti delle altre discipline e sostenendo l'azione di orientamento della scuola stessa, l'insegnante dovrebbe promuovere in ciascun alunno la consapevolezza della propria vocazione personale e cristiana.

Potrà ravvivare le lezioni con narrazioni desunte dall'agiografia cristiana, dalla letteratura di pagine di scrittori religiosi, dall'uso di sussidi didattici ritenuti validi e opportuni.

Dopo queste indicazioni metodologiche-didattiche, nei programmi della scuola media statale sono definiti i contenuti da proporre per ogni classe. Analizzandoli si può cogliere una certa gradualità e progressione nel coinvolgimento dell'alunno chiamato a collaborare e cooperare alla realizzazione del Regno di Dio.

Per la prima classe, si tratta di presentare

> la fede in Dio, il quale si è manifestato agli uomini per mezzo di persone, di avvenimenti e, soprattutto, in Gesù Cristo, e che attende la risposta dell'uomo. Riflessione sull'esistenza di Dio e sui suoi attributi. Unità e Trinità di Dio. L'opera creativa di Dio e l'attuazione del suo piano misericordioso per la redenzione e per la salvezza degli uo-

28 Ibidem.
29 Ibidem.

> mini. Gesù Cristo, centro della nostra fede e autore della nostra redenzione.
> L'opera dello Spirito Santo e della Chiesa, madre e maestra, una, santa, cattolica e apostolica. Perdono dei peccati e salvezza eterna. La resurrezione finale[30].

Per il secondo anno della scuola media:

> La Grazia considerata sotto il duplice aspetto di dono della vita divina e insieme di elevazione dell'uomo alla dignità di figlio di Dio e di aiuto necessario per compiere il bene e fuggire il male.
> Gesù Cristo come fonte della Grazia e i Sacramenti come mezzi da Lui stabiliti per comunicarla agli uomini. I sette Sacramenti. La preghiera personale e liturgica[31].

Per la terza classe:

> Il piano di salvezza di Dio esige la nostra collaborazione. Questa collaborazione importa l'osservanza della legge di Dio, che noi conosciamo attraverso lo studio dell'ordine creato da Dio, la coscienza morale, la Divina Rivelazione e l'insegnamento della Chiesa.
> I precetti del Signore sono la norma dei nostri rapporti con Dio, con noi stessi, con gli altri uomini e con le realtà terrene. La cooperazione alla attuazione del Regno di Dio mediante la perfezione cristiana[32].

Dopo poco più di quindici anni, nel 1979 i programmi per la scuola media vengono rivisti. Una delle otto articolazioni dell'educazione unitaria, ultima nell'elenco, è l'educazione religiosa. Rispetto ai programmi del 1963, risulta particolarmente ridotto lo spazio dedicato all'insegnamento della religione che viene delineato con queste brevi righe:

> Nel processo evolutivo e culturale dell'educazione, promosso e perseguito dalla scuola obbligatoria del preadolescente, trova la sua funzione e collocazione l'educazione religiosa proposta nei suoi motivi specifici ed autentici di esigenza e di esperienza spirituale e umana,

30 Ibidem.
31 Ibidem.
32 Ibidem.

> e nei suoi aspetti affettivi, intellettuali, etici e sociali ordinati a promuovere la fratellanza, la giustizia e la pace tra gli uomini, illuminate dal trascendente[33].

Nei nuovi programmi di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica, approvati nel 1987,

> l'insegnamento della religione cattolica si inserisce nel quadro delle finalità della scuola media e concorre, in modo originale e specifico, alla formazione dell'uomo e del cittadino, favorendo lo sviluppo della personalità dell'alunno nella dimensione religiosa. [...] Si pone in stretta correlazione con lo sviluppo psicologico, culturale e spirituale dell'alunno, e con il suo contesto storico e ambientale. Esso sollecita nel preadolescente il risveglio degli interrogativi profondi sul senso della vita, sulla concezione del mondo e gli ideali che ispirano l'agire dell'uomo nella storia; nello stesso tempo offre all'alunno i riferimenti religiosi e culturali essenziali, perché a quegli interrogativi egli possa trovare una consapevole risposta personale[34].

Per quanto riguarda gli obiettivi,

> attraverso la gradualità delle mete educative, l'insegnamento della religione promuove il superamento dei modelli infantili, l'accostamento oggettivo al fatto cristiano, l'apprezzamento dei valori morali e religiosi e la ricerca della verità, in vista di una personale maturazione della propria identità in rapporto a Dio, creatore e padre universale, e in rapporto alle realtà culturali e sociali. L'insegnamento della religione cattolica favorisce gli atteggiamenti che avviano l'alunno ad affrontare la problematica religiosa: l'attenzione al problema di Dio e ai valori dello spirito, il gusto del vero e del bene, il superamento di ogni forma di intolleranza e di fanatismo, il rispetto per chi professa altre religioni e per i non credenti, la solidarietà con tutti e particolarmente con chi è fisicamente o socialmente svantaggiato[35].

33 *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, D.M. 9 febbraio 1979; pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» Serie Generale, 20 febbraio 1979, n. 50.

34 *Approvazione del programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica*, D.P.R. 21 luglio 1987, n. 350, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale», 27 agosto 1987, n. 199.

35 Ibidem.

Per quanto riguarda i contenuti, nell'attività didattica va sempre tenuto presente il nucleo essenziale del cristianesimo: la figura e l'opera di Gesù Cristo; attorno a questo essenziale nucleo unificatore, vengono presentate le verità e i valori, patrimonio della tradizione cristiana: la vita dell'uomo come risposta a una vocazione personale di Dio creatore e padre; la Chiesa, segno e strumento della comunione degli uomini con Dio e tra loro; i valori etico-religiosi del messaggio cristiano per una libertà dell'uomo che è dono di Dio e impegno personale; il compimento della vita umana e della storia "nei cieli nuovi e nella terra nuova". Nell'ambito del programma annuale e dell'intero ciclo, l'insegnamento si riferisce sistematicamente alle fonti e alla tradizione cristiana: le tappe fondamentali della storia biblica, e, in particolare, del Nuovo Testamento; la storia della diffusione del cristianesimo dalle origini al nostro tempo; i "segni" che testimoniano oggi la fede e la esprimono nella comunità cristiana e nel mondo; gli orientamenti del Concilio Ecumenico Vaticano II.

Dal punto di vista metodologico, l'insegnamento della religione cattolica si svolge a partire dall'esperienza vissuta, in risposta ad esigenze fondamentali del preadolescente, come documentazione diretta sulle fonti della tradizione cristiana, come ricerca storica sul cristianesimo nella propria regione, in Italia e in Europa, come confronto aperto e dialogo con altre forme e tradizioni religiose culturalmente rilevanti.

A livello didattico, molto importanti sono: "il coinvolgimento personale di ciascun alunno, la sollecitazione a rilevare i problemi, la preoccupazione di sviluppare le capacità conoscitive, l'ascolto, l'intuizione e la contemplazione"[36].

Le indicazioni programmatiche proposte per i singoli anni hanno

> valore solamente di orientamento e comportano sempre la necessità che la programmazione didattica tenga presenti ogni anno gli obiettivi e la visione globale dell'intero ciclo; che si tenga conto delle fasi della significativa evoluzione fisiopsicologica e spirituale del preadolescente; che vengano valorizzati interessi ed esperienze emergenti dalla vita dell'alunno, anche in connessione con i programmi delle altre discipline[37].

36 Ibidem.
37 Ibidem.

Agli alunni del primo anno di scuola media viene proposto come nucleo centrale la conoscenza della figura e dell'opera di Gesù Cristo. Tra le risposte che le grandi religioni danno alle domande fondamentali dell'uomo, la testimonianza religiosa documentata nella Bibbia presenta caratteri di assoluta originalità. La storia dell'antico popolo di Israele, accostata nelle sue tappe fondamentali, e le speranze di salvezza proprie dell'uomo di ogni tempo trovano in Gesù di Nazareth il loro compimento. Nel proporre la sua vita, si suggerisce di mettere in luce i lineamenti della sua personalità che meglio ne rivelano la perfetta umanità e a partire dall'interrogativo inquietante: "Chi è mai costui?", condurre alla scoperta del suo mistero di uomo-Dio.

Agli alunni del secondo anno viene proposto, come nucleo centrale, di approfondire il significato, la vita e la missione della Chiesa. Mediante la testimonianza documentata della vita delle prime comunità cristiane e della Chiesa oggi, il preadolescente può conoscere gli elementi essenziali della salvezza cristiana: la parola di Dio, il sacramento, la comunità ecclesiale animata dallo Spirito Santo.

Nel terzo anno, il contenuto centrale dell'insegnamento della religione è lo studio dell'agire umano alla luce dell'insegnamento di Cristo e della Chiesa. Per i cristiani la vita morale è adesione libera al comandamento nuovo dell'amore. Nella prospettiva della legge naturale e rivelata si farà emergere anche il significato etico delle legislazioni ecclesiastiche e civili.

Attraverso riferimenti culturali e storici documentati si affrontano alcuni temi che in varia misura gli alunni avvertono, tra i quali, ad esempio: l'educazione affettiva e sessuale, la giustizia sociale, i diritti umani, i problemi della edificazione della pace nella libertà.

Se oggi l'insegnamento della religione ha una dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline, non ci si può non interrogare sulla questione non solo della finalità della materia a seconda del grado di scuola, ma anche della metodologia con la quale proporre.

Riferimenti bibliografici

Alberich E. (1986). L'insegnamento della religione tra catechesi e approccio culturale. La nuova prospettiva concordataria italiana nel quadro del dibattito postconciliare. *Orientamenti pedagogici*, 33, 6: 1027-1037.

Bollin A. (ed.) (1999). *L'insegnamento della religione oggi. Compendio sull'IRC per docenti, operatori pastorali e famiglie.* Leumann: Elledici.

Butturini E. (1988). L'insegnamento della religione in Italia dall'unità ad oggi. *Aggiornamenti sociali*, 39, 5: 335-350.

Butturini E. (1987). *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi.* Brescia: Queriniana.

Caimi L., Vian G. (2014). *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea.* Brescia: Morcelliana.

Fornaca R. (2000). *La politica scolastica della Chiesa.* Roma: La Feltrinelli.

Genre E., Pajer F. (2015). *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola.* Torino: Claudiana.

Pagano N. (1990). *Religione e libertà nella scuola. L'insegnamento della religione cattolica dallo Statuto albertino ai giorni nostri.* Torino: Claudiana.

Pajer F., Prenna L. (eds.) (2005). *La cultura assente. L'istruzione religiosa nella scuola. Voci di una proposta.* Roma: Agire politicamente.

XI.3
L'educazione di genere nella scuola secondaria in Italia. Il contributo del progetto europeo "Generi alla pari a scuola"

Valentina Guerrini
Università degli Studi di Firenze

1. L'educazione alla parità di genere nella scuola italiana

L'introduzione dell'educazione alla differenza di genere nella scuola italiana, è un fatto molto recente, anzi è un processo non ancora del tutto compiuto. Infatti, uno dei report europei più recenti sulle questioni di genere in educazione, rivela che in Italia, le disuguaglianze di genere non sono percepite come un'urgenza da affrontare (Eurydice, 2010). Dal report, l'Italia non appare in linea con altri Stati europei come Francia, Regno Unito, Germania, Svezia, Olanda, per quanto riguarda politiche scolastiche e strategie di orientamento contro le discriminazioni di genere. Apparentemente la scuola è lo spazio più democratico e neutro che possa esistere, ma in realtà, nella scuola italiana è come se agissero contemporaneamente due curriculi, quello implicito e quello evidente (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2001; Leach, Mitchell, 2006). Il curricolo esplicito e visibile è rappresentato dai programmi o contenuti di insegnamento, apparentemente neutri e senza discriminazioni tra uomini e donne; mentre il curriculo nascosto, è definito da Mapelli come "l'insieme di aspettative da parte degli insegnanti e delle famiglie, i valori, gli impliciti educativi e tutto ciò che passa nella relazione educativa quotidiana del docente con la classe attraverso il linguaggio verbale e non verbale" (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2006, p. 205). Esso riguarda comportamenti e atteggiamenti dei docenti che consciamente o inconsciamente influenzano i/le giovani. Avere consapevolezza di questo e quindi avere insegnanti adeguatamente formati/e per riflettere criticamente in ottica di genere sulla propria formazione, sulla relazione educativa e sui contenuti di insegnamento, significa mettere la scuola in condizioni di operare per prevenire e combattere stereotipi e discriminazioni.

La legge 13 luglio 2015, n. 107, ha rappresentato un punto di riferimento fondamentale nella storia della scuola italiana, poiché viene espresso esplicitamente l'obbligo di attivare, da parte delle scuole di ogni ordine e grado, progetti e attività mirati a combattere le discriminazioni e la violenza di genere. In particolare, nell'art. 1 comma 16 si legge: "Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti, e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5 comma 2, del decreto legge 14 agosto 2013, n.° 93". Successivamente, l'emanazione delle Linee guida per educare al rispetto (Miur, 2016), hanno cercato di chiarire eventuali fraintendimenti e incomprensioni sul significato dell'educazione di genere nella scuola italiana che consiste principalmente nell'educare studenti e studentesse al rispetto verso l'altro/a percepito come individuo diverso da sé, ma portatore degli stessi diritti al di là delle differenze di genere, di etnia, di provenienza culturale, etc… Precedentemente vi erano state delle iniziative, come l'introduzione del codice Polite per garantire la parità di genere nei libri di testo e un Documento di indirizzo sulla diversità di genere (Miur, 2011), ma non avendo valore legislativo sono rimasti dei riferimenti solo sulla carta che ad oggi non hanno trovato attuazione nella realtà quotidiana della vita scolastica. La consapevolezza del ruolo cruciale della scuola può essere rintracciata in tutte le convenzioni internazionali redatte per promuovere i diritti delle donne e la parità di genere a partire dalla seconda metà del '900. Già nel 1979 la Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (CEDAW) promossa dalle Nazioni Unite indicò nel mondo della scuola e dell'educazione un ambito cruciale per promuovere una cultura di parità e allo stesso tempo per combattere gli stereotipi di genere. La Conferenza Internazionale delle donne di Pechino (1995) ribadiva il ruolo chiave dell'istruzione e della formazione delle donne come elementi strategici di promozione dell'*empowerment* femminile per combattere la violenza, l'emarginazione sociale e varie forme di discriminazione.

Il Global Gender Gap Index stilato ogni anno dal World Economic Forum, pone in questa classifica di circa 149 Paesi, l'Italia attorno al 70esimo posto. Questo significa che siamo ancora lontani dai Paesi che offrono reali pari opportunità a uomini e donne, come peraltro prevede la nostra Costi-

tuzione. La parità di accesso all'istruzione, al lavoro, il rispetto dell'orientamento sessuale e il rifiuto di ogni forma di violenza sulle persone sono i temi principali da affrontare nelle scuole nell'ottica dell'educazione alla differenza di genere.

In questo caso, il ruolo della scuola è semplicemente quello di educare al rispetto attraverso la conoscenza del diritto e dei diritti della persona, in ottemperanza delle leggi e delle convenzioni internazionali, come base e premessa per prevenire e contrastare ogni tipo di discriminazione che poi può degenerare in violenza.

Educare al rispetto per la differenza di genere, implica la necessità di formare i docenti e offrire loro degli strumenti per realizzare attività didattiche e progetti interdisciplinari per prevenire discriminazioni e violenza di genere; il progetto europeo "Gender Equality Charter Mark" mira proprio a raggiungere questi obiettivi.

2. Un progetto per prevenire gli stereotipi e la violenza di genere a scuola

La scuola, come prima agenzia educativa formale, ha un ruolo fondamentale nell'educare ogni alunno e ogni alunna ad una cittadinanza attiva e responsabile, che significa anche educare al rispetto di tutte le differenze, compresa quella di sesso, di genere e di orientamento sessuale. Una scuola attenta alla differenza di genere aiuta a costruire relazioni equilibrate e paritarie, a riflettere sugli stereotipi di genere in cui siamo immersi, educa i ragazzi e le ragazze ad assumere ruoli paritari nella sfera lavorativa e domestica (Guerrini, 2017). Oggi più che mai c'è bisogno di una scuola in grado di creare e tenere in vita forme di collaborazione con le famiglie e con l'extra-scuola per proporre modelli alternativi di uomini e di donne rispetto a quelli tradizionali diffusi ancora troppo caratterizzati dalla supremazia del genere maschile su quello femminile e, dal senso del possesso della donna, una sorta di "pedagogia nera" considerata necessaria al rapporto (Ulivieri, 2013; 2014). La scuola ha il potere di smascherare forme più o meno subdole di prevaricazione dell'uomo sulla donna, lavorando attraverso molteplici canali: dalla letteratura all'arte, al cinema, al teatro, dalle discipline scientifiche ai media, alla pubblicità e soprattutto attraverso la relazione educativa tra docenti, studenti e studentesse.

In Italia, la decisione di istituire una *Carta della Parità di Genere* (CPG)

è stata motivata dai partners italiani (il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze[1] e Oxfam Italia) dalla necessità impellente per le scuole di affrontare le tematiche relative alla differenza e alle discriminazioni di genere, in particolare per prevenire la violenza di genere e la segregazione formativa e lavorativa. Secondo gli ultimi dati ufficiali, in Italia, il 27% delle donne da 16 a 70 anni ha subito violenza fisica e/o sessuale almeno una volta nel corso della vita (Istat, 2019). Nel 2017 circa 13 mila donne sono state vittime di stalking e 14 mila hanno sporto denuncia per maltrattamenti.

I dati provenienti dal Global Gender Gap (2018) relativi al mondo del lavoro in Italia, evidenziano come solo per questo aspetto, essa sarebbe 118 esima su un totale di 149 Paesi nel mondo: la disoccupazione femminile è decisamente più diffusa di quella maschile, le donne hanno più degli uomini lavori precari, part time e sottopagati.

Gli insegnanti e il personale scolastico sono una categoria fondamentale che, spesso in maniera non intenzionale, sono sia vittime che perpetratori degli stereotipi di genere e di altre forme di ingiustizia di genere nelle scuole.

Il progetto europeo *Generi alla Pari a Scuola* (GAPS), che si è svolto da gennaio 2017 a luglio 2019, ha come obiettivo offrire supporto ai ragazzi e alle ragazze dagli 11 ai 18 anni, attraverso un approccio che coinvolga l'intero ambiente scolastico influenzando le aspettative e la mentalità dei giovani in relazione ai ruoli di genere e cambiando l'atteggiamento sia degli studenti che degli insegnanti. Oltre a sensibilizzare il personale scolastico, gli studenti e le studentesse, le loro famiglie e formare gli insegnanti, esso ha come obiettivo finale la produzione di un documento, denominato "*Charter Mark*", tradotto in italiano come la *Carta della Parità di Genere*, che rappresenta per le scuole uno standard di accreditamento, qualcosa che prima non esisteva e che aiuta i docenti a lavorare all'interno delle singole discipline in un'ottica di genere e permette una sorta di "valutazione" delle scuole su quanto esse stanno facendo per raggiungere la parità di genere. Essa si presenta come una struttura, suddivisa in cinque grandi aree su cui gli istituti scolastici possono focalizzare la propria attenzione in termini di

1 L'assegnataria dei fondi e responsabile del progetto per l'Università di Firenze è stata la Professoressa Simonetta Ulivieri, titolare delle cattedre di Pedagogia dell'Infanzia nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e di Pedagogia di genere nella laurea magistrale in Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica.

uguaglianza di genere: leadership, offerta educativa (contenuti di insegnamento, libri di testo e materiale didattico), ambiente fisico, atteggiamenti e relazioni e comunità.

Durante il progetto, i sei partner[2], hanno esaminato e monitorato lo sviluppo della CPG in Inghilterra, Ungheria e Italia attraverso un lavoro costante di ricerca-azione-formazione che ha coinvolto ricercatrici universitarie, esperti esterni e docenti della scuola secondaria di primo grado. In ogni Paese sono state scelte tre scuole pilota che hanno lavorato due anni per la costruzione dello strumento.

La CPG consentirà alle scuole di misurare i progressi nell'affrontare gli effetti che le stereotipizzazioni di genere hanno sugli alunni e sulle alunne, è uno strumento concreto, a disposizione degli insegnanti per lavorare in ottica di parità avendo chiari obiettivi e attività da intraprendere.

Dopo una formazione iniziale tenuta da un gruppo di esperti, gli insegnanti, in base alle risorse e alle necessità dei contesti scolastici, hanno poi lavorato focalizzandosi su differenti discipline e tematiche: letteratura e storia, lingue e musica, attività teatrali, analisi della pubblicità, sport. Si è trattato di una ricerca azione partecipativa poiché i/le docenti delle scuole pilota hanno collaborato con il team di ricerca nella costruzione dello strumento e ne hanno valutato l'efficacia. Vi è stata una particolare attenzione per collegare il progetto alla *vision* e alla *mission* della scuola, integrando gli interventi nelle pratiche scolastiche esistenti. La consultazione con gli insegnanti, nella fase di progettazione del lavoro, è stata fondamentale affinché lo strumento risultasse funzionale a una specifica realtà.

Sia nel primo che nel secondo anno di sperimentazione sono state effettuate interviste ad alcuni docenti in ciascuna delle tre scuole coinvolte nei tre paesi, per scoprire la loro consapevolezza sulle tematiche di genere nella relazione con la classe e nella didattica. Da queste, emerge che nella maggior parte di loro manca la consapevolezza delle costanti influenze e discriminazioni esistenti, molti hanno delle difficoltà nel definire il concetto di genere e le sue implicazioni nella relazione educativa, è evidente che fino ad oggi è mancata una formazione specifica su questo:

2 Oltre al Dipartimento di Scienze della Formazione (Università di Firenze) e Oxfam Italia, i partner sono: l'Università di Wolverhampton in Inghilterra e l'Università Europea di Budapest mentre le organizzazioni sono: Decsy in Inghilterra, capofila del progetto, Antropolis in Ungheria.

> "Non saprei proprio che cosa dire riguardo agli stereotipi di genere, perché viviamo in un'epoca che non ce ne sono più, ormai ragazzi e ragazze, uomini e donne possono fare le stesse cose, quindi direi che oggi gli stereotipi di genere non esistono più" (donna, 30anni).

> "A scuola non ho mai notato atteggiamenti stereotipati, sì le femmine tengono di più all'aspetto fisico, a farsi belle e piacere ai ragazzi ma tutto qua, Però ecco forse non ci ho mai pensato… anche nella didattica, nei libri di testo a me non sembrava ci fossero stereotipi però come mi faceva notare una collega, spesso gli esercizi di grammatica riportano delle frasi con ruoli stereotipati di uomini e donne, ma io non ci avevo proprio fatto caso" (donna, 55 anni).

Mentre in alcuni casi, e questo è successo soprattutto nel secondo anno di lavoro, le docenti hanno maturato la consapevolezza dell'esistenza di certi stereotipi e condizionamenti di genere, nella realtà in generale e in quella scolastica in particolare e quindi della necessità di una formazione e di uno "sguardo di genere" per gli/le insegnanti

> "Gli stereotipi di genere sono tantissimi, sono ovunque nella realtà, ci siamo immersi…diventa difficile anche individuarli proprio perché ci siamo dentro. Già parlare sempre di maschi e femmine, a mio avviso, non va bene, bisognerebbe capire quanto c'è di maschile e di femminile in ciascuno di loro… e la scuola ha ancora molto lavoro da fare in questo senso" (uomo, 45 anni).

> "Ormai insegno storia dell'arte da molti anni e mi capita spesso di fare riferimenti alla condizione della donna nella storia e oggi e alle differenze tra uomini e donne e vedo che sono tutti molto interessati, credo sia importante lavorare in questa dimensione, cioè sottolineare all'interno della propria disciplina le discriminazioni che ci sono state tra uomini e donne, dovrebbe esserci maggiore attenzione nei programmi e nella formazione degli insegnanti" (donna, 62 anni).

> "Quando ho deciso di aderire a questo progetto ero interessata e incuriosita ma sinceramente non avrei mai immaginato che dietro l'apparente neutralità della scuola potessero nascondersi così tante insidie e rischi di non essere paritaria. Ora mi sento ancora più carica di responsabilità, è molto facile trasmettere idee, valori e anche stereotipi attraverso il linguaggio, la relazione, la nostra visione del mondo, occorre proprio fare un lavoro su noi insegnanti" (donna, 53 anni).

Dopo i due anni di sperimentazione i risultati attesi a fine progetto sono: la produzione di tre differenti (ma simili nella struttura di base) documenti sulla parità di genere nei tre Stati coinvolti, una maggiore sensibilizzazione, conoscenza e consapevolezza delle tematiche relative alla parità di genere a scuola e nella realtà sociale da parte di dirigenti scolatici, insegnanti, famiglie e autorità locali, cambiamenti e miglioramenti evidenti nelle pratiche scolastiche in materia di uguaglianza di genere nelle scuole pilota. Tra i risultati attesi a medio e a lungo termine invece abbiamo: inserire la Carta sulla Parità di genere come documento obbligatorio nel PTOF di istituto, la diffusione e l'utilizzo diffuso della Carta sulla Parità di genere a livello nazionale ed europeo, la progettazione di altri strumenti simili per altri ordini scolastici.

Il progetto rappresenta un modo per promuovere una diversa sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche relative alle discriminazioni di genere, nonché una diffusione delle stesse all'interno dell'intera comunità scolastica.

3. L'importanza della ricerca con gli/le insegnanti

Uno degli aspetti più evidenti nel contesto scolastico italiano ed europeo è proprio la femminilizzazione dell'insegnamento. In particolare, le donne insegnanti sono la quasi totalità nella scuola dell'infanzia e primaria per lasciare invece più spazio al genere maschile nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. La femminilizzazione si è rafforzata nel tempo parallelamente alla perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante (Cavalli e Argentin, 2000; Cavalli, 2014).

Tipologie di scuole	Italia	Media europea
Scuola infanzia	99,2%	95%
Scuola primaria	95,3%	82,7%
Secondaria di primo grado	71,4%	67,6%
Secondaria secondo grado	59,7%	58,8%
Totale	79,4%	73,8%

Tab. 1 - Femminilizzazione dell'insegnamento in Europa
OCSE, Elaborazione Miur 2015

Secondo Simonetta Ulivieri (1995,1996), le donne hanno continuato a trasmettere nella scuola una cultura apparentemente neutra ma in realtà fortemente connotata al maschile, elaborata dagli uomini, anziché farsi promotrici di una cultura frutto del contributo di uomini e donne.

La presenza massiccia del genere femminile nel settore dell'istruzione può portare a delle "modificazioni di senso" e ad una vera e propria "rivoluzione simbolica" dei saperi e delle modalità di elaborare la conoscenza (Piussi, 2003). Tutto questo è possibile quando il corpo docente possiede quelle competenze riflessive che gli permettono di leggere criticamente la realtà, di essere consapevole dei processi che hanno determinato la propria formazione e la propria identità di genere e di poter così instaurare una relazione educativa basata sui principi del riconoscimento della singolarità di ognuno, della libertà e del rispetto.

Infatti, uno degli obiettivi del progetto è proprio quello di promuovere una nuova consapevolezza nei docenti verso le tematiche di genere e di conseguenza, di innescare una trasformazione nelle loro pratiche educative e didattiche. Seppur per un campione abbastanza limitato, poiché si è tratto di coinvolgere tre scuole in ogni Stato, alla fine del progetto, è possibile affermare che per gli insegnanti coinvolti c'è stato un cambiamento nella loro didattica, come testimoniano i lavori e le attività che hanno svolto con le classi e le loro testimonianze.

L'attenzione alle tematiche di genere diviene oggi un tema di prioritaria importanza anche nella formazione iniziale del corpo docente. Infatti, come scrive Leonelli (2014), essere insegnanti, prima che donne o uomini significa essere professionisti competenti, preparati e sensibili.

> "Lavorare come docenti significa acquisire abilità sofisticate dal punto di vista culturale, relazionale e comunicativo durante un percorso formativo nel quale si auspica un incontro anche con le tematiche di genere. Data per scontata la professionalità dei docenti, l'equilibrio di genere può diventare un valore aggiunto per affrontare e nel lungo periodo contribuire a risolvere fenomeni complessi che hanno una loro spiegazione in chiave di genere" (2014, p. 160).

La professione docente, oggi sempre più difficile e complessa per rispondere alle molteplici esigenze provenienti dal mondo sociale (Ulivieri, 2012; Baldacci, 2014) necessita ancora di più di una rinnovata e solida formazione iniziale nonché di una continua formazione in servizio. Le que-

stioni legate alla differenza di genere dovrebbero entrare a far parte in modo più capillare e fondante nella formazione di tutti i docenti, dal nido alla secondaria di secondo grado. La scuola attuale deve farsi promotrice di cambiamento, abituare i giovani e le giovani a non accettare modelli comportamentali e canoni estetici precostituiti e trasmessi acriticamente attraverso i mass e i social media, ma promuovere il senso di responsabilità come una scelta felice e consapevole in prospettiva di orizzonti multipli e solidali (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013). Questo progetto ha cercato proprio di gettare un nuovo sguardo nella scuola e offrire nuove opportunità di lavorare come insegnanti.

Particolarmente positivo è stato proprio il fatto di coinvolgere attivamente gli insegnanti in ogni fase del lavoro, affinché contenuti e strategie non risultassero calati dall'alto ma nascessero come esigenze del corpo docente e fossero da loro condivisi insieme al gruppo di lavoro. Nonostante la crisi della scuola, dell'istruzione e del ruolo sociale degli insegnanti (Recalcati, 2014), essi hanno ancora una grande opportunità, che è quella di lasciare un segno indelebile nel processo formativo delle giovani generazioni, anche per quanto concerne l'identità di genere. Investire sugli/le insegnanti è un modo per investire sui giovani e quindi sul futuro, in questo senso diviene prioritario anche affrontare le questioni relative alla differenza e alle discriminazioni di genere.

4. Prospettive future

Alcuni obiettivi del progetto sono stati raggiunti con successo e soddisfazione delle scuole che ne hanno preso parte, come la creazione della Carta della Parità di Genere, la sensibilizzazione e formazione degli insegnanti e delle classi, altri, quelli più ambiziosi a medio e lungo termine saranno oggetto di impegno nei prossimi mesi ed anni, da parte del team di ricerca con la collaborazione anche delle autorità locali e scolastiche, come la diffusione dello strumento sul territorio nazionale e internazionale e il suo effettivo riconoscimento e inserimento nel Ptof di istituto. Il partner capofila, ossia l'associazione inglese Decsy sta già lavorando in un altro progetto europeo Erasmus per introdurre la Carta della Parità di Genere nella scuola dell'infanzia e primaria e conseguentemente creare uno strumento adeguato a questi ordini di scuola.

L'obiettivo è creare percorsi finalizzati a promuovere una cultura del ri-

spetto reciproco e delle pari opportunità tra bambini e bambine, ragazze e ragazzi, donne e uomini per eliminare le disuguaglianze sociali e per agire in termini di prevenzione culturale rispetto al fenomeno della violenza di genere, i cui dati sono allarmanti e tristemente noti.

L'educazione e la pedagogia di genere sono ambiti che dovrebbero fare parte del bagaglio formativo di tutti i professionisti dell'educazione, per le loro potenzialità di trasformazione culturale e sociale.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli. Biemmi I. (2012). *Educare alla parità*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Biemmi I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 7: 812-827.

Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (eds.). *Le frontiere del corpo*. Pisa: ETS.

Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture.

Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (eds.) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.

Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

Leach F., Mitchell C. (2006). *Combating Gender Violence In And Around Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Leonelli S. (2014). Donne docenti: genere, pedagogie e modelli educativi. In: M. Gavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.). *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*. Milano: Franco Angeli.

Lo Presti F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche.* Roma: Carocci.

Lopez A.G. (eds.) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.

Minello R. (eds.) (2016). *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa Multimedia

Mapelli B., Tarizzo G.B., De Marchi D. (eds.) (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*. Firenze: La Nuova Italia.

Piussi A. M. (2003). L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel life long learning. *Studium educationis,* 2: 404-416.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.

Sapegno M. S. (eds.) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci.
Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile.* Pisa: ETS.
Ulivieri S. (ed.) (1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità, cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire.*
Milano: Guerini e Associati.
Ulivieri S. (ed.) (2012). *Insegnare nella scuola secondaria. Declinazioni per una professionalità docente*. Pisa: ETS.
Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi* 2: 169-179.
Ulivieri S. (ed.) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

Riferimenti normativi

Legge 13 luglio 2015, n. 107- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni vigenti.

Miur, Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L.107/2015) (2016). *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione.*

Sitografia

https://www.slideshare.net/slideistat/a-battisti-i-numeri-della-violenza, ultima consultazione il 10 aprile 2019 https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018, ultima consultazione il 10 aprile 2019

XI.4
La diffusione dell'odio online contro le religioni: uno sguardo pedagogico sociale

Silvia Guetta

1. La problematicità del tema del religioso

La questione relativa ai discorsi, ai messaggi e alle comunicazioni carichi di odio richiama sempre più l'attenzione di ricercatori e studiosi di differenti discipline. Il sentimento di odio fatto esplodere insieme alla forma di violenza politico-religiosa dei nostri tempi, espressa in particolar modo dal terrorismo suicida di matrice arabo-islamica e presentata come un atto sacrificale (Fabietti, 2007, pp. 31-53), continua a gettare i semi dell'intolleranza, del razzismo e della xenofobia. Il disorientamento identitario provocato con la falsa percezione di appartenere a qualcosa di solido perché connessi ad una rete virtuale, ha contribuito a creare identità rigidamente fondate, solide e intransigenti. Identità che escludono e allontanano coloro che vengono ritenuti estranei, diversi, inferiori perché appartenenti a comunità altre.

Queste sono realtà che alimentano pregiudizi, sentimenti di paura, reazioni di intolleranza che poi trovano facile espressione all'interno dei *social networks* e dei *media*. Se e da una parte le organizzazioni internazionali, governative e non governative, riconoscono l'importanza della collaborazione con le comunità religiose e spirituali per promuovere una maggiore consapevolezza delle potenzialità del dialogo, dell'incontro, della preghiera per abbattere le rigidità identitarie e dare spazio ad un pluralismo religioso democratico, dall'altra prendono sempre più spazio le forme di propaganda dell'odio rivolta verso minoranze religiose. In risposta a questa esplosione di violenza, sia diretta che *mass mediatica*, l'Ufficio per le Istituzioni Democratiche ed i Diritti Umani (ODIHR)[1] dell'OSCE[2] ha promosso inda-

1 L'Ufficio per le Istituzioni democratiche e i Diritti dell'uomo è la principale istituzione dell'OSCE nel campo della dimensione umana, un ampio concetto che comprende la

gini e redatto strumenti per comprendere i fenomeni di intolleranza religiosa che sfociano nelle forme del *hate crimes.*

Alla luce di queste emergenze, che si fanno sempre più strutturali, non possiamo più sottovalutare la necessità di indagare come i percorsi di intolleranza, di fomentazione alla distruzione/eliminazione dell'Altro, sia come individuo che come gruppo appartenente ad un diverso credo e tradizione culturale/religiosa, si presentino come i terreni più adatti per la crescita e la disseminazione della cultura della guerra e dell'odio. Il contrasto è quindi sempre più evidente, da una parte l'impegno assunto soprattutto dalle organizzazioni mondiali[3] finalizzato alla promozione dell'incontro del dialogo, per l'eliminazione dei muri ideali che ghettizzano e opprimano coloro che vengono connotati come infedeli, dall'altra la riscoperta del messaggio religioso per l'affermazione di valori etici e morali che, tuttavia in molti casi assumono forme di individualismo, autoesaltazione, perdendo così ogni significato di impegno comunitario e sociale.

Le distinzioni tra *giusto* e *ingiusto*, tra *bene* e *male*, tra chi ha *ragione* o *torto*, facilmente indotti da una informazione *mass mediatica* che tende a semplificare realtà spesso complesse e lontane, non aiuta le giovani generazioni a costruire e far propri gli strumenti di analisi necessari per una conoscenza articolata, decentrata e critica del dibattito intorno alle questioni del religioso. Mancando un libero dibattito sul contributo che le religioni, come altre espressioni del patrimonio umano intangibile, possono dare allo sviluppo della ricerca comune della pace, della salvaguardia del pianeta, della realizzazione dei diritti umani, si rischia di impedire la costruzione di vocabolari, strutture cognitive, contesti esperienziali per educare a riconoscere che non una sola, ma ogni religione aggiunge significato dialettico e critico alla comprensione della complessità umana. Proprio nel dare spazio ad un dibattito che ne restituisca le ricchezze e i limiti di ogni discorso religioso e delle sovrastrutture ad esso riferite, è possibile sviluppare il continuo esercizio del decentramento culturale e sociale e la vera laicità.

tutela dei diritti umani, lo sviluppo delle società democratiche (con particolare riguardo alle elezioni, al rafforzamento istituzionale e alla *governance*), il rafforzamento dello stato di diritto e la promozione di un autentico rispetto e di una comprensione reciproca tra gli individui e tra le nazioni. http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Ufficio-per-le-istituzioni-democratiche-e-i-diritti-umani-ODIHR/283

2 OCSE https://www.osce.org/it/human-rights

3 UNESCO http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/interreligious-dialogue/

Le comunità religiose che per secoli si sono autolegittimate paladine dell'unica verità, hanno perpetuato modelli di pensiero che invece di aprirsi al dialogo e alla reciproca conoscenza agiscono sul piano del confronto, della comparazione del controllo delle anime e del pensiero. Si tratta quindi di superare le barriere dell'incomunicabilità delle tradizioni religiose attraverso un ripensamento di uno sguardo che coinvolge, più che le anime, le coscienze degli esseri umani.

La grande opportunità offerta dagli strumenti di contatto e di scambio tra le persone, ha accelerato processi che storicamente si erano realizzati con lentezza, tra componenti religiose, culturali, filosofiche, scientifiche. Il tema del religioso offre un'esplorazione differente rispetto a quella del rapporto tra le tante traiettorie che percorrono e incrociano le culture. Le tradizioni religiose e spirituali, pur attraversando, spesso congiungendosi e intrecciandosi con le culture e altre forme di credenze, si caratterizzano sempre per un riferimento identitario chiaro e definito, ma non per questo esclusivo e rigido. In linea generale, infatti, scegliere di essere parte di una religione piuttosto che ad un'altra, definisce in modo chiaro i limiti e i riferimenti delle appartenenze. In particolare, nel riferimento alle religioni monoteiste, appartenere ad una comunità assume anche una connotazione identitaria che preclude la possibilità di aderire ad un'altra fede. Benché le tradizioni religiose e spirituali, siano ricche e generatrici di intrecci culturali, valoriali, sociali e filosofici, come insegna la storia delle religioni, in molti casi questa consapevolezza manca nella specificità identitaria.

Oggi le religioni devono assumersi l'impegno di un confronto che non si sviluppa più in forma verticale, nella ricerca di un Dio comune, ma nella forma orizzontale perché interessato alla "sfida trascendente della pace" (Balducci, 1992, p. 41). Un nuovo interesse proiettato a condividere l'impegno planetario per la sopravvivenza del genere umano fortemente e solamente dipendente dalla sostenibilità del pianeta. Il pianeta può esistere anche senza la presenza umana. Fin dal XX secolo e soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, con la consapevolezza delle atrocità fino ad allora impensabili da concepire per la loro capacità organizzativa di annientamento umano e distruzione di ogni forma di vita, si è venuta a formare una maggiore consapevolezza delle responsabilità umane nei confronti di questa auto e costante distruzione. Anche le religioni quindi sono chiamate a confrontarsi sull'asse verticale del futuro dell'essere umano lasciando alla storia, quelle forme di separazione, ma anche di cultura di aggressività e di violenza che in molti casi ne ha permesso l'affermazione e la conquista del potere.

La questione della pace rappresenta quindi una condizione prioritaria dalla quale non si può rifuggire. La sua costante ricerca deve entrare nelle scelte educative che sostengono la formazione di ogni individuo. Il suo bisogno deve essere sentito con la indiscutibile necessità di garantire la sopravvivenza umana. Il riferimento alla salvezza che alcune religioni individuano nella specificità della salvezza dell'anima, oggi si fa più complessa perché la salvezza sta nella capacità di dare al pianeta e a tutti gli esseri di vita che lo abitano, nella molteplicità della biodiversità, il diritto di continuare a vivere oggi per il futuro. Con la consapevolezza di questi impietosi rischi che l'umanità sta vivendo ogni giorno, il dialogo tra le religioni chiede di avviare un capitolo nuovo del suo contributo che è quello di lavorare insieme per lo sviluppo della cultura di pace. Solo se viene presa questa direzione, è possibile decostruire e depotenziare la legge della forza e della violenza, e sperare nella salvezza dell'essere umano. È sempre più necessaria una vigilanza critica capace di svincolare l'impegno delle religioni dalle culture che hanno utilizzato gli strumenti del confronto bellico, dell'aggressività e della violenza per affermare la propria verità, trasfigurato poi in sete di potere, controllo e sottomissione. È quindi necessario inventare nuovi codici di interpretazione della realtà non certo in opposizione a quelli della violenza o del potere, la cui comparazione, anche se oppositiva, ne riaffermerebbe la forza, ma come ricerca autonoma del senso della vita.

2. Uno sguardo sulla *hate speech*, comunicazione violenta, nuove forme di razzismo

Contributi in ambito giuridico, pedagogico, sociologico e psicologico confermano la necessità di guardare ai fenomeni che questa espressione richiama, con una visione ampia, non deterministica e giudicante. La sensibilità verso queste modalità distruttive dell'uso delle parole, del linguaggio e della comunicazione ha richiamato l'interesse del mondo giuridico fin dallo scorso secolo. L'obiettivo era quello di comprendere il significato e il senso che tale fenomeno stava assumendo, le implicazioni e i cambiamenti che si potevano maturare in campo giuridico. Trattare di questo comportamento verbale comunicativo, dove sono presenti atteggiamenti di ostilità, invasività, aggressività, violenza, significa anche trovare il confine tra le questioni fondamentali del sistema giuridico democratico, come la libertà di espressione, pensiero, parola e l'identificazione di episodi di violenza verbale che

poi si trasforma in atteggiamenti e poi in comportamenti che creano differenti tipologie di danno. Nella prospettiva di analisi italiana ed europea, la complessità della questione parte, in riferimento al mondo giuridico, dalla necessità di comprendere come salvaguardare questi diritti, quando vengono esercitate forme esplicite di *hate speech*[4].

Nel corso degli anni Ottanta, negli Stati Uniti, un movimento di giuristi afroamericani e poi provenienti da differenti contesti sociali e culturali "hanno riletto e criticato il fenomeno giuridico, assumendo il fattore dell'appartenenza razziale come paradigma epistemologico e normativo" (Pino, 2008, p. 287). Il riferimento alla razza, un termine ancora ampiamente presente nei documenti internazionali e nella Costituzione Italiana, è una costruzione sociale e quindi definita in relazione alle considerazioni/definizioni sociali e culturali stratificate nel tempo e mantenute in molti contesti come riferimento di senso comune, e, in certi contesti, ancora funzionale per dare valore o disvalore a specifiche comunità etniche e culturali (Pino, 2008, p. 287). Questo comporta che il riferimento a tale categoria non si presenti come assoluto e aprioristicamente definito, ma si ponga in relazione ai mutamenti sociali e politici specifici del contesto di riferimento.

Ci sono vocaboli come "razzismo, omofobia, xenofobia ecc. [che] sono intesi come peculiari forme di intolleranza, pregiudizio, discriminazione o violenza, altre volte come la loro causa, condizione o ragione, e altre volte ancora – più raramente, come i loro effetti o conseguenze" (Gometz, 2017, p. 4). Pur necessitando di una lettura più articolata e non solo etichettante dei fenomeni, tutti questi riferimenti possono essere considerati come una qualche modalità espressiva di forme di odio. Per Stefano Pasta (2018), risulta chiaro che quando parliamo di discorsi di odio, ci si debba riferire ad un insieme di forme di comunicazione e di comportamento, che agiscono nella costruzione dell'odio. L'odio è sicuramente un termine forte, aggressivo e invasivo. Spesso viene usato con facilità e con poca attenzione per le conseguenze a cui conduce. In questo senso si preferisce utilizzare la locuzione inglese, *hate,* che sembra essere più attenuata. Il riferimento all'odio,

4 In riferimento alla prevenzione, al controllo ed al contrasto delle forme di *hate specch* è possibile fare riferimento al disegno di legge d'iniziativa dei senatori Boldrini, Iori, Patriarca, Fedeli, Astorre, D'Arienzo, Garavini, Mirabelli, Parrini, Cucca e Taricco, " Modifiche al codice penale e altre disposizioni in materia di contrasto dell'istigazione all'odio e alla discriminazione (*hate speech*)" 11 luglio 2018. È invece già stata approvata la legge n. 71 del 2017contro il *cyberbullismo* e lo stalking.

quindi richiamerebbe a molte questioni: che tipo di sentimento è, come nasce, perché viene tenuto in serbo e viene utilizzato contro delle persone che per una qualche ragione a loro sconosciuta, vengono coperte di disprezzo, colpe, esclusione, fino alla persecuzione vera è propria. L'odio è uno dei sentimenti che si contrappone all'amore, all'accoglienza e alla benevolenza. L'odio trova appoggio su una lettura della diversità considerata in senso negativo e peggiorativo, e questa modalità di cogliere la realtà per le sue mancanze, piuttosto che per le sue risorse e potenzialità è una *forma mentis* in gran parte assunta culturalmente dai modelli educativi e scolastici, che si diffonde con facilità e rapidità. È necessario cogliere questi processi socio-culturali che influenzano, spesso implicitamente i processi formativi perché in alcuni casi possono contribuire a diffondere, fomentare, promuovere o giustificare l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio fondate sull'intolleranza, tra cui quella espressa sotto forma di nazionalismo aggressivo e di etnocentrismo, ma anche la discriminazione e l'ostilità nei confronti delle donne, delle minoranze etniche e religiose, dei migranti e delle persone di origine immigrata. Il fenomeno allarma sempre più la società civile per la pericolosità delle conseguenze che può scatenare. "L'Agcom[5] scende in campo contro l'*hate speech* sui media audiovisivi. [In particolare] ha considerato il rischio che la crescente centralità nel dibattito pubblico nazionale ed internazionale delle politiche di governo dei flussi migratori provenienti da Paesi in stato di guerra o in emergenza economico-sociale possa generare posizioni polarizzate e divisive in merito alla figura dello straniero e alla sua rappresentazione mediatica, favorendo generalizzazioni e stereotipi che minano la coesione sociale, che offendano la dignità del migrante o, in ogni caso, di categorie di persone oggetto di discorsi d'odio e di discriminazione su base etnica o religiosa"[6]. Esiste una relazione stretta tra atteggiamenti, comportamenti, discorsi offensivi, discriminanti, denigratori e l'esclusione delle persone dalla possibilità di condurre una normale vita sociale, l'affermarsi di forme di paura, panico e scarsa autostima, fino ad arrivare alla non sopportazione di questo continuo tiro al bersaglio, che può, nei casi più estremi portare al suicidio.

Un ulteriore contributo ad una lettura articolata sull'uso della parola e della comunicazione intenzionalmente orientata e diretta verso il danneg-

5 Autorità per la Garanzia delle Comunicazioni

6 AGCOM Regolamento contro la hate speech http://www.copercom.it/home_page/notizie/00004940_Agcom__regolamento_contro_l_hate_speech.html

giamento delle persone, come singoli e/o come gruppi, viene dalla riflessione sui modelli comunicativi utilizzati dai media di divulgazione delle notizie. Alcuni degli aspetti da considerare sono quelli relativi al ruolo assunto dai *media* nel trattare e commentare gli eventi. L'ascolto di informazioni e di commenti porta sempre a creare una sistemazione del nuovo dato all'interno della propria struttura di sapere. La rapidità, la parzialità, la semplificazione e spesso la manipolazione dell'informazione, favorisce la costruzione di modelli interpretativi schematici, semplici e superficiali, spesso condizionati nella necessità di fare ordine, di stabilire chi sta dalla parte dei *buoni* e chi dei *cattivi*. Questa abitudine a valutare con giudizi assoluti ciò che non è conosciuto direttamente, ma che viene appreso da fonti indirette, interferisce sulla possibilità di sviluppare la cultura di pace (Sclavi, 2007). Sappiamo infatti che i discorsi di odio si trovano anche dentro quel giornalismo impegnato a raccontare e descrivere solo eventi di violenza, morte, vendetta. Un giornalismo che a volte si limita a rinforzare spiacevoli stereotipi; altre volte contribuisce a peggiorare il male.

C'è spesso un uso carico di violenza nei confronti del religioso, in particolare nei confronti di gruppi appartenenti ad una tradizione che accusano un altro di colpe, responsabilità dei mali sociali e crisi dei valori. Purtroppo, la quotidianità degli eventi non risparmia le stragi e gli attacchi nei confronti di Chiese, Sinagoghe, Moschee o altri luoghi religiosi o spirituali assunti a simbolo del nemico, dell'altro da abbattere (Eco, 2012; 2016). Pertanto, la formazione critica deve riuscire a dare gli strumenti per comprendere cosa c'è dietro il messaggio che arriva con l'informazione, sull'uso di espressioni che strumentalizzano il riferimento religioso a sostegno e giustificazione di atti compiuti in nome della fede. Alcune espressioni sono connotate di violenza anche quando le accuse negano fatti storici e/o confermano pregiudizi pregressi, come le forme ancora radicate di antisemitismo (Ben Jelloun, 2015) o collegate a stragi e disastri dove le rivendicazioni di gruppi rifacenti a richiami religiosi determinano il generarsi di fenomeni come l'islamofobia (Ben Jelloun, 2015).

In questo contesto risulta interessante riflettere, motivare ed educare alla possibilità di rendere pubbliche le informazioni e le notizie, in un mondo sempre più globalizzato che fa circolare i dati nel giro di pochi secondi, percorrendo la strada del "giornalismo di pace". Una strada già tracciata da Galtung (Galtung, 2016) nel considerare che il ruolo del giornalismo "non è solo quello di riflettere il mondo così com'è, ma è anche quello di rendere trasparenti gli uni agli altri, i vari attori coinvolti: gli Stati chiave, il capitale, le persone. Il ruolo del giornalismo di pace è quello di identificare le forze

a favore e contro la pace, rendendo visibili, oltre a esse, le loro dialettiche (l'espansione e la contrazione) e i relativi risultati, che possono diventare soluzioni" (Salio, De Michelis, op. cit.). Il ruolo dei *media* è quindi centrale nei processi di rappresentazione del nemico della corrispondente insicurezza sociale. La stessa costruzione della notizia è ben chiara come contribuisca a influenzare l'opinione pubblica, generando propaganda e assenso passivo. Il giornalismo di guerra è orientato ad evidenziare la violenza, ad individuare negli altri il problema e a rivelare le menzogne degli altri occultando le proprie. Il giornalismo di pace mette in evidenza la dinamica del conflitto, considerando questo come uno strumento relazionale potenzialmente creativo e trasformativo in senso positivo, orientato a considerare le menzogne messe in campo dalle parti coinvolte e a riconoscere la sofferenza in tutti coloro che sono coinvolti nella guerra (Fortunati, Fortezza, Ascari, 2008). Consapevoli dell'importanza della parola e di come questa assuma ancora più rilevanza quando vengono trattati dati sensibili come quelle riferite all'odio e alla violenza, i giornalisti hanno creato un network finalizzato a creare maggiore consapevolezza delle conseguenze del messaggio o dell'informazione scritta, formulata, passata e inviata. L'*Ethical Journalism Network*[7] pone i giornalisti di fronte ad alcuni passaggi di riflessione, necessari per valutare se ciò che stanno presentando possa essere pericoloso, incitare la violenza, intensificare l'odio e/o avere delle ricadute pericolose sulla vita delle persone.

Quanto fino a qui considerato rappresenta uno degli aspetti introduttivi utile a valutare come le forme di incitamento all'odio non debbano essere lette come casi isolati, indipendenti da influenze e responsabilità sociali e culturali, quanto piuttosto espressioni sempre non accettabili e da depotenziare, ma per alcuni aspetti anche socialmente legittimate.

3. Responsabilità e comprensione dei significati

La riflessione educativa sul tema della *hate speech* e delle questioni che riguardano i comportamenti violenti individuati nel bullismo e nelle modalità del *cyberbullismo,* fino ai casi estremi di *hate crimes,* investe la scuola di un ruolo fondamentale per una progettazione di azioni di prevenzione e ac-

7 https://ethicaljournalismnetwork.org/

compagnamento che impegnino alla costruzione di una cittadinanza democratica, responsabile e partecipativa[8]. Nella sua funzione di orientamento alla coerenza e alla qualità relazionale, la scuola deve garantire la realizzazione concreta ed esplicita dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nello stesso tempo promuovere una consapevolezza sempre maggiore dell'uso della tecnologia, dei suoi pericoli e delle sue risorse. A tale scopo, nel valutare la complessità dell'uso della parola nelle nuove generazioni, della comunicazione attraverso i *social,* in gran parte impulsiva, stereotipata, riduttiva il MIUR ha coordinato, con il *Safe Internet Centre,* dal 2016 il progetto *Generazioni Connesse*[9], con l'obiettivo di rendere la rete un luogo conosciuto, sicuro, attraverso un uso positivo e consapevole.

Il MIUR ha fatto propria la definizione sulll'istigazione all'odio formulato dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. Essa è descritta come "l'espressione di tutte le forme miranti a diffondere, fomentare, promuovere o giustificare l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio fondate sull'intolleranza, tra cui l'intolleranza espressa sotto forma di nazionalismo aggressivo e di etnocentrismo, la discriminazione e l'ostilità nei confronti delle minoranze, dei migranti e delle persone di origine immigrata"[10]. Lo Stato Italiano ha stabilito, con la legge 71/2017 la prevenzione e la tutela contro ogni forma di bullismo e di *cyberbullismo*. Il bullismo viene definito come le forme di "aggressione o molestia reiterate, da parte di una singola persona o di un gruppo di persone, a danno di una o più vittime, idonee a provocare in esse sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni per

8 A tale proposito il parlamento italiano ha istituito nel maggio 2016 la Commissione sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio è stata istituita nel maggio 2016 intitolata poi a Jo Cox, la deputata presso la Camera dei Comuni del Regno Unito uccisa il 16 giugno 2016.

9 MIUR, *Educazione Civica Digitale,* https://www.generazioniconnesse.it Il progetto è realizzato in partenariato con Ministero dell'Interno-Polizia Postale e delle Comunicazioni, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Save the Children Italia, Telefono Azzurro, Università degli Studi di Firenze, Università degli studi di Roma "La Sapienza", Skuola.net, Cooperativa E.D.I. e Movimento Difesa del Cittadino, Agenzia Dire.

10 https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/hate-speech

ragioni di lingua, etnia, religione, orientamento sessuale, aspetto fisico, disabilità o altre condizioni personali e sociali della vittima". Il *cyberbullismo,* invece viene tracciato come qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo."[11].

Il tema della sicurezza *on line* rischia talvolta di non far riflettere anche sulle condizioni di difficoltà che gli studenti vivono all'interno della scuola. La giusta importanza alla comprensione dei comportamenti e delle situazioni generate da forme differenti di violenza, aggressività, danneggiamento, hanno sicuramente l'urgenza di essere riconosciute, valutate e gestite nel massimo rispetto delle persone coinvolte. La scuola deve comunque considerare che il proprio ambiente di apprendimento, relazioni e comunicazioni, possono non essere coerenti con l'impegno per una educazione ai diritti e alla cittadinanza democratica come strumenti di prevenzione nei confronti della *hate speech*. Nel corso degli ultimi anni è stato introdotto nella scuola il registro elettronico[12]. Uno strumento utile per velocizzare i tempi, rendere trasparenti i voti, assegnare i compiti in modo chiaro, tenere la situazione scolastica sempre sotto controllo. Oltre a tutto questo, però, il registro elettronico è anche uno strumento che penalizza fortemente la comunicazione di alunni e studenti andando a ledere i fondamentali diritti per l'infanzia e l'adolescenza stabiliti dalla Convenzione di New York del 1989. Per necessità di sintesi non è possibile esaminare dettagliatamente le difficoltà comunicative e relazionali generate da questo strumento. Per

11 http://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0048710&back_to=http://www.camera.it/leg17/126?tab=2-e-leg=17-e-idDocumento=3139-B-e-sede=-e-tipo Art. 1- Comma 1 e Art. 1- Comma 2

12 È con l'approvazione del "DECRETO-LEGGE 6 luglio 2012, n. 95" convertito dalla "Legge 7 agosto 2012 n. 135" che prende il via nelle scuole il processo tecnologico di sostituzione dei registri e di tutto il materiale cartaceo come pagelle, certificati, verbali, tabelloni ecc. con i loro equivalenti digitali, nell'ottica appunto della semplificazione delle procedure e della riduzione dei costi di funzionamento.
http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id2012/07/06/012G0117/sg

l'uso che ne viene fatto, il registro elettronico serve soprattutto per esercitare il controllo sui risultati dell'apprendimento, la presenza a scuola, il *giusto* comportamento del docente. I processi di apprendimento degli studenti, le loro responsabilità nella comunità scolastica, le dinamiche relazionali, non trovano ormai più voce per esprimersi. Tutto ciò è un buon esempio di educazione delle giovani generazioni alla non responsabilità dei comportamenti e delle azioni.

Sicuramente le problematiche dell'uso dei discorsi di odio o di altre forme di violenza hanno origine in questioni molto complesse ed articolate che non possono essere ricondotte alla responsabilità di singole pratiche che possono penalizzare e legittimare forme di comunicazione generatrice di violenza strutturale. Ciò che si vuole sostenere è che le questioni che riguardano le differenti tipologie di forme di violenza presenti nella scuola, vanno riconsiderate all'interno delle caratteristiche normative, pratiche e relazionali agite e legittimate nella quotidianità.

4. La diffusione dell'odio contro le religioni

Il tema della diffusione dell'odio, della propaganda, dei razzismi e delle intolleranze non deve fare sorprendere per la novità, ma far riflettere per le modalità di diffusione, appropriazione delle modalità e la conseguente ricaduta dannosa e distruttiva che hanno per le persone coinvolte. "Il problema quindi non è la "scoperta" che esistono comportamenti aggressivi tra gli esseri umani, ma le nuove caratteristiche che essi assumono attraverso questi mezzi. A questo va aggiunto il *vantaggio* a diffondere odio: i contenuti ostili, provocatori, volgari diffamatori sono più cliccati, hanno maggiore *audience* e quindi ottengono vantaggi relativi alla loro diffusione, compreso il finanziamento della pubblicità, come hanno dimostrato vari siti, anche di tipo politico" (Santerini, 2019, p. 108). Il linguaggio di odio sembra quindi essere virale e orientarsi con maggiore intensità verso categorie il cui pregiudizio continua a riemergere e a circolare in relazione agli squilibri e difficoltà sociali ed economiche specifiche. Gli stranieri, i musulmani, gli ebrei, le donne, i rom, gli omosessuali e i disabili, continuano ad apparire tra le categorie maggiormente colpite dalle forme di violenza verbale e dai danni che questa può provocare. Verso queste categorie il web ha favorito, nel corso degli ultimi decenni, lo svilupparsi di una maggiore recrudescenza con sentimenti di intolleranza per tutte le categorie di sog-

getti considerate "diverse", determinando così il proliferare di messaggi con contenuto offensivo.

È ancora molto diffusa, se non in costante ripresa le differenti forme di messaggi, frasi, contenuti specificamente antisemiti. "Sono migliaia i siti censiti a cui si legano chat e forum, da cui vengono diffusi antisemitismo, discorsi revisionisti e di negazione dell'Olocausto. Il neo-antisemitismo assume quindi in Internet una forza particolare perché mobile e continuamente inquinato da false informazioni, insinuazioni prive di fondamento scientifico, di propaganda diffusa"[13]. L'antisemitismo rappresenta una forma di odio nei confronti di una appartenenza religiosa. Seppur con meno radici storiche, ma con stereotipi e pregiudizi altrettanto inammissibili e vergognosi i discorsi di odio vengono rivolti anche ad altre religioni. In Italia l'altra appartenenza colpita è quella islamica.

Nei report prodotti dalle indagini dell'OSCE sui fatti di *hate crimes* nei confronti delle religioni, vengono considerati gli attacchi condotti verso le tre tradizioni monoteiste. Le considerazioni riportate e le indicazioni di intervento proposte per gli attacchi contro bersagli musulmani e cristiani sono simili, mentre per la lettura delle azioni antisemite la questione viene presentata con strumenti, report e indicazioni più dettagliate e ampie[14]. L'OSCE non entra nel dibattito dei conflitti interni ai gruppi musulmani. La sua attenzione è principalmente rivolta agli stati appartenenti all'OSCE e individua all'interno di questi il fatto che le differenti comunità musulmane vengono colpite dalle accuse di minaccia nazionale e di far parte di gruppi fondamentalisti o terroristici. Nella rappresentazione sociale generale, il mondo islamico è visto come un gruppo monolitico, intransigente, legato al mantenimento di un ordine interno dove la figura della donna e dei figli è completamente dipendente dalla figura maschile. Questi riferimenti generano un risentimento nei confronti della tradizione islamica percepita come incompatibile con i valori e i principi democratici. La mancanza di conoscenza, incontro, dialogo tra tradizioni religiose, rischia di far germogliare i semi dell'intolleranza che se lasciata incontrollata, oltre ad esprimersi nelle varie forme di linguaggio di odio, può incoraggiare a creare un

13 I*bidem,* p. 112; per un maggiore approfondimento delle caratteristiche e della crescita delle forme di antisemitismo *on line* e *off line* consultare l'Osservatorio sull'Antisemitismo del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano www.cdec.it

14 http://hatecrime.osce.org/what-hate-crime/bias-against-muslims; https://www.osce.org/odihr/389468; http://hatecrime.osce.org/what-hate-crime/antisemitism

clima di isolamento fino ad arrivare al compimento di crimini. Pertanto, l'islamofobia è una forma di intolleranza e discriminazione motivata dalla paura, dalla sfiducia e dall'odio nei confronti dell'Islam e dei suoi aderenti.

Nei confronti delle persone appartenenti alle comunità cristiane, ciò che è stato individuato nella regione osservata dall'OSCE[15], si è soprattutto espresso attraverso attacchi alla proprietà, anche attraverso graffiti o altri mezzi di disturbo e invasivi, vandalismi e aggressioni fisiche. Gran parte degli episodi di *hate crimes* avvengono nei contesti dove le comunità cristiane sono minoritarie, isolate, non protette dai servizi d'ordine nazionali e i luoghi di culto possibili bersagli di terrorismo suicida, da parte di uomini che si proclamano martiri in nome della verità dell'islam. "Le dichiarazioni lasciate dagli attentatori suicidi, così come quelle rilasciate dagli aspiranti tali; i commenti dei loro fiancheggiatori e di quanti ne condividono, in toto o in parte, il progetto, convergono verso la nozione di martirio. Per una più che probabile confluenza semantica derivata dal modello cristiano-antico del martirio che fa di colui o colei che lo subisce, o che lo cerca volontariamente, il "testimone" della fede (in greco il *martys* è "il testimone"), anche il martire musulmano (*shahid*) è autore di una "testimonianza" (*shahadah*) che comporta, nel caso dell'attentatore suicida, un'idea di "sacrificio martiriale" (*istishahad*)" (Fabietti, *op. cit*, p. 35). Pur tenendo presente che la questione è molto complessa, la comprensione del fenomeno, spiega ancora Fabietti, porta a riconoscere la natura completamente diversa dalle due forse di martirio. In quella riferita al modello cristiano-antico, il martirio riguardava la persona nella sua individualità, mentre nel caso del riferimento al martire musulmano il martirio e realizzato se con la propria morte viene portata la morte anche ad un numero alto di persone considerate infedeli, oppositori nemici della verità ecc. Questioni come queste generano e veicolano violenza all'interno sia all'interno dei gruppi che portano terrore, ma anche in quelli che la violenza la subiscono e ne rimangono vittime. Riuscire a interrompere la circolarità della violenza è oggi uno dei compiti più difficili e anche creativi che quotidianamente viviamo.

Di differente natura è la riflessione nei confronti delle forme di *hate speech* e *hate crime* antisemiti. Le forme di linguaggio di odio o azioni violente concrete nei confronti di persone ebree o percepite come tali sono consi-

15 L'Organizzazione comprende 57 Stati partecipanti di tre continenti, Nord America, Europa e Asia, e interessa oltre un miliardo di persone. https://www.osce.org/it/participating-states

derati un campanello di allarme della perdita di valori democratici, inclusivi, pacifici delle società libere. Risentendo di molti processi storico-culturali generati, trasmessi e diffusi sia dalle religioni di maggioranza che dai sistemi politici totalitari e nazionalisti, avversione contro la tradizione ebraica si esprime attraverso molteplici modalità di azione. "Crimini come la profanazione di cimiteri, gli attacchi alle sinagoghe, ai centri culturali ebraici, ai monumenti commemorativi dell'Olocausto o alle istituzioni israeliane possono influire sulla vita degli ebrei in tutta la regione dell'OSCE. In alcuni Stati partecipanti, questi crimini di odio hanno danneggiato o distrutto le poche tracce residue della cultura ebraica sopravvissute all'Olocausto"[16]. Nel corso di questi ultimi anni il Consiglio Europeo ha adottato la definizione di antisemitismo proposta dall'IHRA "Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews. Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and/or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities".

Questi sintetici riferimenti sollecitano fare crescere la consapevolezza che per depotenziare le forme di violenza, le false credenze, l'ignoranza e i pregiudizi nei confronti di comunità religiose differenti da quella di appartenenza, è necessario dare spazio al dibattito su questi argomenti, comprendendone i significati storici culturali, economici e psicologici che li caratterizzano, arrivando a progettare come costruire strumenti cognitivi, emotivi, empatici e sociali trasversali che diano sostegno alla salvaguardia della democrazia, con profondo e concreto rispetto dei diritti umani.

Riferimenti bibliografici

Balducci E. (1992). *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione.* Fiesole: Edizioni Cultura della Pace.

Fabietti U. (2007). Terrorismo, martirio, sacrificio. Antropologia di una forma di violenza politico-religiosa. *Oltrecorrente*, 13: 31-53.

Möschel M. (2006/2007). La Critical Race Theory: storia e descrizione di un movimento, Jura Gentium. *Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale,* III.

16 OSCE, *Comprendere i crimini di odio di matrice antisemita e far fronte alle esigenze di sicurezza delle comunità ebraiche*, Varsavia, ODIHR, 2017.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online.* Brescia: Scholé-Morcelliana.
Pino G. (2008). Discorso razzista e libertà di manifestazione del pensiero. *Politica del diritto*, XXXIX, 2.
Santerini M. (2019). Odio 2.0, neo-razzismi e culture del web. In M. Santerini (ed.), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea.* Milano: Guerini Associati.
Sclavi M. (2007). *Costruire una pace. Per imparare a non credere nella fatalità delle guerre.* Milano: Bruno Mondadori.

Sitografia

AGCOMhttp://www.copercom.it/home_page/notizie/00004940_Agcom__regolamento_contro_l_hate_speech.html
Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano www.cdec.it
"DECRETO-LEGGE 6 luglio 2012, n. 95" convertito dalla "Legge 7 agosto 2012 n. 135"http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id2012/07/06/012G0117/sg
International Holocaust Remembrance Alliance https://holocaustremembrance.com/node/196
Gometz G., "L'odio proibito: la repressione giuridica dello *hate speech*", in *"Stato Chiese e pluralismo confessionale",* https://www.statoechiese.it/
Legge71/2017http://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0048710&back_to=http://www.camera.it/leg17/126?tab=2-e-leg=17-e-idDocumento=3139-B-e-sede=-e-tipo Art. 1- Comma 1 e Art. 1- Comma 2
MIUR, *Educazione Civica Digitale,* https://www.generazioniconnesse.it
https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/hate-speech
ODIHR http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Ufficio-per-le-istituzioni-democratiche-e-i-diritti-umani-ODIHR/283
OSCEhttp://hatecrime.osce.org/what-hate-crime/bias-against-muslims; OSCE-https://www.osce.org/odihr/389468;
OSCEhttp://hatecrime.osce.org/what-hate-crime/anti-semitism OSCEhttps://www.osce.org/it/participating-states
OCSE https://www.osce.org/it/human-rights
UNESCO http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/interreligious-dialogue/

XI.5
Funzioni formative della cultura biblica: dal ruolo delle grandi narrazioni culturali agli esiti formativi studiati in una ricerca sul campo

Andrea Porcarelli
Università di Padova

Al di là della fortunata espressione di Frye (2018) che identifica nella Bibbia il *Grande Codice* della cultura occidentale, possiamo chiederci quali siano le principali funzioni formative che la cultura biblica può avere oggi, a partire dal ruolo che può giocare nella costruzione e ricostruzione di alcune grandi narrazioni culturali, il modo in cui si interfaccia con le strutture antropologiche dell'immaginario (Durand, 1972) e con i grandi miti e metafore del processo educativo (Moscato, 1998). Un ulteriore livello di approfondimento si può desumere dai dati di una recente ricerca sulle forme che assume l'esperienza religiosa (e in essa la cultura biblica) in prospettiva educativa (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017).

1. Alla ricerca di trame bibliche nella nostra cultura

Goethe considerava la Bibbia come la "lingua materna dell'Europa" e per Chagall era l'*alfabeto a colori* da cui ha attinto tutta l'arte; noi possiamo certamente dire che in molte espressioni, narrazioni, modi di dire largamente diffusi si colgono, in filigrana, tratti che rimandano alla ricca trama dei testi biblici.

Un testo suggestivo per percorrere alcune di tali trame può essere quello di Karin Schöpflin (2013) che propone una ricca selezione di testi della letteratura mondiale che hanno colto suggestioni bibliche in modo più evidente, a partire dal testo che ella ritiene paradigmatico, il Faust di Goethe, che – dopo il Prologo in Teatro – presenta un *Prologo in cielo* che si rifà chiaramente a quello narrato nel Libro di Giobbe (1, 6-12; 2, 1-6) e che a sua volta è ricco di suggestioni bibliche colte a 360°, come quando Mefistofele, nel proporre a Dio la "scommessa" sulla fedeltà del dott. Faust fa ri-

ferimento a quanto accaduto al suo "lontano parente", il Serpente (vv. 332-334; cfr. Gen. 3, 14). I testi proposti sono numerosissimi, da Paradiso perduto di John Milton alla poesia dedicata ad *Abele e Caino* da Baudelaire (in *I fiori del male*) al poeta romantico francese Alfred de Vigny che compone una poesia intitolata *Il diluvio* (1823). Altre volte le trame e i riferimenti biblici sono più sottili da cogliere, come avviene – ad esempio – con il tema del diluvio nel romanzo *Addio alle armi* di Hemingway, in cui la pioggia – sotto forma di violenti acquazzoni – punteggia molti snodi significativi del racconto, ovvero i colpi negativi del destino. Analoga riflessione si potrebbe fare sui richiami al libro di Giona che si trovano nel romanzo di Melville, *Moby Dick o la balena*, e sui riferimenti alla parabola del figliol prodigo che si possono leggere ne *I masnadieri* di Schiller.

Le suggestioni si dipanano sistematicamente lungo tutto il testo biblico ed è qui impossibile riportare anche solo le più significative, ci limitiamo ad un brevissimo elenco di alcune delle più note: la *Divina Commedia* di Dante, *Giuseppe e i suoi fratelli* di Thomas Mann, *Mosè sul Nilo* di Victor Hugo, *Saul* di Vittorio Alfieri, le tragedie *Ester* e *Atalia* di Racine, *Il Messia* di Klopstock, *Risurrezione* di Tolstoj, *Salomè* di Oscar Wilde ed i sette romanzi che costituiscono le *Cronache di Narnia* di Clive Staples Lewis, in cui i riferimenti biblici in genere e quelli alla figura di Gesù Cristo in particolare sono una sorta di trama costante che regge l'intero impianto narrativo.

Il percorso mirante a ricostruire la presenza di temi biblici in ambito artistico ci porterebbe troppo lontano, ma è sotto gli occhi di tutti la grande ricchezza di spunti che si dipana nel corso dei secoli (De Capoa, Zuffi, 2013; Ravasi, 2008; Benzi, 2018). Allo stesso modo non ci occupiamo in modo diretto dei riferimenti biblici presenti nella cinematografia, sia a livello esplicito che a livello implicito, per cui rimandiamo ad alcuni autori (Ciaccio, 2018; Bourlot, 2002; Isetta, 2010) che hanno tentato di offrire alcuni percorsi in tal senso, ma l'elenco dei film è destinato a crescere di anno in anno.

Ancora più interessante sarebbe cercare di percorrere la folta schiera delle espressioni idiomatiche e dei modi di dire ricorrenti, entrati nel linguaggio comune a partire da citazioni bibliche. Quando si fa riferimento al "capro espiatorio" si allude ad un contesto chiaramente religioso, ma probabilmente non tutti hanno presente l'antica usanza ebraica che si metteva in atto durante lo Yom Kippur (il giorno dell'espiazione) e che viene chiaramente esposta in Levitico 9, 15. Forse più intuitive sono le origini bibliche dell'espressione "occhio per occhio, dente per dente", che riprende in modo letterale una delle formulazioni della cosiddetta legge del taglione, che

troviamo in Levitico 24, 19-20. Un'altra espressione molto utilizzata si riferisce al "seminare zizzania", comunemente inteso come provocare discordia, la cui origine è nella parabola del Vangelo (Mt., 13, 24-42) in cui colui che semina il loglio (la zizzania infestante) è nientemeno che il diavolo. Certamente meno nota nell'immaginario culturale contemporaneo è l'espressione "vendersi per un piatto di lenticchie", che fa riferimento alla cessione del diritto alla primogenitura da Esaù a Giacobbe, in cambio di un piatto di lenticchie (Genesi, 25, 29-34). Anche l'espressione "restare di sale" fa riferimento ad un episodio biblico, la scena della distruzione di Sodoma e Gomorra, volgendosi a guardare la quale la moglie di Lot fu trasformata in una statua di sale (Gensi, 19, 1-26), perché aveva contravvenuto ad un esplicito divieto. L'elenco potrebbe continuare con espressioni prese quasi di peso da citazioni bibliche di cui non sempre si è consapevoli, come quando si afferma che non vi è "niente di nuovo sotto il sole" (Qoelet, 1, 9), si fa riferimento alle "vacche magre" o grasse (Genesi, 41, 1 e 57) o si afferma di aspettare la "manna dal cielo" (Esodo, 16, 14-18), si raccomanda di "non dare le perle ai porci" (Matteo, 7, 6) o si ammonisce sul fatto che "chi semina vento raccoglie tempesta" (Osea, 8, 7). Anche il famoso proverbio per cui "chi trova un amico trova un tesoro" è una precisa affermazione di un libro sapienziale (Siracide, 6, 14) e l'espressione per cui si afferma che *nessuno è profeta in patria* richiama addirittura la figura di Gesù e l'accoglienza fredda ricevuta a Nazareth (Luca, 4, 24).

2. Suggestioni educative nell'immaginario biblico

Tra le trame simboliche che vanno a costituire le strutture profonde del nostro immaginario culturale (Durand, 1972) ve ne sono numerose di chiara origine biblica, che a loro volta si rigenerano in vari contesti culturali e sociali, assumendo forme anche paradossali, come avviene nel mondo nordamericano (Wunenburger ,2008, p. 100 e sgg.). Al di là del suo rigenerarsi nelle trame narrative e simboliche della nostra cultura, il testo biblico offre una narrazione complessiva che – particolarmente nel canone cristiano – si presenta anche come una storia dotata di senso che va dalla Genesi all'Apocalisse, una sorta di *divina commedia* (Frye, 2018) in cui l'umanità perde l'albero e l'acqua della vita all'inizio della Genesi e li riceve nuovamente alla fine dell'Apocalisse. Il racconto biblico, letto in questo senso, si configura come un serie di alti e bassi, in cui il popolo di Dio si ritrova periodicamen-

te in catene per essere salvato da un eroe, per lo più un eroe improbabile che deriva la propria forza dalla fiducia in Dio, finché la sequenza delle sconfitte e delle redenzioni lascia spazio – con il Nuovo Testamento – ad un unico atto di discesa e ritorno, in cui si ritrovano l'inizio e la fine (alfa e omega). Fin dalle origini della riflessione teologica cristiana si è colto, in questo *piano della salvezza*, un intento di tipo educativo nei confronti dell'umanità intera lungo il corso di tutta la storia. Clemente Alessandrino, nel *Pedagogo*, parla di una pedagogia divina, che consiste nell'indicazione di una strada da percorrere, in santa condotta e costante perseveranza, rispetto alla quale Cristo salvatore è anche "il Pedagogo dell'umanità". Il tema è caro anche ad Ireneo di Lione e a molti Padri della Chiesa e giunge fino al magistero cattolico contemporaneo, visto che nel *Catechismo* si afferma che "il disegno divino della Rivelazione si realizza ad un tempo con eventi e parole che sono intimamente connessi tra loro e si chiariscono a vicenda. Esso comporta una pedagogia divina particolare" (n. 53).

Se è vero che possiamo leggere l'intero testo biblico come un unico grande disegno pedagogico, è altresì possibile ritrovare in esso figure e archetipi di tipo educativo. Non è questa la sede per esplorare tale multiforme ricchezza, ma ci limitiamo a raccogliere alcuni archetipi grazie al lavoro di una collega (Moscato, 1998) che li colloca nel più ampio orizzonte di un'analisi di miti e metafore del processo educativo. In tale trama di figure simboliche emergono elementi anche inattesi, come ad esempio il "volto materno" del *Dio dei Profeti* nell'Antico Testamento (ivi, p. 143), il viaggio di Abramo e l'Esodo di Mosè come figure archetipiche del viaggio dell'eroe fondatore, che rivela la "legge dell'irreversibilità che costituisce una componente essenziale della fenomenologia del processo educativo" (ivi, p. 236), come conquista della capacità di esercitare pienamente le proprie responsabilità di persona adulta, non solo per se stessi, ma anche per il bene di altre persone. Analoga è la lettura che viene proposta del viaggio di Rut, la Moabita, presentata come "figura potente del prendersi cura che caratterizza il Femminile: la sua fecondità precede la maternità fisica; la sua fedeltà prescinde dalla presenza fisica di uno sposo o dei figli avuti da lui; la sua carità attiva rigenera la quotidianità attraversata dalla sua figura di pellegrina e straniera" (ivi, p. 380). Sono solo alcuni esempi delle potenti suggestioni educative che si possono leggere in tutto il testo biblico e che, di quando in quando, sono divenute oggetto anche di considerazione esplicita in campo pedagogico, come fece Gesualdo Nosengo (1967), parlando dell'*arte educativa di Gesù Maestro*.

3. La cultura biblica nell'educazione religiosa

Il modo concreto con cui le suggestioni culturali e i modelli di umanità di cui è ricco il testo biblico si possono rigenerare nelle persone per via educativa dipende innanzitutto dall'intenzionalità con cui tali temi vengono inseriti nel processo educativo. A grandissime linee possiamo distinguere in tre macro-categorie le modalità con cui questo potrebbe avvenire: 1) nel contesto di un'educazione priva di un'ispirazione religiosa esplicita, 2) nel contesto di un'educazione religiosa in cui il testo biblico non è considerato testo sacro, 3) nel contesto di un'educazione religiosa in cui il testo biblico occupa uno spazio centrale in quanto testo sacro.

Fare anche solo delle ipotesi sulle modalità con cui le narrazioni bibliche potrebbero rigenerarsi per via educativa nei primi due casi non è per niente facile, perché da un lato è pur vero che tutti coloro che vivono in una cultura rispetto alla quale la Bibbia rappresenta il Grande Codice ne respirano certamente alcuni temi, ma – dall'altro lato – ci si potrebbe chiedere quanto questi temi possano avere un potere "strutturante" sul formarsi della personalità della persona che cresce. Le suggestioni bibliche respirate in una cultura largamente secolarizzata sono spesso, a loro volta, secolarizzate e rischiano di perdere una parte del potere umanizzante che avevano nella loro ispirazione originaria, anche se è logico pensare che alcuni elementi più forti permangano anche in una forma differente, umanizzata e laicizzata. Uno studio mirante ad esplorare le modalità con cui l'immaginario culturale biblico potrebbe giocare un ruolo educativo nella costruzione della personalità di soggetti che lo respirano in una società secolarizzata sarebbe interessante, ma straordinariamente complesso, perché dovrebbe essere molto elevato il numero delle ipotesi culturali con cui l'immaginario biblico può venire proposto in contesti non religiosi: da una rispettosa presentazione di un ricco patrimonio di valori umani, ad un testo inaffidabile, da cui prendere decisamente le distanze … con tutte le possibili sfumature intermedie.

Per questa ragione, a livello di ricerca empirica, chi scrive si è fino ad ora concentrato sulle modalità con cui la cultura biblica viene percepita e recepita in contesti educativi di carattere religioso (Porcarelli, 2014, 2017, 2018) ed è a questo obiettivo che punta la ricerca esplorativa di cui presenteremo a breve alcuni dati. Il nostro presupposto, come ricercatori, è stato quello di "indagare la fenomenologia dell'esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che analizzare i comportamenti religiosi osservabili,

perché la religiosità – giudichiamo – non è in realtà indagabile fuori e separatamente dal significato che il soggetto conferisce a essa" (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017, p. 15). Il questionario che abbiamo elaborato è stato sottoposto a 2.675 soggetti presumibilmente religiosi, o almeno formati nella tradizione cattolica, seppure con diverse possibili sensibilità, visto che il campione era costituito da Insegnanti di Religione, educatori Scout, di Azione Cattolica, docenti di scuola cattolica, appartenenti a movimenti ecclesiali, studenti ISSR. In parallelo abbiamo costruito un gruppo di confronto, di consistenza più modesta (372 persone), di soggetti non specificamente religiosi, ma comparabili al campione di cui sopra per età e livello culturale medio-alto, proprio per tentare di esplorare indirettamente alcune delle variabili a cui abbiamo fatto cenno sopra e che sarebbe difficoltoso studiare "in recto".

4. Educazione religiosa e cultura biblica: i dati di una ricerca

All'analisi delle modalità con cui i soggetti che abbiamo indagato percepiscono o intendono alcune storie bibliche abbiamo dedicato sette quesiti espliciti (sui 30 complessivi), che spaziano dalla storia di Giacobbe venduto dai suoi fratelli, al mancato sacrificio di Isacco, fino ad alcuni episodi che si trovano nei Vangeli. Abbiamo preferito le narrazioni e non, ad esempio, testi poetici o sapienziali (o più ancora testi teologici, tipo le lettere di Paolo), perché abbiamo supposto che le storie fossero più note (non ci interessava saggiare il "grado quantitativo" della cultura biblica) e più facili da richiamare alla mente anche senza avere sott'occhio il testo del brano che non abbiamo voluto riprodurre nel questionario. Attraverso una batteria molto articolata di possibili opzioni abbiamo, di fatto, chiesto un'interpretazione dei testi, per metterla in rapporto con le differenti sensibilità religiose, supponendo che le storie sacre rappresentino il primo e più diffuso degli "universali religiosi" riconosciuti come tali dagli storici delle religioni (Filoramo, 2014) e che assolvano funzioni comuni in tutti i sistemi religiosi.

Il primo dato con cui confrontarsi è, in ogni caso, quello della conoscenza dei testi su cui abbiamo proposto i nostri quesiti. La vicenda di Giacobbe venduto dai fratelli (Gen., 27, 1-29) è ignorata dal 30,51% del campione e dal 66,31% del gruppo di confronto, ma ancora più sconosciuta è la vicenda di Rut (ignorata dal 31,15% del campione e dal 67,7% del gruppo di confronto), mentre la vicenda di Abramo e del mancato sacrificio di

Isacco (Gen., 22, 1-19) è ignorata solo dal 2% del campione (e dal 10% del gruppo di confronto). Più noti sono i quattro episodi del Vangelo, in cui la risposta di chi afferma di non conoscere gli episodi indagati (l'adultera, le tentazioni di Cristo, le Beatitudini, la risurrezione di Lazzaro) oscilla tra l'1,6 ed il 4%, con l'unica eccezione del brano riguardante le Beatitudini (7,57%) nel campione, mentre nel gruppo di confronto i valori percentuali della non conoscenza rimangono decisamente alti, poiché oscillano dall'11,46% (la risurrezione di Lazzaro) ad oltre il 39% (per le Beatitudini). Una rapida analisi di questo primo dato ci mostra, in generale, una sempre minore conoscenza delle narrazioni bibliche a livello di cultura diffusa, specialmente se consideriamo "una tendenza comune, sia nel campione, sia nel gruppo di confronto che evidenzia un decrescere sistematico della risposta H con il crescere dell'età: sono sempre i più giovani a conoscere di meno e le percentuali variano coerentemente rispetto al valore medio della risposta H per quella specifica figura" (Gabbiadini, 2017, p. 116). Più in generale si può osservare come la conoscenza dei testi biblici – anche in un campione molto selezionato di persone con una formazione religiosa – si profili con un disegno "a macchia di leopardo", con alcune narrazioni più frequentate (magari perché maggiormente utilizzate a livello di catechesi o di percorsi formativi), mentre è facile ipotizzare che almeno una metà del campione non abbia una conoscenza sistematica del testo biblico, ovvero che molti cattolici non abbiano avuto l'opportunità di leggerlo nemmeno una volta per intero. In generale concordiamo con le conclusioni a cui giunge Gabbiadini (2017), per cui i soggetti religiosi sono "riconoscibili, rispetto a qualsiasi altro gruppo comparabile, per una maggiore conoscenza/padronanza di narrazioni e di testi della loro storia sacra, e per conseguenza sono contrassegnati da una disponibilità a pronunziarsi su di essi" (p. 117), anche se questa conoscenza può essere più o meno profonda. Il gruppo di confronto conferma tale ipotesi mostrando dati di conoscenza dei testi molto più bassi. Questo non significa che anche in coloro che hanno dichiarato di non conoscere alcuni singoli brani (e quindi di non essere disponibili a "pronunciarsi" su di essi) non abbiano respirato una cultura biblica, anche con modalità indirette, attraverso le opere letterarie e artistiche con cui sono venuti in contatto. Semplicemente è più difficile (e sfugge al nostro strumento di indagine) ricostruire le modalità con cui tale contatto sia avvenuto e si sia rigenerato in consapevolezze significative per i singoli soggetti.

L'analisi della lettura offerta dei singoli episodi ci rivela moltissimi ele-

menti che non abbiamo qui lo spazio per poter prendere in esame, per cui ci limitiamo ad alcune rapide annotazioni. La vicenda di Giacobbe è molto complessa e anche coloro che si "lanciano" in alcune risposte tendono a scegliere le soluzioni di "buon senso" o rinviando ad una lettura ecclesiale, o affermando che Dio non si lascia forzare dall'inganno di Giacobbe, solo il 6% individua la risposta teologicamente più raffinata, che fa riferimento al successivo duello con l'Angelo, durante il quale Giacobbe chiede quella benedizione che solo Dio può concedere. Vi è dunque, di molti episodi biblici, una conoscenza approssimativa e superficiale, potremmo quasi dire "orecchiata" in qualche modo, ma non sempre frutto di meditazione attenta e di conoscenza profonda dell'intero episodio o del contesto biblico in cui si colloca. La stessa tendenza si ritrova nell'interpretazione dell'episodio del mancato sacrificio di Isacco, che per la maggior parte dei rispondenti (55,47%) viene letta come "la messa alla prova della fede di Abramo", secondo la più consolidata delle "vulgate" e delle modalità con cui la figura di Abramo viene ripresa in molte opere artistiche, poetiche e letterarie. Solo il 16,35% del campione (e il 10,16% del gruppo di confronto) coglie la risposta più legata alla catechesi cristiana: "una figura narrativa che anticipa simbolicamente il sacrificio di Cristo". Concordiamo con Gabbiadini (2017) nel rilevare come "la messa alla prova di Abramo costituisca la struttura di superficie della narrazione, ciò che spiega la lettura tradizionale di questa storia in termini di paradosso, assurdità, irragionevolezza della richiesta divina, lettura che ha sempre inquietato la coscienza religiosa, e che ritroviamo tanto fortemente presente sia nel campione, sia nel gruppo di confronto" (p. 131).

Gli episodi tratti dal Vangelo sono, evidentemente, più noti e la percentuale di coloro che dichiarano di non conoscere il brano o non rispondono cala sensibilmente, ma anche in questo caso prevale la lettura più epidermica e superficiale, come possiamo vedere – ad esempio – prendendo in esame l'episodio della mancata lapidazione della donna adultera, per cui la maggioranza assoluta dei rispondenti (58,8%) indica l'item che propone una lettura empatico-soggettiva dell'episodio ("Tutti siamo o possiamo essere peccatori"), mentre si attesta solo al 26,6% delle risposte l'item che è sempre legato ad una lettura empatica, ma teologicamente più attrezzata ("Il Messia è venuto soprattutto per i peccatori"). Colpisce anche il fatto che la risposta più raffinata dal punto di vista dell'esegesi biblica ("Cristo evita la trappola che gli avevano tesa chiedendogli di pronunziarsi") venga scelta solo dal 3,5% dei rispondenti, pur in un campione in cui circa un

terzo dei soggetti ha fatto studi teologici e sostenuto esami di esegesi. Ciò significa che, da un lato, il confronto diretto con il testo biblico conserva – per il credente – un carattere "affettivo", in cui prevale probabilmente la lettura interiorizzata durante la prima formazione, da bambini, rispetto a letture culturalmente più attrezzate che vanno eventualmente a stratificarsi in tempi successivi. Dall'altro lato ci offre spunti di riflessione sull'efficacia dei percorsi formativi proposti negli Istituti di Scienze Religiose e nelle Facoltà Teologiche e la loro capacità di offrire strumenti non solo di aggiornamento culturale, ma per una vera e propria ristrutturazione riflessiva dei costrutti profondi della religiosità di coloro che li frequentano.

In conclusione, possiamo osservare come la Bibbia da un lato si presenti come il Grande Codice della nostra cultura, avendo contribuito a strutturare reti e trame di significati simbolici che si sono stratificate nei secoli ed hanno assunto forme e significati differenti, rigenerandosi nei diversi tempi, luoghi e culture. Dall'altro lato vi sono le modalità con cui la cultura e la spiritualità biblica si rigenerano nella mente e nel cuore delle singole persone, soprattutto nel contesto di un'educazione religiosa. Tali modalità possono essere molto variabili, secondo i diversi contesti educativi, le modalità con cui il testo biblico viene utilizzato in senso formativo (omelie, letture spirituali, "lectio divina", percorsi accademici di esegesi …), le traiettorie biografiche nel corso delle quali ciascuno incontra, legge o rilegge i testi biblici (anche in momenti particolari della propria vita). Le variabili sono davvero numerose e gli studi, specialmente di area pedagogica, in tal senso sono ancora molto scarsi, però ci è sembrato importante presentare, problematizzare e valorizzare uno dei pochi che affronta questo tema.

Riferimenti bibliografici

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (2014). *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo.* Milano: FrancoAngeli.

Benzi G. (ed.) (2018). *Il libro aperto e divorato. Bibbia: traduzione e tradizione, cultura e arte.* Roma: Eurilink.

Bourlot A. (2002). *Immagini della Scrittura. "Traduzioni" della Bibbia fra cinema e televisione.* Brescia: Queriniana.

Ciaccio P. (2018). *Bibbia e cinema.* Torino: Claudiana.

De Capoa C., Zuffi S. (2013). *La Bibbia nell'arte.* Milano: Mondadori.

Durand G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'Archetipologia generale*, tr. it. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1963).

Filoramo G. (2014). Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo* (pp. 17-28). Milano: FrancoAngeli.

Forte B. (2019). *La Bibbia dei filosofi. Il Grande Codice e il pensiero dell'Occidente.* Brescia: Morcelliana.

Frye N. (2018). *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, tr. it. Milano: Vita & Pensiero (Ed. orig. Pubblicata 1982).

Gabbiadini R. (2017). L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia. In Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti* (pp. 110-147). Milano: FrancoAngeli.

Isetta S. (ed.) (2010). *Il volto e gli sguardi. Bibbia letteratura cinema.* Bologna: EDB.

Moscato M.T. (1998). *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo.* Brescia: La Scuola.

Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti.* Milano: FrancoAngeli.

Nosengo G. (1967). *L'arte educativa di Gesù Maestro: Saggi di commenti pedagogici alla condotta educativa di Gesù.* Roma: A.V.E..

Porcarelli A. (2014). *La religione e la sfida delle competenze.* Torino: SEI.

Porcarelli A. (2017). L'associazionismo cattolico come luogo educativo "non formale": uno sguardo pedagogico-sociale su AGESCI e Azione Cattolica. In P. Dal Toso, D. Loro (eds.), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (pp. 137-144). Milano: FrancoAngeli.

Porcarelli A. (2018). *Percorsi e materiali in preparazione al concorso a cattedre di Religione.* Torino: SEI.

Ravasi G. (2008). *Dio vide che era bello. La Bibbia codice dell'arte, l'arte codice dell'esegesi.* Prato: Città ideale.

Schöpflin K. (2013). *La Bibbia nella letteratura mondiale*, tr. it. Brescia: Queriniana (Ed. orig. pubblicata 2011).

Wunenburger J-J. (2008). *L'immaginario*, tr. it. Genova: il melangolo (Ed. orig. pubblicata 2003).

Gruppo 12
Scuola, ambiente, migrazioni

Introduzione
Pierluigi Malavasi
Agostino Portera

Interventi
Alessio Annino
Tiziana Chiappelli
Alberto Fornasari
Emanuela Mancino
Marta Milani
Pasquale Renna
Simona Sandrini
Alessandro Versace
Luisa Zinant – Davide Zoletto
Elena Zizioli

Giovani! Formazione, sviluppo sostenibile, tecnologie

Pierluigi Malavasi
Università Cattolica del Sacro Cuore

Il saggio muove dalla rilevanza dei giovani quali attori fondamentali della salvaguardia del pianeta rispetto alla gravità dei problemi ecologici. L'esclamazione "giovani!" esprime un appello e il desiderio di tematizzare come le generazioni che salgono alla ribalta siano chiamate e coinvolte a divenire responsabili della formazione umana. Rendersi conto delle povertà ovvero delle crescenti sperequazioni sociali ed economiche su scala *glocale*, prendere coscienza dell'esigenza di una *governance* equilibrata dello sviluppo sostenibile, interpretare limiti e opportunità delle tecnologie implica la capacità di individuare problemi e risposte innovative, di considerare il valore educativo della cura rivolta alle nuove generazioni e la significanza pedagogica dello slancio progettuale.

1. Giovani! Frontiere

La scelta a favore dei giovani quali persone – e non primariamente oggetti di indagine statistica o target commerciale – non è oggi così evidente nelle difficoltà in cui si dibattono le politiche pubbliche per affrontare il crescente deterioramento dello stato del pianeta. Prendere consapevolezza dei rischi e delle iniquità che minacciano il presente e il futuro della vita e della pacifica convivenza sul pianeta richiede un'attività educativa che si dispieghi lungo tutto l'arco e in ogni contesto della vita personale e collettiva.

Prendersi cura delle povertà (economiche, tecnologiche, sociali, educative) implica attraversare *frontiere* e *fare tesoro* di testimonianze e modelli; elaborare in modo critico esperienze ed attività di istituzioni, associazioni, imprese e fondazioni che il passato ci trasmette. Riflettere sulle *frontiere* della formazione umana nell'epoca attuale richiama al/il compito di rendere lo sviluppo plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria a cui abbiamo il dovere di aspirare. Non sussistono ra-

gionevoli possibilità di edificare un futuro migliore senza porre in relazione virtuosa le opportunità (e rischi) del mondo che cambia, le peculiari ricchezze (e povertà) socioeconomiche e culturali dei territori, le potenzialità (e le fragilità) delle nuove generazioni. Una formazione rivolta all'avvenire ha bisogno di una salda riflessione nel campo dell'antropologia pedagogica[1] e può incarnarsi soltanto attraverso un'alleanza tra persone che hanno a cuore i giovani e danno vita con coraggio al futuro, un'alleanza per mettere a frutto talenti e forgiare competenze.

In modo sintetico, senza alcuna pretesa d'esaustività, indico dieci questioni che rappresentano segnavia identificanti percorsi e *frontiere della formazione*, tra competenze e giovani generazioni (Malavasi, 2017).

1. *In un'età segnata dal politeismo dei valori, è diventata marginale la rappresentazione dei giovani come forza trainante del cambiamento*. In Italia, i motivi di questo paradosso, di tale indebolimento del ruolo sociale della gioventù, sono principalmente due. Il primo è l'inedita riduzione demografica: mai in passato l'incidenza degli under 35 è stata così ridotta nel complesso della popolazione. Si tratta del *de-giovanimento* che non riguarda o identifica soltanto il fenomeno dell'invecchiamento. Il secondo motivo è che l'Italia è tra i Paesi sviluppati uno tra quelli che più ha confidato di poter crescere negli ultimi decenni senza il pieno contributo delle nuove generazioni. Nota A. Rosina (2018, p. 12): "Rispetto alle altre economie avanzate, abbiamo […] investito meno risorse pubbliche sulle nuove generazioni (formazione terziaria, politiche attive del lavoro, ricerca, sviluppo e innovazione). Siamo scivolati in una spirale negativa di bassa quantità e bassa qualità, con giovani considerati più manodopera a basso costo che leva su cui investire per aumentare competitività e crescita delle aziende".

2. *Governance del cambiamento e competenze come bene comune sono questioni chiave su cui imperniare il rapporto tra formazione ed economia civile nel contesto globale.* Di fronte alla gravità della crisi occupazionale e alla scarsissima dinamicità economica, l'Italia ha di fronte anche la necessità di compiere un salto tecnologico, accrescendo la qualità del contributo delle giovani generazioni allo sviluppo[2].

1 In modo emblematico, si veda al riguardo Gennari, 2001; Colicchi, 2008; Baldacci, 2018, pp. 243-260.

2 Sviluppo taluni approfondimenti delle considerazioni effettuate in Malavasi, 2013 pp. 17-40 e 2019.

La sfida cruciale è quella di rendere effettivamente operativa l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* e i suoi 17 obiettivi che prendono le mosse dall'ambizione di edificare comunità vive, su scala globale e locale, dove istituzioni deputate all'istruzione e al lavoro possano cooperare per un'educazione di qualità e forgiare adeguate competenze per assicurare la prosperità al genere umano (Nicoli, 2016).

In un quadro che E. Giovannini (2018) definisce *utopia sostenibile*, la scuola italiana fatica a formare in modo *solido* e diffuso giovani *cooperativi* e *competitivi* dal punto di vista tecnologico, il sistema dei servizi per l'impiego fatica a metterli in connessione efficace con le aziende, il mondo imprenditoriale fatica ad attrarli e a valorizzarli.

3. "*Oltre alle competenze avanzate (come quelle digitali), un ruolo cruciale e crescente è riconosciuto alle life skills (come l'apertura al nuovo, l'intraprendenza, la disponibilità a imparare continuamente, la creatività) in grado non solo di aumentare l'occupabilità, ma soprattutto di trasformare il sapere tecnico in partecipazione di successo in programmi innovativi*. Non sappiamo quali competenze tecniche verranno richieste tra dieci anni ma di certo le *life skills* saranno utili" (Rosina, 2018, p.12), permettendo di farsi trovare *preparati* di fronte a occasioni propizie, al di là e attraverso profili specifici di contenuto.

4. *Le life skills richiamano l'attenzione sulla ricerca attiva di possibilità e, ancor più, a creare nuove opportunità.* A tutt'oggi manca un piano solido ed organico per formarle, monitorarle e valutarne la crescita in tutto il percorso di transizione scuola-lavoro e oltre.

Aiutare le nuove generazioni a capire il mondo che cambia e a sentirsi soggetti attivi del cambiamento è l'obiettivo principale che qualsiasi progetto vincente per lo sviluppo del Paese e del pianeta dovrebbe porsi.

5. *I giovani sono le nuove frontiere della formazione, le persone costruiscono i network e le alleanze tra scuole, lavoro, famiglie, università. L'adozione sistematica di una valutazione formante è essenziale,* "per aiutare gli studenti a far emergere liberamente i propri modi di interpretare, agire e riflettere, ed accettare l'errore e la revisione dei propri modelli di pensiero come un elemento normale della vita quotidiana, non solo scolastica. […] La tecnologia non deve prendere il sopravvento sulla pedagogia. Non è lo strumento a produrre l'apprendimento, ma la progettualità formativa che lo strumento implementa e favorisce.

6. *La progettazione pedagogica, un impegno etico-educativo capace di interpretare possibilità e limiti dell'innovazione, riconosce nella creatività umana una tra le condizioni più sorprendenti dei mutamenti scientifico-tecnologici*

che segnano la contemporaneità. Si tratta di trasformazioni sempre in stretta connessione con i contesti e le persone, tra natura e cultura, dimensione materiale e spirituale della vita. Le intenzioni, le scelte e le azioni umane modificano *la realtà e il corso della storia.* Utensili, artefatti e macchine (le cui potenzialità di sviluppo risultano difficilmente prevedibili) sono da considerarsi parte integrante delle civiltà umane, a cui compete la responsabilità di orientare il futuro, disciplinando il funzionamento e l'ambito di esercizio di strumenti e dispositivi tecnologici.

La pedagogia assume l'analisi dei mutamenti nella loro poliedricità, come un inesauribile campo di esperienza e di processi *con* il quale misurarsi in modo progettuale. Le decisioni che assumono le singole società, e su cui influiscono le persone, non sono mai *neutre*.

7. *L'incalzante velocità delle innovazioni non può essere disgiunta dal desiderio di comprendere la realtà, dalla responsabilità dell'impegno politico*, dalla consapevolezza del valore che ha la partecipazione attiva per contrastare prepotenza, dittature e impiego violento di macchine e dispositivi tecnologici. La democrazia vive di impegno nel presente, ma si alimenta di memoria e visione del futuro.

8. *Fini, metodi, strumenti dell'educazione riguardano le persone e la formazione della loro coscienza* e ciò chiama in causa le opere dell'ingegno, l'uso di strumenti e applicazioni. Internet delle cose e tecnologie dell'istruzione, realtà aumentata e *e-learning*, *big data* e *media education* definiscono temi e campi di ricerca chiamati a contribuire all'edificazione dell'individuo e delle comunità. È erroneo considerarne in modo esclusivo la strumentalità commerciale o di controllo.

9. *Intelligenza artificiale* e *robotica* ovvero gli scenari a cui alludono costituiscono una sfida per l'elaborazione pedagogica, orientata alla ricerca del bene comune e alla responsabilità morale nelle pratiche di libertà e di sviluppo dei popoli. La formazione si snoda lungo tutto l'arco della vita e si svolge in contesti relazionali contrassegnati da una pervasiva connettività digitale.

10. *La frontiera tecnologica, tra competenze e nuove generazioni, è una questione peculiare dell'humanum.* Si tratta di pensare a come innovazioni radicali, di processo e prodotto, possano concorrere alla *vita buona, con e per l'altro in istituzioni giuste.*

2. Alleanze formative

La riflessione pedagogica sollecita e orienta scelte economiche e socio culturali ben definite nella cura delle giovani generazioni, introducendo una marcata rottura rispetto al paradigma del *self interest*. La via che occorre seguire è diametralmente opposta rispetto a quella della massimizzazione del profitto, del *business as usual*, come unico obiettivo del lavoro e dell'attività economica. L'attenzione va rivolta in modo prioritario ad uno sviluppo che comprenda l'intera famiglia umana nel segno della fraternità, del riscatto di chi è emarginato e si trova nelle "periferie" dell'esistenza. Una percentuale allarmante di giovani del nostro Paese non lavora e non studia, sperimenta il difficile accesso ad un lavoro dignitoso, "buono" (il cui inquadramento giuridico-normativo e trattamento previdenziale atteso segnano condizioni di generale svantaggio rispetto alla generazione precedente). Un'emergenza occupazionale così sconcertante "contiene" un'emergenza educativa, sociale, economica, di legalità e ci chiede un impegno euristico – energia, intelligenza, affetti e volontà – nel ricercare e nel *generare cammini di dignità e futuro*. Quanto abbiamo bisogno che la fiducia nei giovani e nelle alleanze a loro favore sia ricostruita e produca progetti, formazione e opere tangibili!

Su questa scia, la *progettazione pedagogica deve influire sullo sviluppo delle risorse umane*, *in dialogo con i territori per cogliere le migliori opportunità di partnership, coniugare slancio ideale, competenze relazionali e adozione di metodologie e tecnologie innovative per gestire attività di orientamento scolastico e al lavoro*, *empowerment e riqualificazione professionale*. Non rassegnarsi ad inerzia e a paralisi implica *valorizzare alleanze virtuose e leadership partecipativa per interventi di/in rete tra diversi stakeholder.*

I giovani che abbiamo di fronte seguono percorsi di acquisizione delle conoscenze, di elaborazione delle informazioni, di interrelazione personale diversi e continuamente variabili: "è ineludibile interrogarsi sui modi e le forme con cui dovranno modificarsi i modelli di insegnamento in coerenza con il mutare delle stesse modalità del sapere e dell'imparare. L'interrogativo è talmente radicale e complesso da non ammettere una risposta immediata, ma la percezione del problema è certamente il primo passo per una riflessione che non può essere ulteriormente rinviata e che proprio le istituzioni educative per prime devono riconoscere come un'urgenza" (Anelli, 2018, p. 9).

Fino a pochi decenni fa le macchine avevano a che fare con la corporeità, con operazioni mentali, non sfioravano l'essenza dell'umano. Oggi gli

elaboratori sono un mezzo della relazione con il mondo, agiscono sull'organizzazione dell'atto di imparare, del pensare e del comunicare. Essi varcano continuamente il confine tra apprendimento personale e condivisione delle esperienze, tra ciò che è mero strumento e conoscenza collettiva, tra le scelte di chi utilizza le potenzialità tecnologiche e gli effetti che ne possono conseguire. Avidità e solidarietà, noncuranza e responsabilità etico-morale costituiscono il campo aperto dove progettare l'alleanza formativa scuola-famiglia-lavoro-università.

Il bene comune è un bene di tutti e di ciascuno affinché tutti siano veramente responsabili di tutto. Le riforme nel campo dell'istruzione devono affrontare il tema dell'equità che si concretizza nell'insieme delle condizioni che permettono di perseguire il bene comune, una vita piena sul piano della realizzazione personale e delle relazioni sociali, culturali, politiche e religiose.

Il riferimento principale che viene assunto spesso riguardo al sistema scolastico nel suo complesso si restringe ai risultati ottenuti con il ricorso, spesso ossessivo, ai punteggi dei test di indagini sia nazionali che internazionali (Gasperoni, 1997; Bottani, Benedusi, 2006). "Finora il principale criterio di misura dell'equità è stato infatti lo scarto nei punteggi delle prove standardizzate tra studenti delle classi agiate e di quelle meno abbienti. Ma non può essere solo questo il criterio di valutazione dell'equità nella scuola. Altri parametri concorrono a determinare l'ingiustizia scolastica, quell'ingiustizia che nega a una parte dei giovani l'apprendimento dei *fondamentali* dopo otto o nove anni di scuola, l'accesso agli indirizzi di studio più prestigiosi o l'apprendimento di professioni che gradirebbero svolgere" (Bottani, 2009, pp. 109-110). Osserva D. Nicoli (2016) che gli studenti non devono seguire tutti gli stessi percorsi, ottenere gli stessi risultati, essere trattati allo stesso modo: equità non significa omologazione. È in forza dell'apprendimento significativo connesso con situazioni reali e sfidanti che si attuano in modo irripetibile e sempre diverso lo sviluppo personale e l'elaborazione sociale dei patrimoni di conoscenze.

Riguardo ai fattori che possono contribuire a ridurre l'ingiustizia e a migliorare il clima nelle scuole, notano diversi autori, l'autonomia dei singoli istituti scolastici non ha prodotto alcun beneficio significativo, ma ha invece introdotto ulteriori elementi di rischio per l'equità (Bottani, 2002). In questi ultimi decenni, a livello internazionale "molte riforme dell'istruzione ispirate da teorie neoliberiste hanno rincorso il mito che il miglioramento auspicato avrebbe potuto realizzarsi puntando sulla concorrenza e la competizione. Questa strategia non ha funzionato" (Bottani, 2009, p.

110). Scuole e università in gara tra loro vengono orientate a reclutare gli studenti migliori e a sbarazzarsi dei peggiori (Meuret, 2006).

Occorre compiere una consapevole riflessione etico-educativa su quanto succede in ambito formativo, anche perché esiste una correlazione tra il modo con il quale gli studenti sono trattati dai professori, dal dirigente, dai compagni e dal personale della scuola e i sentimenti di giustizia o ingiustizia che provano e che contribuiranno a modellare le loro future convinzioni a proposito del bene comune in genere e dell'equità della società in particolare. Le strategie di gestione e le pratiche pedagogiche che concorrono a rendere l'esperienza scolastica più equa incidono a modellare la consapevolezza di ciò che è desiderabile o ingiusto e a sviluppare la fiducia o la sfiducia nelle istituzioni.

Riforme che aiutino a migliorare la qualità media di un sistema scolastico implicano un innalzamento del livello di istruzione degli allievi *più deboli*, sostengono tra gli altri S. Coulombe, J.F. Tremblay e S. Marchand (2004), contribuendo alla ricchezza di un Paese assai di più che migliorare nella stessa proporzione il rendimento degli *studenti forti.*

Agire alla luce di una migliore comprensione dei processi formativi, fare riforme collegando esigenze di equità e qualità complessiva dell'istruzione significa puntare al bene comune, a quella condizione sociale che rende possibile una vita umanamente ricca a partire dai banchi di scuola. Ciò esige di tenere conto di *fattori paradigmatici* che sono all'origine dei divari territoriali e incidono profondamente sulle persone coinvolte (Coulombe, Tremblay, Marchand, 2004).

Con l'espressione "ecologia integrale", papa Francesco (2015) – nell'enciclica *Laudato si'* – ci chiede di guardare la realtà in modo organico, dal momento che *tutto è in relazione*. La radice umana della crisi ecologica, che è anche etica e morale, chiama in causa la politica e l'economia, la ricerca scientifica e la finanza, i percorsi formativi rivolti alle giovani generazioni e le applicazioni tecnologiche.

"Emerge una grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione" (Francesco, 2015, n. 202), di là e attraverso frontiere e *partnership*.

Le possibilità della formazione, della ricerca e della conversione sono intimamente intrecciate. Il grido della terra e delle persone che sono più fragili – e che spesso sono nella periferia del nostro cuore – ci chiama a uno sguardo diverso, a un pensiero, a una politica, a uno stile di vita, a una spiritualità nel segno di un *umanesimo nuovo*.

"Siamo di fronte a una comune responsabilità verso l'umanità intera, in special modo verso i poveri e le generazioni future" (Benedetto XVI, 2010, n. 2).

Riferimenti bibliografici

Anelli F. (2018). Il dono di Atena e le sfide per la Cattolica. *Vita e Pensiero*, *1*: 5-14.

Baldacci M. (2018). Riflessioni sull'antropologia pedagogica. *Rassegna di Pedagogia*: *3-4*: 243-260.

Benedetto XVI (2010). *Messaggio per la XII Giornata Mondiale della Pace - Se vuoi coltivare la pace, custodisci il creato.*

Bottani N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: il Mulino.

Bottani N., Benadusi L. (eds.) (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.

Bottani N. (2009). Nessuna scuola è un'isola: come sviluppare l'equità tra scuole. In L. Caselli (ed.), *La scuola bene di tutti* (pp. 109-128). Bologna: il Mulino.

Bratti M., Checchi D., Filippini A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-PISA 2003*. Bologna: il Mulino.

Colicchi E. (ed.) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*. Roma: Carocci.

Coulombe S., Tremblay J.F., Marchand S. (2004). Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE. In OCDE, *Apprendre aujoud'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: OECD.

Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune.*

Gasperoni G. (1997). *Il rendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.

Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.

Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.

Malavasi P. (2013). *Expo Education Milano 2015. La città fertile*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.

Meuret D. (2006). Valutare l'equità dei sistemi scolastici. In N. Bottani, L. Benadusi. *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 39-62). Trento: Erickson.

Nicoli D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodi per una comunità educativa*. Trento: Erickson.

Rosina A. (2018). Nuove competenze per più sviluppo. *Il Sole 24 Ore*, 23/2/2018.

Immigrazione e nuovi razzismi: bisogno di competenze interculturali

Agostino Portera
Università degli Studi di Verona

"Se voi però avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri miei stranieri"
Don Milani (2004, p. 12)

L'anatomopatologa Cristina Cattaneo, che partecipa a un progetto pilota per identificare profughi e migranti morti nel Mediterraneo, mentre identificava i volti dei cittadini migranti naufragati sul barcone il 18 aprile 2015, dove sono morte circa mille persone, fra le 528 vittime riconosciute ha trovato un giovane corpo. Quando il medico ha iniziato a svestirlo, ha trovato "qualcosa di duro e quadrato": – scrive Cattaneo –

> Tagliammo dall'interno per recuperare, senza danneggiarla, qualunque cosa fosse. Mi ritrovai in mano un piccolo plico di carta composto da diversi strati. Cercai di dispiegarli senza romperli e poi lessi: *bulletin scolaire* e, in colonna, le parole un po' sbiadite *mathématiques, sciences physiques*… Era una pagella. 'Una pagella', qualcuno di noi ripeté a voce alta (Cattaneo, 2018, p. 12).

La pagella , nascosta dove si tengono le cose più care: era piegata con cura e cucita nella giacca, conservata con amore e orgoglio; forse anche nella speranza che dimostrasse le sue buone intenzioni, è tutto ciò che rimane del suo proprietario: un ragazzo di quattordici anni morto nel Mediterraneo senza che nessuno lo potesse piangere. Essa rappresenta il suo impegno per prendere buoni voti e forse anche il sogno di poter continuare ad andare a scuola. Dal Mali ha viaggiato per quattromila chilometri fino alla Libia, è salita su un barcone troppo affollato e ha riposato per quasi un anno in fondo al mare, insieme al corpo del ragazzo sconosciuto.

> Pensammo tutti la stessa cosa, – ricorda – ne sono sicura: con quali aspettative questo giovane adolescente del Mali aveva con tanta cura nascosto un documento così prezioso per il suo futuro, che mostrava i suoi sforzi, le sue capacità nello studio, e che pensava gli avrebbe aperto chissà quali porte di una scuola italiana o europea, ormai ridotto a poche pagine scolorite intrise di acqua marcia?Forse è la cosa più amara: è un mondo senza pietà quello in cui un quattordicenne sa di dover dimostrare che è «bravo» per poter essere accolto e aiutato. Neppure questo è bastato per il ragazzo del Mali (*Ivi*).

Il Ministero dell'Interno pubblica regolarmente i dati aggiornati relativi al "fenomeno sbarchi" e "accoglienza", con un focus specifico sui numeri italiani[1]. In agosto del 2018 si assiste ad un calo del numero degli sbarchi in territorio italiano, pari a -87,46% rispetto al 2017 e -90,73% rispetto al 2016 (nello specifico, nel periodo che intercorre tra il 1 gennaio 2018 e il 4 ottobre 2018, 21.119 migranti sono sbarcati sulle coste italiane; a fronte dei 133,785 e 106.187 dei due anni immediatamente precedenti). Anche dai dati dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNCHR), in riferimento al mese di agosto 2018, si conferma tale forte diminuzione "Between 1 January and 31 August, 84.300 refugees and migrants arrived via the three Mediterranean routes to Europe compared to almost 131,610 arrivals who arrived in the same period in 2017. This marks a 36% reduction from the previous year's arrival figures showing a continued declining trend of the overall arrivals numbers to Europe" (UNCHR, 2018, p. 1).

Il report di "Refugee Agency" dell'ONU (2018) pone in evidenza i numeri delle perdite avvenute nel Mare Mediterraneo, almeno di quelle di cui si ha notizia ufficiale (di molti altri non si riesce neanche ad avere conoscenza): nel tempo intercorrente tra il 1 gennaio 2014 ed il 16 novembre 2018, documenta una situazione tragica: 3.166 perdite nel 2014, che sono diventate 3.522 l'anno seguente, crescendo ancora a 4.679 nel 2016, giungendo a 3.004 nel 2017 e 2.054 nel 2018. Tali dati delle Nazioni Unite evidenziano che intraprendere un percorso migratorio può spesso implicare,

1 Cfr. Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà civili e l'immigrazione. (2019). *Cruscotto statistico giornaliero. Situazione relativa al numero dei migranti sbarcati a decorrere dal 1 gennaio 2018 fino al 4 ottobre 2018*. Roma.

oltre che deportazioni, torture violenze fisiche e sessuali, anche partire senza sapere se si arriverà mai.

1. Bisogno di un soprassalto della dignità umana

Il fenomeno degli sbarchi da parte di rifugiati e di morte in mare diviene una ulteriore prova di come l'attuale deriva neoliberalista, che vede attestarsi un mercato senza regole e senza limiti, dove le uniche regole sono dettate dal mercato stesso, di un mondo in cui il rispetto per l'ambiente e per la vita umana (altrui) sono divenuti degli intralci al raggiungimento dei propri scopi individuali[2].

In Italia, negli ultimi anni si registra una politica particolarmente restrittiva e un aumento di ostilità nei confronti delle persone immigrate. Recentemente, promossa dal Ministro Matteo Salvini, è in via di approvazione il cosiddetto "Decreto Sicurezza". Numerosi cittadini e associazioni hanno espresso la loro protesta e alcuni sindaci (come Leoluca Orlando a Palermo, Luigi De Magistris a Napoli, Giorgio Gori a Bergamo o Giuseppe Sala a Milano), primi fra tutti Orlando e De Magistris, hanno dichiarato di non eseguire tale legge ritenuta inumana[3]. Nel mirino della rivolta c'è soprattutto l'articolo 13 del decreto (convertito nella Legge n. 132/2018), laddove si stabilisce che il permesso di soggiorno rilasciato al richiedente asilo costituisce un documento di riconoscimento, ma non basta (più) per iscriversi all'anagrafe e ricevere la residenza. In seguito a ciò i comuni non possono più rilasciare a chi ha un permesso di soggiorno la carta d'identità, né erogare alcuni servizi, come l'iscrizione al Servizio sanitario nazionale o ai centri per l'impiego.

Altro processo altamente preoccupante è la criminalizzazione delle persone e delle organizzazioni (come alcune ONG) che tentano di porre soccorso umanitario, salvare le vite o assicurare dignità umana alle persone che riescono a raggiungere le coste italiane. Recentissima è l'assoluzione di

2 Cfr. anche Portera (2016; 2018).

3 Cfr. Testa (2019). I sindaci contro il dl sicurezza. In <https://www.repubblica.it/politica/2019/01/02/news/decreto_sicurezza_orlando_palermo_salvini_sindaci_pd-215677811/> (ultima consultazione 08/04/2019).
Orlando e De Magistris: "Non lo applichiamo". Salvini: "Ne risponderanno legalmente"

Mimmo Lucano, il sindaco della cittadina della Locride[4]. Lucano il 2 ottobre del 2018 è stato messo agli arresti domiciliari dalla Guardia di finanza, nell'ambito dell'indagine "Xenia". Alla sua compagna, Tesfahun Lemlem, è stato notificato il divieto di dimora. Ciò che per molti Paesi europei è stato segnalato come un modello di inclusione umana, lavorativa e sociale, per la procura di Locri pareva essere un reato. Tra le accuse più gravi vi erano: malversazione, truffa ai danni dello Stato e concussione, subito derubricati dal gip di Locri, Salvatore di Croce. Sono rimasti invece ipotesi di reato lievi, sproporzionate rispetto alla misura coercitiva della custodia domiciliare sulla base di un generico pericolo di reiterazione criminosa: immigrazione clandestina e organizzare presunti matrimoni al fine di ottenere il permesso di soggiorno.

Oltre alle recenti infauste scelte politiche italiane, che sembrano criminalizzare chi prova compassione e tenerezza, presta aiuto e si "sporca le mani" per soccorrere esseri umani in pericolo anche di vita, sul piano politico europeo e internazionale una grossa minaccia proviene della deriva neoliberalista. In Europa, dopo le necessarie riforme liberali che hanno giustamente decretato la fine delle forme di governo autoritarie e oppressive (era vittoriana; dittature fasciste e comuniste; governi teocentrici), oggi nei Paesi industrializzati viviamo la fase del neoliberalismo. L'ordine neoliberale ha potenziato le egemonie, fornito le ali al capitalismo senza regole (tranne quelle che cerca di darsi da solo) e senza limiti (persino l'educazione e la formazione divengono elementi del capitale, occasione per fare soldi). Si cerca di scoraggiare le riflessioni critiche, l'impegno pubblico. Si affievoliscono anche alcuni valori del vivere civile (Hyslop-Margison, Sears, 2006). Il mondo sperimenta l'esacerbazione della divisione fra Paesi, aree e cittadini ricchi e poveri. Sussistono radicali cambiamenti volti alla soppressioni di principi morali a favore di logiche di mercato. Gli effetti disumanizzanti del neoliberismo (compresa la manipolazione dell'opinione pubblica, anche rispetto alla chiusura delle frontiere e alla paura dell'"invasione di immigrati stranieri"), che inducono milioni di cittadini negli Stati democratici a inseguire il miraggio dell'accumulo di soldi, beni materiali e potere,

4 Cfr. Musolino L. (2019). Riace, Cassazione annulla il divieto di dimora per Lucano. In < https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/04/03/riace-cassazione-annulla-il-divieto-di-dimora-per-lucano-no-indizi-di-azioni-fraudolente-ecco-le-motivazioni/5082168/> (ultima consultazione: 08/04/2019).

a scapito del bene comune. Competizione, efficienza, individualismo e standardizzazione sembrano essere attuati a danno dell'attenzione alla singola persona umana (donna, uomo, bambino, anziano, portatore di handicap o straniero), a scapito della comunità umana. Tale potente onda neoliberale esercita un influsso pervasivo anche nel sistema educativo e scolastico. Scuole in pressoché tutti i Paesi industrializzati si trovano a sottostare a logiche di mercato e si trovano sempre più costrette a instillare conformismo politico-culturale a scapito dell'engagement, della responsabilità e dell'azione politica. Insegnanti di ogni ordine e grado rischiano di divenire "la mano lunga" del capitalismo e del neoliberismo (Hyslop-Margison, Sears, 2006). Le scuole di tutto il mondo rischiano di perdere il ruolo centrale nel formare al pensiero critico e promuovere persone e società eque, a misura d'uomo. L'individualismo competitivo, alimentato dalla cultura del positivismo, pare contrastare l'*empowerment* della donna e dell'uomo: "Ignores ethical and moral questions and thus tacitly supports forms of domination, hierarchy and control" (Kincheloe, 1999, p. 7).

Enzo Bianchi, analizzando la situazione attuale arriva alla conclusione che stiamo procedendo "A piccoli passi verso la barbarie"[5]. Riflettendo sulle via di uscita da questa deriva umane e sociali che pare sfociare nella de umanizzazione dell'umano, a suo parere, oggi si avverte soprattutto la necessità di un "soprassalto di dignità umana" e di etica democratica. Le donne e gli uomini dei paesi democratici, soprattutto in Italia, necessitano di riscattare il senso alto della politica, oggi pesantemente affetta da una malattia autoimmune di svilimento:

> Assistiamo non allo scontro di civiltà profetizzato da Huntington, né alla fine della storia ipotizzata da Fukuyama ma, in modo più tragicamente banale, al piombare in un'epoca oscura, in cui è minacciata di sparizione la stessa democrazia. Quest'ultima, infatti, non può sussistere in una società in cui si disprezza la politica, cioè la gestione del bene comune, in cui non si avverte più come necessaria alcuna convergenza sull'orizzonte di senso della *polis*[6].

5 Cfr. Bianchi E. (2009b). A piccoli passi verso la barbarie. In <http://www1.-lastampa.it/redazione/cmsSezioni/cultura/200910articoli/48428girata.asp> (ultima consultazione: 08/04/2019).

6 *Ibidem*.

2. Bisogno di una pedagogia della dignità umana

Per contrastare tale deriva umana e sociale, forse anche per promuovere un cambiamento anche sul piano politico, teso verso l'incontro e l'accoglienza e la riscoperta della comune umanità, è fondamentale partire dall'educazione e dalla pedagogia. Sul piano pedagogico diviene necessario promuovere un'etica comune, ponendo alla base la comune dignità umana.

Tracciare un quadro dei pensatori, soprattutto filosofi, antichi e moderni, che hanno asserito l'importanza di un'etica comune supererebbe il confine di questo breve contributo. L'arco si stende da Platone, Aristotele, Agostino, Macchiavelli, Hobbes, Locke, Reusseau, Kant, Hegel, Marx, Tocqueville, ai più recenti italiani come Francesco Valentini, Norberto Bobbio o Enzo Bianchi (solo per citarne alcuni)[7].

Nel suo testo "Per un'etica condivisa" Enzo Bianchi (2009, pp. 3-7), illustra la difficoltà del "dialogo tra credenti cristiani e non cristiani, tra cattolici e 'laici', per i cattolici stessi che credono al dialogo vissuto nell'ascolto, nello sforzo di non disprezzare l'altro, ma di operare con lui un confronto". [Per superare tali ostacoli è necessaria l'effettiva volontà di entrare in schietta relazione. Ai cristiani suggerisce un comportamento] "teso alla fedeltà al vangelo, ma anche attento agli uomini in mezzo ai quali vivono, e dunque ai segni dei tempi". [Tutti gli uomini e donne del tempo presente dovrebbero essere consci della deriva neoliberista attuale: viviamo] "in una nuova fase della secolarizzazione, in cui si registra l'emergenza del soggetto, dell'individuo, che si percepisce come autoreferenziale, unicamente teso a realizzare il proprio desiderio e incentrato sul proprio interesse: i desideri di questo soggetto tendono a essere sentiti come diritti dell'individuo". [Il rischio è di costruire] "società senza un orizzonte comune, senza la preoccupazione della solidarietà e della percezione dell'altro in vista di un bene comunitario". [Pertanto, solo mediante il dialogo e la costruzione di un'etica comune, è possibile] "costruire insieme una *polis* dove il vivere assieme possa essere più umano per tutti".

A parere di Vannino Chiti (2014, p. 16), oggi il dialogo tra credenti e non credenti non riguarda solo le religioni o il confronto culturale, ma attiene anche

7 Per una trattazione di tali autori, cfr. ad esempio Abbagnano (1993, p. 42), Bobbio & Bovero (1979, pp. 44-45), Bedeschi (1990, p. 72).

> le distanze tra popoli ricchi e poveri, le disuguaglianze che crescono all'interno delle nazioni; uno sviluppo che consuma il Pianeta e sacrifica la dignità della persona; il surriscaldamento climatico; le migrazioni di milioni di essere umani e i rischi per la democrazia, incapace di proiettarsi su scala globale, esigono una convergenza nella costruzione di un'etica condivisa.

Oggi si sente l'esigenza di studiare fattori e meccanismi che possano persino condurre l'essere umano a spegnere i meccanismi innati atti a proteggere la comune umanità, a farlo sentire come appartenente ad una specie unica e interdipendente, spingendolo ad attuare il principio morale universale (riconosciuto e sancito da ogni credo religioso e morale laica) del "non fare all'altro ciò che non vorresti venisse fatto a te". Hannah Arendt (1999, p. 440) afferma: "La dignità umana viene sterminata quando le vittime vengono private non del diritto alla libertà, ma del diritto all'azione; non del diritto a pensare qualunque cosa loro piaccia, ma del diritto alla 'opinione'. Non contano niente. Sono soltanto un peso. Ci siamo accorti dell'esistenza di un diritto ad avere diritti".

Solitamente il termine profugo designa una persona costretta a cercare asilo per aver agito in un certo modo o per aver sostenuto una certa opinione politica. Nel 1943 la Arendt sostenne con forza l'importanza di riconoscere fra coloro che sono definiti come profughi anche la popolazione ebraica, poiché segregata, privata della dignità e poi anche uccisa, per conto della ideologia nazista. Occorre ribadire con forza la necessità e l'urgenza di una "pedagogia della dignità umana". Su tale base, i nuovi immigrati sarebbero anzitutto da riconoscere nella comune umanità, come persone più sfortunate, che necessitano di sostegno per la fragile condizione esistenziale che si trovano ad attraversare. La qual cosa implica il non cadere nell'errore commesso con la popolazione ebraica (ma anche omosessuali, Sinti, Rom e persone con disturbi psichici) di attribuire loro una colpa collettiva, considerarli persone mancanti, o addirittura non persone, privandola del bene più grande e inalienabile: la dignità di essere umano.

Negli ultimi decenni pare piuttosto di assistere ad un'involuzione. Sempre più media internazionali e nazionali veicolano un'immagine che riconosce nel migrante un "soggetto mancante, e quindi bisognoso di assistenza materiale […che] lascia spazio al diffondersi di un'ideologia della crisi e dell'emergenza che toglie ogni rilevanza agli elementi politici e sociali che hanno condotto al verificarsi del fenomeno. Il rifugiato, visto come desti-

natario di operazioni di emergenza, viene trattato attraverso etichette e categorie umanitarie" (Marchetti, 2014, p. 67). Ulteriore elemento che produce l'intensificarsi delle separazioni è la visione attraverso le lenti dello "scontro delle civiltà" (Huntington, 2000), determinando continui raffronti e contrasti tra locali e "stranieri", un'estenuante contrapposizione e lotta fra chi ha più bisogno. In tal modo, l'Altro-da-me non merita di essere considerato come simile, è diverso, un lontano-da-me; qualcuno che arriva solo per creare disordini (criminalità, droga, prostituzione), sporcizia ("invade" le strade e i luoghi pubblici) o quantomeno un "qualcuno" (no persona umana), che esige assistenza (con aggravi economici) e minaccia conquiste civili e identità locale. Così l'Altro-da-me è un nemico, un concreto pericolo che attenta le opportunità di vivere la vita che si desidera e si reputa di meritare, un individuo da rifiutare, evitare, mantenere a debita distanza. Perciò, la donna, il minore o l'adulto straniero non è l'ospite che esige sostegno e accoglienza, ma diviene sempre più l'*hostis,* il nemico per eccellenza; un *hostis* con una connotazione prettamente "nazionale" rispetto al puro e semplice *inimicus* personale. Mentre in Europa ha una tradizione molto più ampia il concetto di *hospes*, un vocabolo dal suono simile, ma dal significato opposto. Si tratta dell'"ospite" accolto con premura, come fece Abramo in quel caldo pomeriggio orientale nei confronti dei tre personaggi che si erano presentati davanti alla sua tenda sotto le querce di Mamre (Genesi, 18). Della comune umanità e dell'esigenza di transitare in fretta verso l'etica dell'*hospes,* tratta anche Papa Francesco (2019), pp. Non ho il testo e nemmeno dopo una approfondita ricerca in Internet sono risalita alla pagina) nella recente lettera al Presidente della Pontificia Accademia per la vita, quando afferma con forza

> La comunità umana è il sogno di Dio fin da prima della creazione del mondo (Cfr *Ef* 1,3-14). In essa il Figlio eterno generato da Dio ha preso carne e sangue, cuore e affetti. Nel mistero della generazione la grande famiglia dell'umanità può ritrovare sé stessa. Infatti, l'iniziazione famigliare alla fraternità tra le creature umane può essere considerata come un vero e proprio tesoro nascosto, in vista del riassetto comunitario delle politiche sociali e dei diritti umani, di cui oggi si sente forte necessità. Per questo occorre crescere nella consapevolezza della nostra comune discendenza dalla creazione e dall'amore di Dio.

La civiltà umana avrà fatto un enorme passo avanti quando l'alterità, lo straniero da nemico (*hostis*) può divenire ospite (*hospes*).

3. Bisogno di competenze interculturali

Oggi parlare di competenze, specie a scuola, è diventato una moda e una necessità, imposte dalle più recenti dichiarazioni e dai progetti europei. Ma cosa si intende per competenze (interculturali)?

Rispetto ai concetti di comunicazione e di competenza interculturale, attualmente nel mondo esistono moltissimi scritti e pubblicazioni[8]. Il problema principale è che, nonostante sul piano educativo e a scuola vi sia un disperato bisogno di competenze, i concetti di comunicazione e competenze interculturali, coniati negli Stati Uniti negli anni Cinquanta, ancora oggi conservino la matrice anglosassone (americana) e palesano una natura meramente strumentale. La cornice temporale e culturale in cui si sono sviluppati, – seguita da numerosi autori e pubblicazioni scientifiche-di natura occidentale, tesa alla persuasione, vendita o convincimento (talvolta manipolazione) dell'Altro, potrebbe risultare non solo "riduttiva e per certi aspetti anche pericolosa" (Giaccardi, 2005, p. 31), nonché antipedagogica, nel senso che contrasta con i principi educativi enucleati sopra.

Occorre quindi radicare tali competenze alla pedagogia realmente interculturale. Se è vero che ogni essere umano, in ogni periodo storico e in ogni luogo, detiene un imprescindibile, *fondamentale bisogno di essere educato* (senza la presenza fisica e il competente ruolo dell'educatore, il neonato non riuscirebbe neanche a sopravvivere), è anche vero che nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria *tutta l'educazione andrebbe coniugata in maniera interculturale*. Come ho esplicitato meglio in altra sede (Portera, 1997, 2006, 2013), l'approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana: concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o

8 Per maggiori approfondimenti cfr. Fra gli altri, cfr. Colombo, 1999; Piccone Stella, 2003; Mantovani, 2004; Rovatti, 2004; Cesareo, 2004; Giaccardi, 2005; Deardorff, 2009; Balboni, 2007; Portera, 2016: Porta, Milani, 2019.

di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una opportunità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione. Laddove la multi- e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza pacifica, gli uni accanto agli altri, come in un condominio, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso "inter" presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più persone (Grant, Portera, 2011). In tal senso, l'approccio interculturale promuove il contatto, l'incontro, il dialogo e il confronto (anche saper gestire differenze di opinione, dissensi e conflitti).

Sul piano politico, a scuola in famiglia, nei media e nella società civile occorre promuovere una forma mentis interculturale, includendo tale prospettiva all'interno di ogni disciplina e attività.

4. Riflessioni conclusive

Nel tempo del cosmopolitismo, della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, in seguito alla forte spinta neoliberalista, attualmente si assiste ad un crescente individualismo, tecnicismo, e standardizzazione (*one size fits all);* il predominio del libero mercato (e profitto) senza regole e senza limiti paiono essere gli elementi centrali di molte scelte, anche sul piano scolastico e formativo. Ciò va a scapito di esigenze e bisogni di singole persone (donne e uomini, bambini, giovani, adulti anziani), specie se più deboli (rifugiati, immigrati, portatori di handicap, con disagio psichico) e di gruppi umani (specie se meno potenti economicamente o militarmente). A forte rischio vi è la comune umanità, l' incapacità di continuare a vivere in civiltà fondate su gruppi eterogenei legati da legami solidali, di riconoscere il vero volto dell'altro (Lèvinas, 2010). È mia ferma convinzione che, per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento delle società postmoderne in cui viviamo oggi, è necessario soffermarsi a guardare il volto dell'Altro. Oggi è ineludibile un soprassalto della dignità umana, promuovendo un'etica condivisa. Occorre investire sull'educazione e sulle competenze realmente interculturali.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano N. (1993). *Storia della filosofia*. Vol. III. Milano: TEA.

Arendt H. (1999[8]). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Edizioni di Comunità.

Bedeschi G. (1990). *Storia del pensiero liberale*. Roma-Bari: Laterza.

Bianchi E. (2009a). *Per un'etica condivisa*. Torino: Einaudi.

Bianchi E. (2009b). A piccoli passi verso la barbarie. In <http://www1.-lastampa.it/redazione/cmsSezioni/cultura/200910articoli/48428girata.asp> (ultima consultazione: 08/04/2019).

Bobbio N., Bovero M. (1979). *Società e stato nella filosofia politica moderna*. Milano: Il Saggiatore.

Cattaneo C. (2018). *Naufraghi senza volto*. Milano: Raffaello Cortina.

Chiti V. (2014). *Tra terra e cielo. Credenti e non credenti nella società globale*. Milano: Giunti.

Deardorff D.K. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.

Giaccardi C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.

Huntington S.P. (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*. Milano: Garzanti.

Hyslop-Margison E.J., Sears A. (2006). *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship*. Dordrech: Springer.

Kincheloe J.L. (1999). The Struggle to Define and Reinvent Whiteness: A Pedagogical Analysis. *College Literature*, 26: 162-168.

Lévinas E. (2010). *L'epifania del volto.* Milano: Servitium.

Marchetti C. (2014). Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra "emergenza" e "sistema". *Revue Interdisciplinaire de Mobilité Humane*, 43: 53-70.

Milani L. (2004). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà civili e l'immigrazione. (2019). *Cruscotto statistico giornaliero. Situazione relativa al numero dei migranti sbarcati a decorrere dal 1 gennaio 2018 fino al 4 ottobre 2018*. Roma.

Musolino L. (2019). Riace, Cassazione annulla il divieto di dimora per Lucano. In <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/04/03/riace-cassazione-annulla-il-divieto-di-dimora-per-lucano-no-indizi-di-azioni-fraudolente-ecco-le-motivazioni/5082168/> (ultima consultazione: 08/04/2019).

Papa Francesco (2019). *Humana communitas. Lettera del Santo Padre Francesco al Presidente della Pontificia Accademia per la vita in occasione del XXV anniversario della sua istituzione*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale.* Roma-Bari: Laterza.

Portera A., Dusi P. (Eds.) (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.

Portera A. (2016). Educazione (interculturale) nel tempo del Neoliberalismo. In A. Portera, P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 40-47). Milano: FrancoAngeli.

Portera A., Milani M. (Eds.) (2019). *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*. Roma: Armando.

Portera A. (2018). Zygmunt Bauman e il bisogno di educazione interculturale. *Educazione interculturale*, 16(1): 1-12.

Testa T. (2019). I sindaci contro il dl sicurezza. In <https://www.repubblica.it/-politica/2019/01/02/news/decreto_sicurezza_orlando_palermo_salvini_sindaci_pd-215677811/> (ultima consultazione 08/04/2019).

UNCHR. (2018). *Europe Monthly Report. Trends and Keyfigures*. <https://data2.-unhcr.org/es/documents/download/66044, 08-18> (ultima consultazione: 08/04/2019).

XII.1
L'Accordo di integrazione nella provincia di Catania: uno strumento pedagogico per la cittadinanza attiva nella società multiculturale

Alessio Annino
Università di Catania

«Di quale "identità culturale" dobbiamo rispondere?
Dinanzi a chi, a quale memoria, per quale promessa?
E"identità culturale" è la parola adatta per quest' "oggi"?»
J. Derrida

1. Premessa: i flussi migratori, le progettualità di vita e l'Accordo come strumento per un'integrazione possibile

L'integrazione degli immigrati nella società è un processo multidimensionale e d'interazione profonda che coinvolge due *soggetti* precisi: da una parte gli stessi immigrati, che sono chiamati al confronto aperto con la nuova realtà, e di conseguenza evitare la "ghettizzazione" e l'assimilazione, e dall'altra la società ospitante che dovrebbe favorire il processo di *adattamento* reciproco, creando dei ponti di interazione[1]. Affinché si possa instaurare un dialogo tra le due parti è necessario che via sia un vero interesse e una concreta disponibilità da entrambe le parti.

Nella contemporaneità è abbastanza evidente come la globalizzazione abbia cambiato l'idea di cittadinanza; oggi, infatti, il cittadino ha una nuova coscienza di sé. Egli infatti è consapevole di vivere in una società aperta, con profonde differenze ma queste devono essere vissute come valore e non come rischio o paura. L'obiettivo più alto della nuova prospettiva di cittadinanza è disegnare una società multiculturale che riconosca il dialogo, la collaborazione e la reciprocità. Pertanto, diventa importante educare ad una cittadinanza democratica ed equa per tutta la comunità umana, una cittadinanza intesa come partecipazione attiva e responsabile alla costruzione del bene comune.

1 Cfr. a riguardo Ambrosini, 2005.

Infatti, il processo di globalizzazione con tutta la sua scia di vorticosi mutamenti che progressivamente sono intervenuti, necessita di strategie anche in ambito pedagogico; il "villaggio globale" rende inevitabile lo sviluppo di un approccio pedagogico-educativo sensibile alle diverse culture. Dinnanzi alle trasformazioni socio-culturali che appaiono sempre più evidenti nel contesto contemporaneo, in ambito pedagogico emerge la necessità di una riflessione costante e continua su quali siano le modalità di risposta ai nuovi processi educativi funzionali alle richieste provenienti dal mondo, all'interno del quale i cambiamenti intervenuti nei modi di informare, comunicare, interagire, spostarsi, hanno segnato profondamente i caratteri della società attuale.

Attualmente la maggior parte dei paesi è caratterizzata dal pluralismo culturale: minoranze e maggioranze si scontrano sulla politica, sui sistemi educativi, sulle politiche per l'immigrazione. Oggi il mondo è diventato un villaggio multietnico, multiculturale e multireligioso dove potenzialmente si presentano due rischi: uno, sempre più consistente, è quello della chiusura, che nasce dalla paura dell'altro e dal timore di perdere la propria identità, assumendo così un atteggiamento difensivo e costruendo muri che separano; oppure, al contrario, l'altro riguarda l'errata percezione della globalizzazione che contempla una passività che già nel medio periodo potrebbe condurre ad una massificazione culturale che cancella la diversità. Giusti, infatti, (2017, p. 32) asserisce che "L'espressione società multiculturale si usa in senso descrittivo per indicare una situazione nella quale soggetti che provengono da retroterra culturali diversi convivono negli stessi contesti di vita. Di conseguenza, per garantire situazioni di buona convivenza, è necessario assumere una prospettiva interculturale»", e proprio alla luce di ciò, la riflessione pedagogica ha il compito di contrastare queste due opposte visioni, indirizzando verso il dialogo continuo e serrato, interagendo con le istituzioni e con il territorio, anche con il supporto di opportuni strumenti legislativi. L'Italia, all'interno della UE, è stata tra i primissimi Paesi nel 2011 a predisporre uno strumento quale *l'Accordo di integrazione,* proprio con l'intento di favorire l'integrazione degli immigrati imperniandola sulla responsabilità della scelta migratoria quale progetto di vita per la riqualificazione e la formazione umana in senso pieno. il presente saggio, intende illustrare alcune linee sull'efficacia dello strumento dell'*Accordo di Integrazione* nella città e nella provincia di Catania, che rappresenta una delle città in cui i flussi degli sbarchi di migranti sono mag-

giormente intensi[2]. L'analisi intende soffermarsi sugli aspetti più pratici offerti dall'Accordo, quali possibilità di formarsi dal punto di vista lavorativo, o di approfondire lo studio delle lingue, e nello stesso tempo vuole sottolineare il supporto offerto dalla Prefettura e dai suoi diretti funzionari in un percorso difficile, lungo e articolato. E, conseguentemente, l'interazione sistemica della Prefettura con gli altri enti del territorio, principalmente le scuole, per attivare un processo di collaborazione nelle pratiche inclusive del territorio *in feedback,* che permetta di maturare una *forma mentis* attiva e pienamente interculturale.

Nella contemporaneità, uno dei maggiori rischi per i valori democratici e associativi è rappresentato, senza dubbio, dalla possibile affermazione di un modello educativo che vede il cittadino proiettato nella tutela esclusiva di sé e della propria cerchia di familiari e sodali, che unicamente adotta come riferimento valoriale per la propria condotta la convenienza, il ritorno economico e la dimensione egoistica.

In quest'ottica, si delinea un marcato rifiuto per l'educazione alla democrazia vera e all'intercultura che in sintesi potrebbe essere dovuto a tre elementi-cardine:

- Timore di rinunce al proprio spazio personale ed economico;
- Obblighi verso la comunità avvertiti come "peso" sproporzionato;
- Alterità percepita come "massa indistinta" e minacciosa, e attenzioni verso di essa comprese come azioni e doveri civici che non presentano alcun corrispettivo diretto e immediato.

L'autotutela nel particolarismo è uno degli aspetti che maggiormente denotano il carattere del tessuto sociale contemporaneo, e consiste principalmente in una sorta di meccanismo di difesa che scatta quando si percepisca una minaccia diretta o indiretta al proprio spazio personale, lavorativo ed economico, e che fondamentalmente è riconducibile all'inculturazione familiare e amicale, e alle pressioni esercitate dai media, quando nello specifico manchi una capacità di filtro e di critica nei soggetti di fronte all'enorme massa di informazioni assorbita. Un'errata interpretazione delle norme giuridiche e sociali, o, anche, un'interpretazione parziale ed esclusi-

2 Cfr. a riguardo Annino, 2016.

vamente personale delle stesse, è alla radice delle prospettive particolaristiche, secondo cui gli obblighi, e più in generale, i doveri di un cittadino verso la comunità, sono avvertiti come un fardello che non ha, di contro, alcuna proporzione con i vantaggi personali altrimenti raggiungibili in mancanza di tali regole.

Così, secondo il ragionamento strettamente *particolare*, il rispetto delle regole della buona educazione, dei diritti degli altri e delle norme e consuetudini, è letto quasi come intoppo, per cui in certi casi la ricerca di *scorciatoie* e di mezzi "alternativi" per raggiungere gli obiettivi esclusivi prefissati è favorita dalla gratificazione personale, e, talvolta, anche premiata da settori della società. Passando al terzo elemento che in questa sede si vuole analizzare, si comprende come, nei riguardi dell'intercultura, la prospettiva della tutela del particolare e della dimensione personale si possa inasprire, quando ci si riferisca ad un'*alterità* che, per retaggi personali e familiari, impliciti culturali e campagne mediatiche mirate, sia percepita come indefinita, dispersiva nelle sue incertezze culturali e numeriche, dedita al parassitismo e all'assistenzialismo, o, nel migliore dei casi, come fattore di una diversità non componibile e potenzialmente foriera di conflitti etnici e religiosi.

Il percorso legislativo specifico a tutela dello straniero immigrato, in Italia, prende il via nel 1998, con il T.U. n.286, denominato *Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, pubblicato nella G.U. del 18 Agosto 1998, n. 191, e successivamente si realizza più compiutamente con la L. 179/2011, che prevede *l'Accordo di Integrazione* come strumento per una fattiva partecipazione dello straniero. In sintesi, dal punto di vista strutturale, l'*Accordo* viene sottoscritto presso gli Sportelli Unici per l'Immigrazione delle Prefetture dagli stranieri extracomunitari di età superiore ai sedici anni che entrano in Italia per la prima volta e presentano istanza di rilascio del permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno, e contestualmente alla firma dell'accordo vengono assegnati 16 crediti iniziali. A titolo meramente complementare, lo straniero si impegna, inoltre, a rispettare l'insieme dei doveri individuati dalla *Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione* varata dal Governo italiano nel 2007.

La conferma di questi 16 crediti avviene a seguito della frequenza di una sessione gratuita di formazione civica e di informazione sulla vita in Italia. La mancata partecipazione alla sessione di formazione dà luogo alla perdita

di 15 dei 16 crediti assegnati, e complementarmente lo stesso accordo prevede che, entro due anni, lo straniero raggiunga la quota di 30 crediti che possono essere integrati, secondo quanto riportato testualmente dal sito del Ministero dell'Interno,

> attraverso l'acquisizione di determinate conoscenze (lingua italiana, cultura civica e vita civile in Italia) e lo svolgimento di determinate attività, come per esempio: corsi di italiano; formazione professionale; titoli di studio; corsi di formazione anche nel Paese di origine; iscrizione al Servizio sanitario nazionale e scelta di un medico di base; stipula di un contratto di locazione o certificazione dell'accensione di un mutuo per l'acquisto di un immobile ad uso abitativo; svolgimento di attività economico-imprenditoriali, ecc.[3].

Da una prospettiva pedagogica, quindi, emergono degli elementi assolutamente interessanti contenuti nell'*Accordo di integrazione*, quali l'imprescindibilità della formazione alla lingua italiana, al lavoro e alle conoscenze civiche che concorrono a costruire una piattaforma solida per un percorso di integrazione concreto e fattuale nel ribadire i diritti fondamentali dell'uomo all'interno delle formazioni sociali nelle quali interagisce e si realizza. Infatti, direttamente dal *corpus* del testo della legge, emerge la condizione di assoluta reciprocità tra lo Stato italiano e lo straniero nell'impegno nel percorso di integrazione, nel quale quest'ultimo dal momento della sottoscrizione

> si impegna a acquisire un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2, […] acquisire una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia; […] acquisire una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali; garantire l'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei figli minori[4].

3 https://accordointegrazione.dlci.interno.it/Ministero/Index2-03/2019.

4 DPR 179/2011, art.2 quarto comma, in «Gazzetta Ufficiale» n. 11 novembre 2011, n. 263.

2. La città di Catania: i numeri dell'immigrazione e l'integrazione possibile

Volendo soffermarsi sulle cifre relative alle presenze degli stranieri residenti in Italia per avere un quadro quanto più possibile completo, emerge come vi siano al principio 2019 5milioni e 200 mila stranieri residenti, dei quali oltre 190 mila in Sicilia[5].

Per una breve esposizione, si ritiene interessante analizzare il percorso dei cittadini stranieri che hanno richiesto e sottoscritto l'accordo di Integrazione relativamente alla città di Catania e provincia, e nello specifico, consultando i dati forniti dalla Prefettura del capoluogo etneo, per quanto riguarda i test di lingua italiana, emergono alcune particolarità che si devono considerare in ottica pedagogica come fonte di possibili interventi programmatici nell'approccio alla L2 da parte dei cittadini stranieri, per ridurre le quote di coloro che non rispondono alla convocazione finale del test di lingua.

La dimensione pedagogica emerge con decisione dal testo della legge, in quanto l'educazione alla cittadinanza attraverso la conoscenza della lingua italiana e del vivere civico è ritenuta elemento imprescindibile per l'integrazione attraverso la consapevolezza e la partecipazione del cittadino con differente background culturale, come ribadito sostanzialmente nell'importante documento del *Consiglio d'Europa* del 2008, denominato *Libro bianco sul dialogo interculturale*, all'interno del quale è indicato chiaramente che

> La cittadinanza, nel senso più ampio del termine, indica un diritto e anche una responsabilità di partecipazione, insieme agli altri, alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici della comunità. È un elemento essenziale per il dialogo interculturale, poiché ci invita a considerare gli altri non in modo stereotipato – in quanto "altro" – ma come concittadini e nostri simili[6].

Parimenti importante è, ai fini dei processi di integrazione, il riferimento alla partecipazione di tutti i cittadini, e di quelli stranieri *in primis*, in quanto

5 IDOS Centro Studi e Ricerche, «Dossier statistico immigrazione 2019», p. 4.

6 «Libro bianco sul dialogo interculturale - Vivere insieme in pari dignità», Consiglio d'Europa F-67075 Strasbourg Cedex, Giugno 2008, p. 30.

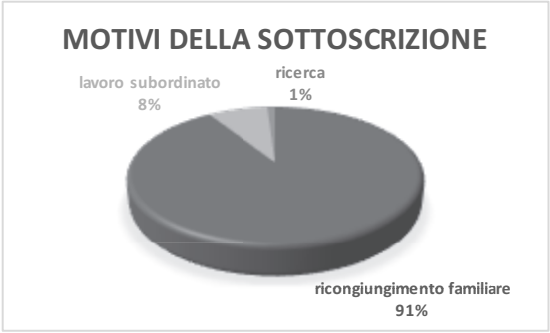
> La partecipazione attiva di tutti i residenti alla vita pubblica della comunità locale contribuisce all'arricchimento della comunità stessa e favorisce l'integrazione. Il diritto riconosciuto agli stranieri che risiedono legalmente in un comune o una regione di partecipare alle elezioni locali e regionali è uno strumento di promozione della partecipazione[7].

Di seguito, viene ulteriormente ribadito che

> L'educazione alla cittadinanza democratica è essenziale sia per il funzionamento di una società libera, tollerante, giusta, aperta e inclusiva, sia per la coesione sociale, la comprensione reciproca, la solidarietà, il dialogo interculturale e religioso, la parità fra donne e uomini. Essa comprende tutte le attività educative formali, non formali o informali, compreso l'insegnamento professionale, la famiglia e le comunità di riferimento, che permettono alle persone di agire come cittadini attivi e responsabili, rispettosi degli altri. L'educazione alla cittadinanza democratica include, fra l'altro, l'educazione civica, storica, politica e dei diritti umani, nonché l'attenzione al contesto mondiale delle società e al patrimonio culturale[8].

Innanzitutto,le dai dati forniti dalla Prefettura di Catania si può notare come la grande maggioranza degli accordi di integrazione firmati nel periodo 2014-2017, per un totale di 615[9], abbia come motivazione principale per la sottoscrizione quella del ricongiungimento familiare, a sottolineare ulteriormente la coerenza nella progettualità migratoria delle famiglie degli stranieri, e solo una percentuale minima abbia a riferimento motivazioni connesse alle attività lavorative o per studio, come evidenziato nel grafico n. 1. Infatti le problematiche dell'integrazione sono legate tradizionalmente a difficoltà culturali, economiche, lavorative, sociali, fisiche, che intervengono a limitare in misura varia le possibilità di accesso e di partecipazione degli individui alla vita democratica; l'uguaglianza non riconosciuta o difficile, generando emarginazione, esclusione, preclusione, comporta inevitabilmente una sensazione di disagio e di dissenso e costituisce un ostacolo incombente nel percorso integrativo dell'immigrato.

7 *Ibidem.*
8 Ivi, p. 31.
9 Fonte: Prefettura di Catania, Area IV bis, Accordi di integrazione



Graf. 1

Il documento, come accennato in precedenza, nel dettaglio costituisce lo *start-up* di un percorso da compiersi attraverso il mutuo rispetto di doveri precisi: infatti, lo straniero è tenuto a imparare adeguatamente la lingua italiana, nel suo percorso di condivisione dei valori civici e sociali, ad assolvere gli obblighi fiscali e contributivi, e le stesse opportunità le deve garantire ai familiari, figli minori *in primis*. Da parte sua, lo Stato si impegna a garantire e tutelare gli sforzi di integrazione degli stranieri presenti nel territorio nazionale.

Dopo avere considerato le motivazioni prevalenti per la sottoscrizione dell'accordo, nel dettaglio è doveroso soffermarsi sulle nazionalità dei cittadini stranieri residenti a Catania che firmano il documento, e che vede nettamente prevalere le persone provenienti dallo Sri Lanka, e in percentuale minore dalla Cina, dall'India e dal Marocco, con occupazioni varie e con tipologie di contratto diversificate, secondo quando mostrato nella tabella n. 1[10].

Nazionalità prevalenti	
Sri Lanka (Ex Ceylon)	51%
Cina	14%
India	11%
Marocco	9,6%
Bangladesh	8,2%
Tunisia	7,6%

Tab. 1 – Accordi sottoscritti nel periodo 2014-2017

10 Fonte: Prefettura di Catania, Area IV bis, Accordi di integrazione

Relativamente alle attività lavorative autonome gestite da stranieri nella città di Catania nel periodo dal 20111 al 2017, che è uno dei capisaldi previsti dal documento dell'*Accordo* per testimoniare la volontà effettiva di integrazione, emergono delle cifre che meritano di essere considerate, in quando mostrano una sostanziale differenza nel saldo con le imprese autoctone, come si evince nella tabella n.2. Infatti, a tutto il 2017, erano ben 4900 le imprese gestite da stranieri, con una percentuale del 5% sul totale, e quasi un terzo condotte da donne, per un saldo attivo del 14%.

imprese immigrate	percentuale sul totale	condotte da donne
4.900	4,8%	28%

saldo imprese immigrate	saldo imprese italiane
14,3% (tasso di crescita 2017: 3,2%)	-0,6%

Tab. 2 – Variazione percentuale 2011-2017[11]

L'importanza conferita al lavoro in generale, e alla formazione-lavoro nel particolare, dall'*Accordo di integrazione* rappresenta la tappa primaria, o comunque una delle tappe principali, per la salvaguardia della dignità e per la crescita del cittadino-lavoratore immigrato in un percorso di stabilizzazione, in quanto essa non solo tutela "la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori»[12], ma stabilisce che all'attività lavorativa stessa debba corrispondere «una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza libera e dignitosa"[13].

In prima istanza, quindi, il lavoro è riconosciuto come assolutamente degno non solamente in relazione alla quantità e alla qualità del lavoro prestato, ma, in quanto esso, sganciato dall'ottica prettamente produttiva e finanziaria, viene proiettato in direzione di un progresso complessivo comunitario che, proprio per questa sua natura sostanziale, non può realizzarsi come postulato senza un'adeguata attenzione alla dimensione prima personale, e in seguito sociale. Il riconoscimento del lavoro come uno dei prin-

11 Fonte: UNIONCAMERE/ISMU,2017
12 «Costituzione della Repubblica Italiana», Corte Costituzionale, Roma 2016, art. 35.
13 Ivi, art. 36.

cipi fondanti della Repubblica, rimanda alla funzione che il lavoro svolge nella società, come mezzo di produzione di ricchezza materiale e morale per la persona, non come merce necessaria alla massimizzazione dei profitti, ma come strumento di formazione personale, che possa supportare la realizzazione dell'individuo e delle sue aspirazioni materiali e spirituali, e quindi della società tutta. L'importanza conferita al lavoro quale elemento formativo imprescindibile, è ulteriormente sottolineata, quindi, con il riconoscimento della possibilità e della responsabilità di realizzare nel lavoro la propria personalità e, quindi, confermare nella sostanza il proprio progetto migratorio anche e soprattutto come progetto pieno di vita e di riqualificazione del sé.

Tuttavia, è opportuno ricordare che in ottica di responsabilizzazione circa i propri doveri di cittadino, il percorso di integrazione previsto dall'Accordo del 2011 comprende anche la particolarità che i 16 crediti assegnati in principio sono certamente incrementabili grazie alle opportunità citate, ma, altresì sono decurtabili in numero variabile dal "portafoglio" ideale in caso di atti criminosi, violazioni di disposizioni legislative e reati, contemplando la normativa, nei casi di crediti rimanenti pari a zero, la risoluzione dell'*Accordo* con conseguente revoca del permesso di soggiorno ed espulsione dal territorio nazionale.

Richieste di test	2961		
Sessioni programmate	93	Sessioni svolte	82
Totale convocati	2892		
Presenti	2170		
Test superati	1765		
Non superati	405		

Tab. 3
Dati Prefettura Catania – Test italiano Dal 01/01/2013 Al 31/12/2016[14]

In merito ai corsi di formazione alla lingua italiana, si può notare come i dati della tabella n. 3 illustrino chiaramente dei risultati abbastanza posi-

14 Dati della Prefettura di Catania, Sportello Unico per l'Immigrazione, Area IV, sez. 2.

tivi in relazione ai test di lingua sostenuti dagli stranieri che nei quattro anni considerati hanno sottoscritto l'accordo di integrazione, dal momento che i test con risultato positivo sono grandemente superiori rispetto a quelli non superati, indicando in questo senso una volontà effettiva ed un certo grado di determinazione da parte dei cittadini stranieri nel perseguire il cammino dell'integrazione. La lingua, infatti, costituisce lo strumento imprescindibile per comunicare e conoscere, e l'apprendimento efficace e costante della L2 indubbiamente rappresenta un veicolo assolutamente caratterizzante in ottica dialogica e arricchente, ed è indicativo di una forte motivazione. In questo senso, è opportuno comprendere in una riflessione complessa, quale quella sui processi educativi, il concetto di motivazione partendo proprio dall'etimologia della parola, che ci riporta al termine latino *motivum*, motivo, a sua volta derivante da *movere*, muovere o spingere, verbo che denota chiaramente una azione caratterizzata da cause precise, o da obiettivi e scopi determinati; nel caso delle motivazioni educative, le cause o gli scopi sono, ad esempio, la promozione dei valori del vivere civile, della cultura e della solidarietà, la definizione della propria identità in rapporto all'alterità, ed è fondamentale fare emergere il livello motivazionale prima riferito a noi stessi, alla nostra sfera intima e personale, per poi poterlo condividere con gli altri.

In epoca di grandi migrazioni, quindi con presenza di numerosi background culturali migratori ed in vista del consolidamento delle seconde generazioni nel medio periodo, emerge come educare e formare, in ottica democratica di cittadinanza attiva e partecipata, siano processi complessi e delicati che raccolgono quanto è stato vissuto dalle generazioni precedenti attraverso la storia familiare, personale, della comunità o del luogo in cui si vive, con lo scopo di condividerlo con chi è appena arrivato e cercando di conferire ad esso una dimensione valoriale il più possibile condivisa. In questa prospettiva, l'*Accordo* può rappresentare un efficace strumento *anche* pedagogico, grazie ad una piena riscoperta transgenerazionale che permetta successivamente di proiettarlo nel futuro delle giovani generazioni, con lo scopo di fronteggiare in maniera efficace la diffusione di un sentire sempre più escludente nei confronti della vita armonica in comunità.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino 2005

Annino A. (2016). *L'educazione alla democrazia, alla cittadinanza e all'intercultura nella scuola tra teoria e prassi. Un'indagine esplorativa negli Istituti di Catania e provincia.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*. Roma: Armando.

Dati UNIONCAMERE/ISMU, 2017

Giusti M., (2017). *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza 2017

IDOS Centro Studi e Ricerche, «Dossier statistico immigrazione 2019».

Prefettura di Catania- Documenti della Prefettura di Catania, Area IV bis, Accordi di integrazione

XII.2
Nuove generazioni di origine immigrata e scuola: tra esigenze formative, forme di esclusione e resilienza

Tiziana Chiappelli
Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Questo articolo analizza i punti di vista e le testimonianze delle nuove generazioni di cittadini e cittadine di origine immigrata in riferimento all'inclusione educativa raccolte attraverso due attività di ricerca e intervento: da una parte, il percorso collegato al progetto #IOPARTECIPO[1] della Regione Toscana e CNR – ITTIG, finanziato con fondi Fami, dall'altra il lavoro di interviste e focus group svolto nell'ambito della ricerca sviluppata per conto dell' dall'Autorità garante per i diritti dell'infanzia e adolescenza dal titolo: *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile*[2].

Questi due percorsi si sono sviluppati in parallelo durante il semestre che va da giugno a dicembre 2018 e hanno coinvolto oltre 100 ragazzi di seconda generazione. Tale campione non può considerarsi statisticamente rilevante ma l'analisi qualitativa delle interviste e dei gruppi di discussione si è rivelata altamente significativa e densa di spunti di riflessione e approfondimento. Nell'articolo verranno indagate le questioni sollevate dai ragazzi e dalle ragazze rispetto ai propri percorsi educativi e al rapporto coi pari, da loro individuato come strategico per i percorsi formativi e indicatore fondamentale per la valutazione di una reale inclusione sociale.

1 Progetto #IOPARTECIPO di Regione Toscana e CNR – ITTIG (fondi FAMI) attraverso la collaborazione con Associazione Progetto Arcobaleno ONLUS e Sociolab (www.open.toscana.it/iopartecipo).

2 Il risultati della ricerca sono reperibili al link: www.garanteinfanzia.org/sites/-default/files/nuove-generazioni-origine-immigrata-focus-condizione-femminile.pdf

1. Bambini e nuove generazioni di origine immigrata a scuola: alcuni dati per capire il contesto italiano

A partire dagli anni '70 in poi in Italia sono iniziati ad arrivare i primi flussi migratori che via via sono andati aumentando nel tempo. Ripercorrendo le stime Caritas contenute nei vari dossier immigrazione, negli anni '90 gli immigrati regolarmente presenti in Italia risultavano essere 648.935. Solo a distanza di 10 anni il numero raddoppia, salendo a 1.334.889, per arrivare alle cifre dell'ultimo dossier che parla di 5.144.440 residenti regolari (ISTAT, 2019). Questo andamento progressivo si riflette anche nelle aule scolastiche italiane: secondo i dati MIUR (MIUR, 2018), nell'a.s. 2016/2017 gli iscritti con cittadinanza non italiana sono stati risultano 826.091 di cui però ben 502.963 nati in Italia, una percentuale che corrisponde a più della metà, per un totale di 11.240 alunni in più rispetto all'anno antecedente. Riporta il MIUR:

> Il 61% di loro è nato in Italia, appartiene quindi alle cosiddette seconde generazioni, una quota cresciuta del 35,4% nell'ultimo quinquennio. Nell'ultimo anno la crescita è stata di 24.000 unità (+5,1%). L'incidenza dei nati in Italia sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana è d.ell'85,% nella scuola dell'infanzia, del 73,4% nella primaria, del 53,2% nella secondaria di primo grado, del 27% in quella di secondo grado. Una quota, quest'ultima, destinata a crescere nei prossimi anni (MIUR, 2018[3]).

Questo numero è quindi andato crescendo a partire dagli anni '90 in poi fino a toccare una punta di 670.000 studenti (a.s 2012/2013), per poi rallentare il proprio ritmo di crescita con un aumento di 39.000 studenti nel quinquennio successivo (2013-2018). Ma se l'aumento ha rallentato, l'incidenza in termini percentuali rispetto alla popolazione con cittadinanza italiana è andata sempre più a incrementarsi:

> La costante flessione degli studenti con cittadinanza italiana, diminuiti nell'ultimo quinquennio di quasi 241mila unita, fa si comunque che continui ad aumentare l'incidenza degli studenti di origine migratoria sul totale, passata da 9,2% a 9,4%. Se ne deduce che sia-

3 https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicato-il-focus-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana

> no proprio gli studenti con cittadinanza non italiana il fattore tuttora dinamico del sistema scolastico italiano (MIUR, 2018, p. 8).

È quindi il ministero dell'Istruzione stesso a individuare nella popolazione di origine immigrata, pur se nata in Italia, un fattore dinamico, di cambiamento all'interno del sistema educativo nazionale. Sempre secondo le fonti MIUR, complessivamente si contano tra gli studenti con cittadinanza non italiana oltre 200 nazionalità ma la maggioranza proviene da un gruppo prevalente di paesi: nell'A.S. 2016/2017 circa dei 560mila studenti circa il 70% ha una cittadinanza riconducibile a soli 10 Paesi, in particolare la Romania, l'Albania, il Marocco, oramai aree di emigrazione stabile verso l'Italia. Tra il 2006/2007 e il 2016/2017 la presenza degli studenti di nazionalita Romena si è andata rafforzando, passando dal 13,7% al 19,2% ma in parallelo si è vista una diminuzione degli studenti albanesi (da 15,6% a 13,6%) e marocchini (da 13,6% a 12,4%). Sempre nello stesso intervallo di tempo entrano nel panorama italiano alunni Moldavi e Ucraini (rispettivamente 25.000 e 20.000 studenti/esse) e l'Egitto, con le sue 20.000 unità, sostituisce la Tunisia al decimo posto. Una considerazione a parte va fatta per gli alunni di origine cinese: dal 2006/2007 al 2016/2017, il loro numero è più che raddoppiato passando da 24mila a 49mila; e nel corso del 2017 gli ulteriori inserimenti sono stati di più 4.000 nuovi studenti (+9,2%). In questo momento, gli alunni di origine cinese sono il numero più alto in assoluto, e rappresentano 6% del totale. Alcuni dati colpiscono per il ritmo di crescita, ad esempio l'aumento in percentuale degli studenti filippini che nell'arco del decennio 2006-2016 è pari al 113%: da 12.000 studenti a 27.000. Anche gli studenti provenienti dall'India e dal Pakistan sono arrivati a contare rispettivamente 26.000 e 19.000 unita e in generale, considerando le prime nazionalità asiatiche in termini di presenze ovvero Cina, Filippine, India e Pakistan, vediamo che sono arrivate a incidere per il 14,8% sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana.

2. La situazione in classe: uno sguardo all'orientamento formativo e al ritardo scolastico

A partire da circa gli anni 2000, a livello di ricerca si iniziano a pubblicare vari rapporti e studi relativi all'integrazione scolastica dei ragazzi e delle ragazze figli di immigrati, in particolare partendo inizialmente dalla situazione nelle scuole primari e secondarie di I fino ad arrivare a coprire successi-

vamente le scuole secondarie di II grado e infine le scelte universitarie (per esempio, Giovannini, Queirolo Palmas, 2002; Ambrosini, Molina, 2004; Dalla Zuanna et al., 2009; Ravecca, 2009; Barbagli, Schmoll, 2011; Santagati, 2011; Besozzi, Colombo, 2012; Lagomarsino, Ravecca, 2012, 2014; Romito, 2014; Bozzetti, 2018). Dal punto di vista pedagogico, si producono una serie di saggi, libri e ricerche focalizzati sull'intercultura e i processi di accoglienza, così come temi quali l'educazione linguistica (italiano L2) e plurilingue e la mediazione linguistico-culturale (per esempio, tra i primi, Gobbo 2000, Cambi 2001, Campani 2002, Pinto Minerva 2002, Portera 2002 e 2006, Santerini 2004, per citarne solo alcuni) con opere miscellanee di grande importanza che hanno segnato il punto in due tappe fondamentali e che possono essere presi come lo stato dell'arte relativo ai due periodi: *L'intercultura dalla A alla Z* del 2004 (Favaro e Luatti 2004) e *Gli alfabeti dell'intercultura* del 2017 (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017). Nel frattempo, due importanti documenti ministeriali vengono pubblicati dal MIUR con indicazioni sia di ambito organizzativo che pedagogico e didattico: *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006 (MIUR 2006) e *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del (MIUR 2007) e il più recente *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 ha ripreso e puntualizzato le precedenti linee guida, documenti tuttora considerati punti di riferimento rispetto all'impostazione italiana per l'inclusione degli alunni stranieri. A partire dal quinquennio successivo, anche in Italia si inizia a studiare il passaggio dai percorsi formativi all'inserimento lavorativo con attenzione alle aspirazioni, alle aspettative e alla riuscita (si veda ad esempio, Allasino et al., 2005; Zanfrini 2006; Gilardoni 2008; Pozzi 2009; Greco 2010; Allasino, Perino 2012; D'Agostino et al., 2018).

Uno dei punti dolenti per i ragazzi con cittadinanza non italiana, ma che purtroppo resta presente anche per chi la cittadinanza l'ha acquisita ma continua ad percepito come "straniero" è l'orientamento formativo. In generale, come anche la ricerca sul campo ha dimostrato, i ragazzi e le ragazze con background migratorio tendono ad essere indirizzati verso gli istituti professionali o tecnici anche se per fortuna questo automatismo si è spezzato negli ultimi anni e sempre più anche le aule dei licei stanno diventando multiculturali. Una variabile che interagisce è il luogo di nascita. Sono infatti diverse le percentuali di studenti con cittadinanza non italiana che frequentano licei e istituti tecnici se nati in Italia rispetto a quelli nati all'estero: in relazione all'A.S. 2016/2017 è il 38,9% degli studenti nati in

Italia che frequenta gli istituti tecnici e il 33,5% che si orienta verso i licei mentre il rimanente 27,5% si è iscritto agli istituti professionali mentre per quanto riguarda gli studenti nati all'estero il 37,6% sta affrontando percorsi professionali, il 37,0% frequenta gli istituti tecnici e il rimanente 25,4% i licei. Da notare come vi sia una differenza di genere rispetto a questi dati: sono le studentesse ad avere la percentuale maggiore di iscrizione ai licei (38,2% contro il 27,8% dei colleghi maschi).

Rispetto al ritardo scolastico invece i dati restano ancora piuttosto negativi: sono solo il 54,6% i ragazzi di origine non italiana che a 14 sono regolarmente iscritti alla prima classe della scuola superiore, mentre il 43,4% è ancora in una classe della scuola secondaria di I grado, con il 3.2% in ritardo di un solo anno, l'8.5% di due e un 1,6% di tre anni. Dopo 4 anni, al compimento dei 18 anni la percentuale di ritardo sale a un preoccupante 67%: sempre secondo i dati MIUR "tra gli studenti di Secondaria di II grado in ritardo si annoverano, inoltre, piu di 36.000 studenti di eta 19, 20 anni e oltre, di cui il 36,6% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso." (MIUR, 2017, p.54). Questi dati, se confrontati con quelli degli studenti di origine italiana, diventano ancora più allarmanti: il dato generale ci dice solo un 10% degli studenti italiani è in ritardo, mentre la percentuale dei giovani di origine straniera è pari al 31,3%. Scorporando il dato, si vede che nella scuola secondaria di II grado il divario è enorme: 20,9 la percentuale degli italiani, 59,1% quella dei ragazzi di altra origine (MIUR, 2017, p. 54). Oltre a queste percentuali, il rischio di abbandono precoce è altissimo: il 32,8% contro al 13,8 della media italiana degli studenti italiani, con una differenza anche in questo caso di genere: l'abbandono per i maschi è del 35,1% e per le femmine 30,5% (MIUR, 2017, tav. 33).

3. La ricerca sul campo e gli strumenti di indagine: focus group, world café, interviste

Per indagare la condizione educativa delle nuove generazioni sono stati usati tre strumenti principali: una traccia per lo svolgimento di focus group rivolti a ragazze e ragazzi nuovi cittadini, una traccia di intervista rivolta alle associazioni, a sua volta suddivisa in due rami di indagine: domande per le associazioni che lavorano con i migranti e domande rivolte ad associazioni di giovani nuovi cittadini e linee guida per la conduzione di world café. In parallelo all'elaborazione degli strumenti di ricerca, si è proceduto a

individuare i ragazzi e le ragazze di seconda generazione cercando di porre attenzione a un equilibrio di genere e al coinvolgimento di persone con paesi di provenienza differenziati. Si è optato per l'adozione della tecnica *snow ball* – "a palla di neve", partendo cioè da una rosa persone individuate attraverso la rete di conoscenza dei ricercatori e chiedendo loro di fornire ulteriori contatti con ragazzi e ragazze e con associazioni da poter coinvolgere nei momenti di confronto e nelle interviste. In questa fase è stato molto importante il supporto dei ragazzi stessi, di alcune associazioni particolarmente attive in area immigrazione e di mediatori linguistici e culturali professionisti oltre che il fondamentale contributo del Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (CoNNGI) che ha promosso l'indagine attraverso la propria rete nazionale.

4. Alcuni risultati della ricerca sul campo: la scuola nella percezione dei ragazzi di nuova generazione di origine immigrata

Dalle interviste, dai focus group e dagli eventi partecipativi sono emerse moltissime informazione e riflessioni sulla scuola, sul territorio, su come i processi di inclusione nei vari settori della vita sociale si influenzino l'uno con l'altro. Qui di seguito, riportiamo alcuni risultati più strettamente collegati con la scuola. Tutti i ragazzi e le ragazze incontrate durante la ricerca sul campo hanno riconosciuto senza esitazioni nella scuola l'istituzione principale per promuovere l'inclusione dei bambini e degli adolescenti e anche delle loro famiglie. Sono state citate alcune buone esperienze, quali ad esempio il sistema dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze, i servizi del Comune di Prato, più gli interventi a sostegno dell'apprendimento della lingua italiana realizzati attraverso varie progettualità anche se, non essendo messi a sistema e come servizi stabili, sono stati giudicati meno efficaci. A tutt'oggi prevale una situazione a macchia di leopardo rispetto ai laboratori linguistici in L2, ai protocolli di accoglienza, all'uso appropriato della mediazione linguistica. Dal punto di vista degli studenti, laddove ci sono stati interventi continuativi e più strutturati i processi di accoglienza, integrazione e inclusione sono stati più lineari, meno sofferti, a riprova che questo tipo di azioni hanno un impatto positivo.

A fianco di questi interventi, tagliati sugli specifici bisogni di alunni neo-arrivati o comunque bisognosi di sostegno linguistico nella lingua di istruzione, dalla ricerca emerge che le criticità e le potenzialità positive se-

gnalate sono di ordine generale, riguardano cioè gli studenti che vivono in Italia, di qualunque origine essi siano. In particolare, i ragazzi di nuova generazione segnalano come la scuola italiana è percepita come una istituzione irrigidita, che non coinvolge attivamente i più giovani, specie se di nuova generazione, e fa sì che non si sentano protagonisti né del proprio percorso educativo e né delle ore spese in classe. Sono citati come casi isolati singole lezioni o professori o qualche laboratorio come eccezioni positive al normale funzionamento della didattica a scuola. Una delle critiche maggiori fatte dai ragazzi è che la scuola, con i suoi professionisti, non stia attuando strategie per ascoltare i propri studenti e quindi per conoscerli più a fondo e farli così non solo socializzare tra loro, ma anche partecipare e renderli più responsabili rispetto al proprio impegno e alle scelte formative. A fianco di questa critica più generale, vari ragazzi e ragazze hanno segnalato però come spesso si siano dovuti confrontare con insegnanti talvolta poco formati rispetto agli strumenti dell'accoglienza e del lavoro in classe in presenza di molte diversità: linguistiche, culturali, religiose ecc. In vari casi è stato rilevato dai ragazzi come siano stati proprio gli insegnanti che, in maniera più o meno implicita, hanno manifestato una serie di pregiudizi e stereotipi che hanno di fatto ostacolato il processo di inserimento scolastico e nel gruppo dei pari e a livello di rapporti con la famiglia. Vari intervistati hanno inoltre riferito casi in cui gli educatori e gli insegnanti, soprattutto con bambini e bambine piccoli, abbiano contribuito a far interiorizzare una immagine non positiva di sé stessi come studenti, con conseguenze su un aumentato rischio di insuccesso scolastico, di abbandono precoce dei percorsi educativi e/o di forme di segregazione formativa *al ribasso*, con le parole di una intervistata.

5. La scuola come istituzione centrale per la formazione e per l'inclusione sociale

A fronte della immagine di un sistema educativo ancora poco ricettivo rispetto ai cambiamenti del tessuto sociale e alle esigenze dei nuovi studenti, la scuola viene però percepita ancora come una istituzione fondamentale e come potenzialmente capace di educare tutti gli studenti indipendentemente dall'origine all'inclusione sociale e alla conoscenza di persone, lingue e culture diverse.

Per quanto riguarda i servizi rivolti agli studenti di origine non italiana,

dalle esperienze dei ragazzi sono risultati fondamentali le attività di prima accoglienza dei/lle bambini/e neo-arrivati/e, e anche i laboratori di italiano L2 rivolti all'acquisizione e al rafforzamento del linguaggio curricolare, spesso non posseduto dai ragazzi di nuova generazione i cui genitori non hanno frequentato le scuola in Italia e possono quindi poco supportarli in questo aspetto. Viene però sottolineato come questi "laboratori" siano particolarmente apprezzati e ritenuti utili se fatti assieme a tutti i compagni di classe, indipendentemente dal paese di origine dei genitori, mettendo attenzione alle esigenze particolare dei ragazzi immigrati o delle nuove generazioni. In alcune interviste è infatti emerso come si creino distanze e differenze a scuola, nonostante l'impegno individuale, laddove il linguaggio si fa più complesso e necessiterebbe di una attenzione maggiore. Per questo si evidenzia la necessità di lavoro di approfondimento della lingua -non solo della comunicazione ma anche curricolare- e dei riferimenti culturali impliciti.

Tutta la gamma di attività ludiche e di socializzazione svolte sia a scuola che nell'extrascolastico sono state segnalate come importantissime dai ragazzi e dalle ragazze, in particolare come contrasto all'isolamento sociale che è collegato ad alcune dinamiche di genere a partire dell'età adolescenziale. I ragazzi hanno chiesto che la scuola ponga attenzione e faciliti il coinvolgimento da parte dei compagni di classe dei ragazzi di nuova generazione anche nelle attività fuori dalla scuola. Altro punto, organizzare l'accoglienza di bambini piccoli o anche preadolescenti/adolescenti neoarrivati tramite mediatori linguistici per supportarli nell'inserimento nel nuovo contesto fin da subito, prima che diventi l'impatto diventi traumatico. Sempre per quanto riguarda i mediatori, sono considerati importantissimi i loro interventi volti a far conoscere lingue e culture diverse da quella italiana a tutti gli studenti.

Altra dimensione di intervento ritenuta strategica è quella relativa al supporto alla genitorialità e in particolare all'orientamento formativo dei ragazzi tramite il coinvolgimento delle famiglie.

6. Difficoltà linguistiche, culturali e orientamento formativo

Sempre a livello di scuola, si rileva come gli studenti e le loro famiglie ancora oggi, anche nel caso di competenze linguistiche in italiano molto alte, non riescono ad accedere con facilità a servizi e informazioni così come sono spesso in difficoltà rispetto alle procedure burocratiche. Queste difficol-

tà possono avere una influenza purtroppo anche sulla scelta delle scuole superiori che, come sottolineavano gli intervistati, viene incanalata per gli studenti di origine non italiana quasi in maniera automatica verso gli istituti professionali. Secondo gli intervistati, non è facile sfuggire a queste indicazioni soprattutto se vengono dagli insegnanti e se la famiglia non è ancora ben integrata sul territorio e consapevole delle possibilità offerte dal sistema educativo italiano.

Dagli intervistati è emerso che solo alcune scuole hanno programmi sistematici per l'orientamento formativo che non si limitano a dare indicazioni e informazioni pratiche rispetto alle scuole superiori ma che si occupano in maniera trasversale e sul lungo periodo di far emergere ambizioni, aspirazioni, talenti e anche specifiche difficoltà. La richiesta in questo caso è di avviare percorsi strutturati anche precoci – dalle scuole primarie, ad esempio – per far sì che i singoli ragazzi siano valorizzati e orientati agli studi non per via del origine dei genitori ma al contrario avendo come riferimento le loro attitudini e le loro capacità. Questo tipo di intervento è visto dagli intervistati come utile per tutti gli alunni, secondo la loro esperienza anche molti ragazzi e ragazze figli di genitori italiani si sono trovati in difficoltà per la mancanza di una conoscenza non superficiale del sistema formativo italiano e in caso di posizioni di fragilità sociale. Per quanto riguarda le nuove generazioni di origine immigrata, spesso pesa la fiducia accordata alle indicazioni degli insegnanti anche quando diano indicazioni "automatiche" verso istituti professionali, ma pesa anche la mancanza di autostima dei ragazzi stessi che possono adeguarsi a una immagine di se stessi come studenti "al ribasso", con le parole di una ragazza che comunque, alla fine, ha ottenuto di iscriversi al liceo.

7. La formazione degli operatori della scuola-educatori, insegnanti, dirigenti, amministratori e custodi, altre figure professionali

Una nota veramente dolente riguarda la formazione degli operatori della scuola. Secondo il parere degli intervistati, spesso le figure scolastiche non appaiono completamente sensibilizzati alla diversità linguistica e alle difficoltà ma anche opportunità che il plurilinguismo può offrire, così come dal punto di vista della varietà delle culture. Non sempre inoltre si ha consapevolezza di quanto il sistema scolastico italiano non sia trasparente e di facile lettura per chi non abbia già una serie di riferimenti. Non sempre le fami-

glie sono adeguatamente informate e supportate e questo non facilita scelte orientative ben ponderate o la possibilità di sostenere i propri figli nei percorsi di studio in maniera più adeguata. Anche semplici passaggi burocratici possono diventare ostacoli importanti e che mettono in situazione di difficoltà e frustrazione genitori e figli.

I partecipanti alla ricerca hanno molto evidenziato l'importanza degli adulti che lavorano a scuola, anche se talvolta appunto con note negative, ma in ogni caso hanno fermamente ribadito come il personale scolastico rimanga il punto di riferimento per gli studenti e per le loro famiglie non solo, tra l'altro, per attività strettamente curricolari o scolastiche. Se da una parte gli insegnanti sono stati percepiti come spesso "in difficoltà", "impreparati difronte al cambiamento", "spaventati dalla classe così varia", dall'altra è stato sottolineato come, in presenza di educatori, maestri, professori o dirigenti con una formazione più "ampia e attuale", la situazione fosse completamente diversa, "piacevole e produttiva": da qui la forte sottolineatura di dotare il corpo docente e tutto il personale scolastico di competenze e strumenti adeguati al confronto e alla gestione di classi multiculturali e stratificate, con una attenzione particolare alla gestione dei conflitti e al dialogo interculturale.

Laddove si è manifestata una bassa conoscenza delle basi culturali degli studenti presenti in classe, situazione generalmente collegata dagli intervistati alla mancanza di un sincero interesse per i luoghi di origine, le espressioni artistiche, le tradizioni, le lingue, le religioni di "popoli stranieri", si sono verificate le maggiori difficoltà. Al contrario, laddove gli insegnanti, o anche i custodi, i segretari o altro personale abbia dimostrato curiosità, interesse ed apprezzamento la situazione risulta ribaltata. Da qui, l'importanza di interventi professionali mirati, come quelli di insegnanti di italiano come L2 e di mediatori linguistici e culturali che, oltre a singole attività, svolgano in generale una opera di informazione, sensibilizzazione, apertura al plurilinguismo e alla diversità culturale.

8. La scuola come fattore socializzante: un ruolo in profondo cambiamento

Ragazzi e ragazze hanno segnalato come estremamente positivi tutti gli esempi di socializzazione tra studenti senza divisioni in gruppi – per esempio italofoni e non, o per appartenenza culturale o madrelingua ecc. – in cui un educatore o un insegnante abbia fatto interagire positivamente i ra-

gazzi e le ragazze, di fatto offrendo occasioni e strumenti per costruire "i valori della tolleranza, della condivisione e della cultura di pace".

Gli intervistati hanno auspicato che all'interno della scuola siano inserite figure professionali che usino le proprie competenze proprio a supporto del processo di socializzazione e acculturazione che i giovani di origine immigrata si trovano ad affrontare, non isolandoli dai propri pari ma al contrario creando continue situazioni di interscambio a livello ludico ma anche a livello curricolare, in modo che si instauri veramente un processo "a due vie" di reciproca conoscenza sia personale che culturale. Questo ruolo della scuola si estende al di là dell'orario scolastico stesso. La scuola infatti, col suo personale, può favorire notevolmente la costruzione di relazioni e amicizie anche all'esterno delle proprie classi, facilitando con varie strategie l'incontro tra genitori, la partecipazione a eventi comuni, la promozione di attività che facciano stare assieme i ragazzi e le ragazze non solo sui banchi di scuola ma anche in momenti dedicati allo sport, alle attività espressive ecc. Questa attenzione, da sviluppare probabilmente in accordo con il territorio e i suoi servizi, dalle biblioteche ai circoli sportici o ricreativi, all'associazionismo di vario tipo e così via, è molto sentita dai ragazzi e dalle ragazze di nuova generazione che spesso si sentono "integrati" coi pari finché sono in aula, ma restano più isolati appena varcano l'uscita della scuola. Feste di compleanno, partecipazione a eventi del territorio anche legati a festività nazionali, ritrovo per i compiti a casa di amici…tutte queste sono situazioni in cui gli intervistati si sono sentiti spesso non inclusi.

Dagli intervistati è emerso in più occasioni l'esempio dei ricevimenti scolastici, momento critico sia per i genitori che per i figli, difficili da gestire per una serie di difficoltà logistiche e organizzative (ad esempio, per orari proposti che mettono molto in difficoltà persone che non sono sostenute da una rete famigliare o amicale sul territorio, che spesso hanno orari di lavoro poco flessibili e scarsa possibilità di contrattare eventuali assenze ecc.) che per aspetti legati alla lingua o al posizionamento sociale, per esempio non sentirsi sicuri del proprio livello linguistico in italiano, sentirsi in difficoltà per avere lavori *subordinati*, situazioni abitative sentite come non adeguate ecc. Risulta ancora molto presente la pratica di usare gli studenti in funzione di mediatori verso i propri genitori, pratica più volte segnalata come non appropriata da vari documenti e indicazioni (per esempio, Le linee guida per l'integrazione dei…. 2014) e che mette in grave difficoltà sia i più giovani che le loro famiglie. Numerosi gli episodi riferiti nelle interviste e nei focus group, alcuni persino esilaranti e paradossali, ma tutti contenenti

elementi di disagio psicologico rispetto a una funzione che dovrebbe essere affidata a personale adeguatamente formato (mediatore) e che mette il genitore in una posizione fragile, "umiliante" rispetto ai propri figli.

9. Cambiare le narrazioni, cambiare i programmi scolastici e le metodologie per combattere la costruzione sociale del pregiudizio

Dice una intervistata: "*Quando si hanno classi plurali, la storia non può essere raccontata in un solo verso, perché bisogna metterla in connessione con le storie dei paesi dei ragazzi di cui stiamo parlando*". Gli intervistati in larga parte hanno sottolineato come libri di testo e contenuti curricolari presentino la storia, la cultura, la scienza e persino la geografia da una impostazione molto etnocentrica – "italocentrica" – e anche laddove vi siano approfondimenti rispetto alle migrazioni, spesso sono fatti all'immagine mediatica che ne viene data comunemente: emergenziale, senza un inquadramento dei processi storici alla base dei movimenti post-coloniali, senza un approfondimento di dati e situazioni sociali, culturali ambientali e così via. Offrire invece contenuti didattici attenti ai contributi del pluralismo culturale sarebbe di grande arricchimento per tutti gli studenti e aiuterebbe anche a livello di contrasto agli stereotipi e ai pregiudizi piuttosto diffusi nella società italiana. Una revisione in dei programmi scolastici in tal senso sarebbe più che auspicabile e lavorerebbe in funzione di processi di inclusione e coesione sociale, della partecipazione e della cittadinanza attiva, della conoscenza di altri popoli e del loro contributo: ad oggi, tutti questi aspetti sono generalmente affrontati in base alla sensibilità di singoli insegnanti o nell'ambito di progetti specifici adottati dalle scuole. Dal punto di vista della didattica e delle sue metodologie, un grande apprezzamento è stato fatto dagli intervistati a tutte quelle attività condotte in modalità cooperativa o di *peer education* e/o di *peer tutoring*, sia per gli aspetti socializzanti che per lo sforzo che implicano ad assumere un atteggiamento più critico, dovendosi confrontare continuamente con i propri compagni di classe o di gruppo di lavoro.

La socializzazione tra pari appare un punto fondamentale: in generale, i ragazzi hanno parlato anche di situazioni e di classi accoglienti, solidali, amichevoli ma non poche sono state le testimonianze di episodi di esclusione anche collegati a discriminazioni istituzionali (la difficoltà a fare gite scolastiche all'estero in assenza di cittadinanza, per esempio) e di isolamen-

to, per arrivare a episodi di bullismo "non necessariamente razzista" ma sempre collegato alla percezione della diversità. Alcuni intervistati, attraverso alcune attività svolte a scuola con i ragazzi delle scuole secondarie di I e II grado grazie alla loro partecipazione ad associazioni del territorio, hanno dichiarato di avere *raccolto un grido di aiuto per episodi e situazioni di bullismo verso ragazzi e ragazze di origine non italiana* facendo emergere casi di discriminazione e forte disagio relazionale. Questi elementi, secondo i ragazzi intervistati, erano poco o per nulla percepiti dai professori di classe che generalmente intervenivano singolarmente (non come corpo docente e operatori della scuola in generale) su singoli episodi senza vederli come momenti di dinamiche relazionali più ampie. Più che colpevolizzare i singoli docenti, i ragazzi riportavano l'esigenza di una presa di responsabilità della scuola come istituzione e nel suo insieme, chiedendo di attuare una serie di misure preventive più pensare e concentrarsi a dare risposte al problema una volta conclamato: da qui, di nuovo il richiamo a modalità didattiche più attive e partecipative, di gruppo, socializzanti e l'attenzione anche all'extra-curricolare.

10. Per concludere: alcune note positive

Come abbiamo visto dai dati MIUR, a fronte di una serie di ostacoli ancora presenti, si nota però come i ragazzi di origine non italiana sempre più si iscrivano ai licei e intraprendano percorsi universitari. Anche gli esiti scolastici, sempre stando ai dati MIUR (MIUR 2018) sono in miglioramento. Con orgoglio, dice una intervistata: "le seconde generazioni ora hanno voti più alti, hanno alto tasso di laureati. Siamo abituati a combattere". L'orientamento formativo e lavorativo rimane anche per questo un punto centrale: ad avere una buona opinione di sé come "studenti capaci di farcela" aiuta ad avere ambizioni, a coltivare "un sogno", a "osare" e intraprendere percorsi di studio con maggiore tenacia e impegno. Come hanno sottolineato gli intervistati parlando anche di altre aree di approfondimento previste dalla ricerca, le doppie, persino triple appartenenze culturali, le lingue parlate, l'esperienza migratoria dei propri genitori sono tutti fattori che li hanno messi sì talvolta in difficoltà ma che possono rappresentare, se valorizzati e non, al contrario, stigmatizzati, competenze altissime e "carte da giocare" nella scuola e nel mondo.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M., Molina S. (eds.) (2004). *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Barbagli M., Schmoll C. (eds.) (2011). *Stranieri in Italia. La generazione dopo*. Bologna: il Mulino.

Besozzi E., Colombo M. (eds.) (2012). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*. Milano: Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, Fondazione Ismu.

Bozzetti A. (2018). Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa. *Sociologia Italiana*, 11: 77-99.

Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici.* Roma: Carocci.

Campani G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli: Liguori.

Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: Il Mulino.

Favaro G., Luatti L. (eds.) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Giovannini G., Queirolo Palmas L. (eds.) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale*. Milano: Carocci.

IDOS (2018). *Dossier Statistico Immigrazione*. Roma: Idos (www.dossierimmigrazione.it).

Lagomarsino F., Ravecca A. (2012). Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano. *Mondi Migranti,* 2: 105-122.

Lagomarsino F., Ravecca A. (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. Milano: FrancoAngeli.

MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. Roma: MIUR

MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.

MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.

MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.

Portera A. (2003). *Pedagogia intercultural in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
Ravecca A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore.* Milano: Franco Angeli.
Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianze nelle transizioni scolastiche.* Milano: Guerini.
Santagati M. (2011). *Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d'istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
Santerini M. (2004) *Intercultura*. Brescia: La Scuola.

XII.3
Percorsi formativi interculturali e valorizzazione delle risorse umane: un progetto di cooperazione Italia-Sudan

Alberto Fornasari
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Introduzione

Il complesso sistema migratorio del Nord Africa è in continua evoluzione da svariati decenni e rappresenta uno dei più delicati temi d'indagine delle scienze umane (demografia, sociologia, antropologia, pedagogia) e una delle questioni più dibattute all'interno delle politiche europee sulle migrazioni internazionali (Frigeri, Zupi, 2018). Nell'ultimo decennio si è infatti registrata un'intensificazione dei flussi migratori che hanno origine dall'Africa subsahariana e transitano attraverso il Nord Africa per giungere in Europa. Rispetto a questo fenomeno vi è quindi un crescente interesse da parte dell'Unione Europea attraverso vari programmi di cooperazione internazionale con i Paesi del continente africano, nel tentativo di governare tali processi, di salvare vite umane e di stabilire migliori condizioni sociali, politiche, economiche nei Paesi dai quali i flussi migratori traggono origine (Di Stasi, 2007). Il fenomeno migratorio ha peraltro perso la connotazione di transitorietà per essere riconosciuto in una dimensione strutturale e sistemica all'interno dei processi demografici (Portera, 2006). Tra i diversi programmi incentrati su tali obiettivi grande rilevanza riveste il "Regional Development and Protection Programme for North Africa" (RDPP NA) che mira a proteggere i migranti ed i rifugiati e a promuovere lo sviluppo socio-economico di alcuni Paesi dell'Africa settentrionale che sono aree di origine, di transito e di destinazione dei flussi. L'Italia ha assunto la leadership del Consorzio dei 14 Stati membri dell'UE che hanno aderito alla realizzazione dell'RDPP NA, gestito dal Ministero dell'Interno italiano e finanziato per il 2015 dalla Commissione UE – DG HOME con le risorse del Fondo europeo Asilo, Migrazione e Integrazione. Nell'ambito di tale Programma, il Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e

l'Immigrazione, ha promosso delle azioni dirette ad affrontare le cause delle migrazioni. A tal fine, sostiene progetti che prevedono collaborazioni internazionali e/o cooperazione ed assistenza ai Paesi terzi in materia di immigrazione ed asilo, allargando il raggio d'azione anche verso alcuni Paesi di origine dei flussi migratori che investono il Nord Africa. Nel presente articolo si illustrano i percorsi formativi interculturali realizzati all'interno di un progetto di cooperazione internazionale con il Sudan al fine di valorizzare le risorse umane garantendo a 140 giovani studenti universitari sudanesi un pieno inserimento nel proprio contesto lavorativo attraverso la costruzione di competenze tecniche specifiche. Si è anche lavorato, cosa non sempre diffusa nei progetti di cooperazione internazionale (dove il rischio di un approccio etnocentrico dei Paesi finanziatori del progetto è sempre presente) sulle competenze interculturali dei partecipanti al progetto. Il progetto, della durata di due anni, è stato coordinato dall'Istituto Ricerca Innovazione e Servizi per lo Sviluppo del Centro Nazionale italiano della Ricerca in collaborazione con il Centro Servizi di Ateneo per l'Apprendimento Permanente, il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, il Comboni College of Science and Technology di Khartoum, il Ministero dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica della Repubblica del Sudan e patrocinato dall'Ambasciata d'Italia a Khartoum e dall'Ambasciata della Repubblica del Sudan a Roma.

1. Le finalità del progetto e la sua articolazione

Obiettivo generale del progetto *Innovation in society: training paths and human capital enhancement in Sudan* (INSO) è stato quello di contribuire allo sviluppo socio-economico del Sudan, e attraverso il potenziamento della formazione di giovani studenti universitari sudanesi frequentanti il Comboni College of Khartoum, e attraverso il sostegno ad una piena occupazione attraverso percorsi di crescita professionale. Obiettivi specifici sono stati quelli di:

- fornire ai destinatari, giovani sudanesi e rifugiati, il know how inerente i settori del *Computer Science* e dell'*Information Technology*;
- contribuire ad affiancare i professori universitari nell'ambito della loro azione di orientamento professionale ed i funzionari del Ministero

dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica del Sudan al fine di creare stabili relazioni tra le università ed i contesti amministrativi ed imprenditoriali locali;
– promuovere esperienze concrete nel Paese mirate all'inserimento lavorativo degli studenti, attraverso il sostegno delle autorità accademiche.

Queste le fasi in cui si è articolato il progetto:

– attività formative (workshop, lezioni) per i giovani universitari sudanesi ed i rifugiati, in relazione alle specifiche esigenze formative ed ai bisogni dei settori amministrativi e/o imprenditoriali locali. Le suddette attività si sono tenute in Sudan attraverso lezioni frontali e tramite il supporto di una piattaforma e-learning Moodle attivando quindi una didattica blended**,** realizzata e gestita dal Centro Servizi di Ateneo per l'Apprendimento Permanente dell'Università degli Sudi di Bari Aldo Moro;
– moduli formativi condotti preso l'IRISS-CNR di Napoli e il CAP dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro rivolti ai professori universitari sudanesi, responsabili dell'attività di orientamento professionale ed incaricati di instaurare i rapporti con le aziende locali ed ai funzionari del Ministero dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica operanti in questo ambito. Tali moduli hanno ampliato gli stessi orizzonti dell'orientamento professionale per dare luogo alla formazione di una rete di Dipartimenti di Orientamento Professionale-Pedagogico; attività di stage presso uffici governativi pubblici e aziende locali. I workshop realizzati dall'IRISS presso la sede centrale del CCST a Khartoum hanno riguardato: lo sviluppo sostenibile, un concetto multidimensionale; l'apporto delle nuove tecnologie nell'ambito lavorativo, la valorizzazione delle identità locali per lo sviluppo. Invece, si sono tenuti a distanza i workshop relativi alla creazione di micro-imprese, al concetto di sostenibilità d'impresa, ad una introduzione al management e agli elementi di marketing. Importante in questi workshops è stato l'approccio pedagogico di tipo interculturale che ha dato largo spazio alle identità locali in un costante rapporto di decentramento rispetto ai modelli formativi "occidentali" che risentono pesantemente di un'impostazione eurocentrica fortemente legata all'economia di mercato e ai processi di globalizzazione spesso omologanti e poco rispettosi delle culture altre (Portera, 2007). I workshop realizzati a distanza dal CAP hanno riguardato le seguenti tematiche: giovani e rete web, social network e dinami-

che di relazione; le tecniche per la ricerca di lavoro; la preparazione per un colloquio di lavoro; l'elaborazione e la presentazione di un progetto proprio; l'utilizzo dei social media come strumento di promozione della micro-impresa. Si è inoltre sostenuta la pratica professionale dei giovani universitari sudanesi e dei rifugiati, avvalendosi delle competenze acquisite e sulla base di apposite convenzioni stipulate con le aziende sudanesi, gli uffici governativi e pubblici e le ONG (durata 3 mesi). L'attività si è strutturata in un'attività di ricognizione e mappatura delle aziende locali, autorità centrali regionali e locali, ONG, ecc. disponibili ad ospitare attività di stage coerenti con gli obiettivi del progetto e nella redazione delle convenzioni;
- placement dei discenti e monitoraggio delle attività;
- assistenza e consulenza di avviamento al lavoro.

La dimensione interculturale e anche interreligiosa del progetto si evidenzia partendo da un dato interessante: oltre il 90% degli studenti frequentanti il Comboni College di Khartoum (un'università dichiaramente cattolica e gestita dai padri comboniani) è di religione islamica. Il calendario stesso delle lezioni e delle festività ha tenuto debitamente conto di questo diverso orientamento religioso con tutte le sue ricadute nelle quotidianità in un clima di costante dialogo e rispetto reciproco senza mai registrare alcuna forma di irrigidimento identitario (Fiorucci, Minerva, Portera, 2017). Stessa cosa dicasi per la visita della delegazione sudanese in Italia (sia presso la sede dell'IRISS-CNR di Napoli che presso il CAP dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro) dove pranzi, cene, orari e conduzione dei meeting hanno tenuto debitamente conto delle differenze culturali e religiose promuovendo un dialogo arricchente tra i diversi soggetti partecipanti in un processo di scoperta e riconoscimento reciproco (Santelli, 2003).

2. Apprendere attraverso una didattica blended: l'apporto della pedagogia sperimentale

Come anticipato nel precedente paragrafo, l'attività di formazione si è svolta in modalità blended (Crispoldi, 2018): alcune attività di formazione si sono svolte in presenza sia a Khartoum in Sudan che a Bari e Napoli in Italia altre attraverso modalità e-learning. L'ambiente di apprendimento online predisposto per l'erogazione della formazione a distanza (Fornasari,

2016) è stato ospitato all'interno di una piattaforma Moodle (acronimo di Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), un Course Management System (CMS) progettato seguendo i principi del costruttivismo sociale che "estende l'idea del costruttivismo a un gruppo di persone che costruiscono conoscenza l'una per l'altra, collaborando nella creazione di una piccola cultura di oggetti/concetti condivisi [...]. Un esempio [...] è un corso online" (moodle.org). La progettazione dell'ambiente di apprendimento è stata fondata sul concetto di presenza sociale che si sostanzia come una necessità primaria all'interno di un corso erogato a distanza. Facilitare la presenza sociale significa, in prima istanza, sostenere la comunità attraverso la coesione. Essa risulta necessaria affinché gli studenti si sentano coinvolti nelle discussioni e nelle attività collaborative (Garrison, Vaughan, 2008), nonché per ridurre la percezione di isolamento e il conseguente rischio di inefficacia dell'intervento formativo che può verificarsi nei contesti di formazione a distanza (Rivoltella, 2017). Su questi presupposti, la conoscenza è considerata una costruzione sociale facilitata dall'interazione con i pari (Hiltz, 1998). Si deve, infatti, convenire che "partecipazione e collaborazione" sono due valori fondamentali nei processi comunicative del Web 2.0, ma anche nei processi educativi dei contesti formali" (Galliani, 2012). Per queste ragioni, obiettivo primario da raggiungere in un ambiente di apprendimento on-line è quello di costruire una comunità di apprendimento (Brown, Campione, 1990), intesa come uno "spazio" digitale di condivisione (Tu, Corry, 2001), in cui vengono valorizzati gli aspetti metacognitivi del processo di apprendimento (Limone, 2012). L'ambiente di apprendimento deve, pertanto, facilitare l'instaurarsi di relazioni partecipative situate e distribuite con processi di appropriazione personale – dalla riflessione metacognitiva (Albanese, Doudin, Martin, 2003) all'autoefficacia (Zimmerman, 1995) – e di negoziazione/rinegoziazione dei significati (Lave, Wenger, 1991). Facendo quindi ampiamente richiamo alla più recente letteratura pedagogica sperimentale legata all'e-learning, la piattaforma ha messo a disposizione degli studenti partecipanti al progetto: video-lezioni, materiale di approfondimento in PDF e mappe concettuali per veicolare le conoscenze in un'ottica di auto-formazione; compiti e quiz per la valutazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite; forum e chat per facilitare il confronto tra gli studenti e la costruzione di una comunità. È stata prevista all'interno del percorso formativo un'attività di accompagnamento pedagogico allo studio individuale online. Tutti i materiali, forniti secondo diverse modalità (slide, articoli, video,

esercitazioni) hanno fornito la base teorica che ha consentito di portare avanti la finalità primaria di questo progetto, ovvero il rafforzamento del know-how degli studenti iscritti ai programmi universitari di *Computer Science' ed Information Technology* che già offrono opportunità di inserimento lavorativo, fornendo conoscenze complementari mirate ai bisogni dei settori produttivi e degli ambiti amministrativi locali. Successivamente, per ogni modulo previsto, sono state create delle mappe concettuali finalizzate all'apprendimento dei suddetti studenti. Le mappe, realizzate attraverso uno specifico software (Mindomo), hanno rappresentato preziosi strumenti per l'apprendimento e il loro scopo è stato quello di conferire una struttura logico-concettuale a un insieme di informazioni destrutturate. Per la loro caratteristica di rendere visibile il pensiero, esse hanno assunto valenza come strumenti di organizzazione della conoscenza nell'ottica di un apprendimento significativo (Santelli, 2009). Per ogni modulo (sei in totale), sono state generate tre domande a risposta multipla, per un totale di diciotto quesiti mirati alla realizzazione di un questionario finale somministrato sulla specifica piattaforma utilizzata (insoelearning.it) e relativo alla valutazione degli apprendimenti (Trinchero, 2005). Tra gli obiettivi del progetto, un tassello fondamentale è stato rappresentato dal passaggio da un apprendimento meccanico, con cui intendiamo la memorizzazione di nuove informazioni senza collegarle alle conoscenze precedenti, ad un apprendimento significativo (Novak, 2001), basato su teorie costruttiviste, che si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di meta-riflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze (Pellerey, 2004). Si è proceduto poi, in fase finale, con la somministrazione del questionario relativo alla valutazione degli apprendimenti con l'obiettivo di verificare i livelli raggiunti.

3. Approccio interculturale e cooperazione internazionale: alla ricerca di nuovi equilibri

Come sostenuto da Portera (2006, p. 11), stiamo assistendo da oltre un decennio ad una rivoluzione copernicana generata dall'avvento della globalizzazione e delle società multietniche e multiculturali. Le significative disparità, i fondamentalismi religiosi e politici (basti pensare alla situazione po-

litica del Sud Sudan), le guerre, gli squilibri economici e demografici, continuano a causare un crescente aumento della mobilità degli esseri umani (Portera, 2007). E in tempi recenti come risposta patologica a tali processi osserviamo una preoccupante crescita di fenomeni di nazionalismo altamente conflittuali che alimentano quella Building Paranoia (Flusty, 1997) a causa della quale innalziamo attorno alle nostre case, alle nostre città, alle nostre nazioni, alle nostre culture, una serie infinita di recinzioni, di separatori sociali (Milan, 2006). Tutto questo mentre la rete, internet, i social network hanno illuso le moderne società dell'avvento di un villaggio globale, tanto auspicato da McLuhan, che superi gli stretti confini nazionalistici e delle appartenenze identitarie. E appare doveroso rilevare come alcuni progetti di cooperazione internazionale nati con l'intenzione di aiutare i Paesi in via di sviluppo, spesso lacerati da guerre intestine, non di rado finiscano sì con l'aiutarli economicamente ma ponendo azioni, elaborando modelli formativi e prospettive culturali assolutamente connotate da una dimensione etnocentrica (spesso eurocentrica) che impone valori e modelli molto distanti da quelli diffusi nelle culture locali che in qualche modo, a volte, disegnano i tratti di un neo-colonialismo "umanitario" (Polman, 2009). Necessario appare quindi, anche all'interno di tali progettualità, un impianto pedagogico interculturale che costituisca lo sfondo integratore dei diversi percorsi di formazione elaborati che favorisca negli studenti partecipanti al progetto oltre alle acquisizioni delle competenze specifiche inerenti le finalità dell'intervento stesso, anche il passaggio da un pensiero autocentrato e monolitico, irrigidito e cristallizzato nella propria chiusa identità, ad un pensiero idoneo ad intrecciare dialetticamente vicino e lontano, particolarità e universalità, per difendere l'identità e l'autonomia intellettuale contrastando la dipendenza e l'omologazione (Pinto Minerva, 2004) . Un pensiero, come sostenuto da Sirna Terranova (2003), capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali, di dirigersi verso quelli di altre culture, per scoprire e comprenderne le differenze e le connessioni, capace inoltre di tornare alla propria cultura arricchito dall'esperienza del confronto e pertanto in grado di valutare con maggiore consapevolezza critica la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività. Un approccio che favorisca: il senso di appartenenza imperniato sula coscienza della propria identità culturale e delle sue radici e nello stesso tempo sulla consapevolezza della propria pluri-appartenenza a gruppi, categorie sociali, strutture culturali della realtà in cui viviamo; la capacità di decentramento definita come la capacità di superare il proprio punto di vi-

sta per entrare in quello dell'altro; la capacità di convenzione definita come la possibilità di convenire rispetto a regole comuni modificabili, riconoscendone la necessità per la convivenza e la capacità di gestione del conflitto e di mediazione che sottintende (si ricorda come all'interno del progetto INSO siano stati coinvolti studenti provenienti da diverse nazioni africane con culture di provenienza, credo religiosi spesso molto dissimili); il concetto di mentalità democratica come un obiettivo importante che sottolinea l'impegno, nell'ambito educativo, a favorire la formazione di modalità di apprendimento critiche e la capacità di decodificare il nuovo e il non conosciuto senza farsi influenzare eccessivamente dal pregiudizio (quest'ultimo concetto è profondamente sentito in stati come quello Sudanese lacerato da profondi conflitti interni, con democrazie più di facciata che sostanziali, dove la libera circolazione di idee viene controllata e censurata da regimi militari e servizi segreti). Un'attenzione, quindi, quella che abbiamo profuso all'interno del progetto, verso la costruzione di competenze interculturali. Il dibattito scientifico in ambito educativo da tempo indica con il termine competenze "la capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive, volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo fecondo e coerente" (Pellerey, 2004). E le competenze interculturali, come sostiene Portera, potrebbero essere definite come "l'insieme di caratteristiche conoscenze, attitudini, e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti" (Portera, 2013) o come sostiene Deardorff (2006, p. 111) "the capacity to communicate, relate and work accross cultural boundaries". Se sotto un profilo di efficacia il progetto INSO si è rivelato particolarmente apprezzato, poiché ha sviluppato le competenze chiave in grado di garantire ai destinatari degli interventi una stabile integrazione nel mercato del lavoro locale, al servizio dello sviluppo condiviso (anche attraverso la realizzazione di uno specifico hub) auspichiamo che la dimensione interculturale sottesa al percorso formativo abbia contribuito da un lato all'instaurarsi di un proficuo dialogo tra Paesi su un piano di pari e piena dignità e dall'altro a costruire quelle competenze interculturali sì richieste da un mercato del lavoro globalizzato ma soprattutto necessarie per la costruzione di una società mondiale armoniosa e pluralista non più segnata da conflitti e lacerazioni identitarie.

Riferimenti bibliografici

Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (2003). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Brown A.L., Campione J.C. (1990). Communities of Learning and Thinking, or a Context by any other Name. In D. Kuhn (Ed.), *Contributions to human development, Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (Vol. XXI, pp. 108-126). Basel, Switzerland: Karger.

Crispoldi S. (2018). *Blended learning nella didattica universitaria.* Roma: Aracne.

Deardorff, D.K. (2006). Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students. In M. Byram, A. Feng (Eds.), *Living and Studying Abroad: Research and Practice* (pp. 232-256). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Di Stasi A. (2007). *Cooperazione internazionale allo sviluppo e tutela dei diritti umani.* Soveria Mannelli: Rubettino.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura.* Pisa: ETS.

Flusty S. (1997). Building paranoia, in Nan Elin (Ed.), *Architecture of Fear, Princeton Architectural Press* (pp. 48-52). New Jersey: Princeton.

Fornasari A. (2016). Teacher Education Through Ict. Moocs: New Learning Environments. *Tojet the turkish online journal of educational technology*, 527-532.

Frigeri D., Zupi M. (2018). *Dall'Africa all'Europa. La sfida politica delle migrazioni*. Roma: Donzelli.

Galliani L. (2012). Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale. In P. Limone (ed.), *Media, Tecnologie e Scuola: Per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.

Garrison D.R., Vaughan N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey Bass.

Hiltz S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities. In *Proceedings of WebNet 98 World Conference of the WWW, Internet, and Intranet* (pp. 7-12). Orlando, FL.

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Limone P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line: Esperienze di formazione continua dopo la laurea.* Bari: Progedit.

Milan G. (2006). La relazione ospitale. In A. Portera (ed.), *Educazione Interculturale nel contesto internazionale* (p. 66). Milano: Guerini e Associati.

Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.

Pellerey (2004). *Le competenze individuali e il portfolio.* Milano: Etas.

Pinto Minerva F. (2004). *Mediterraneo. Mare di incontri interculturali.* Bari: Progedit.

Polman L. (2009). *L'Industria della solidarietà. Aiuti umanitari nelle zone di guerra.* Milano: Bruno Mondadori.

Portera A. (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

Portera A. (2007). *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale*. Trento: Erickson.

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale.* Roma-Bari: Laterza.

Rivoltella P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.

Santelli L. (2003). *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative.* Bari: Levante.

Santelli L. (2009). *Educare non è una cosa semplice, Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

Sirna Terranova C. (2003). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.

Trinchero R. (2005). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.

Tu C.H., Corry M. (2001). A paradigm shift for online community research. *Distance Education Journal*, 22 (2): 245-263.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York, NY, US: Cambridge University Press.

<https://www.mindomo.com/it/software-mappe-concettuali>

<https://moodle.org/>

<https://www.insoelearning.it/>

XII.4
Per un'ontologia – vivente – della con-divisione

Emanuela Mancino
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Tra tensioni all'uscita e al movimento a resistenze all'accoglienza, la riflessione pedagogica è chiamata a problematizzare l'evento della *visitazione*, in quanto momento individuale, collettivo e politico che chiama a presenza l'equivocità dell'ospitalità come effrazione e percezione di una soglia, consentendo la ri-fondazione del soggetto. A partire dal timore della spoliazione (di spazi, identità, possessi, affetti), lo *xenos* -straniero/ospite- invita la riflessione a confrontarsi con l'esperienza dell'*exappropriazione*, ovvero quel vissuto in cui l'alterità diviene il nucleo più intimo e radicale del sé.

La riflessione contemporanea ci ha permesso di prendere le mosse dall'idea, dalla questione e dal problema dell'identità e della differenza, presentato ed ereditato da Heidegger e ci ha condotto alla necessità del riconoscimento dell'alterità, attraverso Lévinas, inoltrandoci nella ricchezza del dualismo di genere, nell'inevitabile riferimento a tale dualità nella considerazione del sé, della storia, delle relazioni, del mondo.

Siamo abituati a maneggiare termini e teorie che disegnano e reclamano un io relazionale, un io che si muove in un orizzonte di appartenenze, di legami.

Il pedagogico è costantemente attraversato da riferimenti ad un soggetto costruito sulla base di una struttura di reciprocità, di responsabilità.

Molto spesso il territorio dell'ontologia del soggetto si intreccia e sconfina nell'etica, rinviando o sfociando nello spazio della fiducia, della responsabilità, dell'ospitalità, dell'accoglienza.

Ma se è vero che, in ambito di riflessione pedagogica, tali termini (che si legano ad una pratica attenta alla loro presa in carico) ricorrono sovente ed anzi animano spinte alla realizzazione di vere e proprie regolamentazioni deontologiche dell'agire e del progettare educativo, richiamando le discipline della formazione a confrontarsi con temi che attengono al dovere, al potere, ai confini dell'agire, è vero anche che il soggetto in formazione, così come è inteso e così come è vissuto, si muove in un mondo, che è il mondo

della vita, che vede costantemente respingere quei valori che invece fondano, strutturalmente, il pensiero pedagogico.

Ci si riferisce al concetto di *philia*, di vicinanza, di solidarietà, di affetto, amicizia, che sempre più vive, nelle sue declinazioni e intensità, progressivi ed anzi sempre più vigorosi momenti di estromissione da quello spazio che fa del soggetto un soggetto politico.

Lo spazio della relazione, intesa nelle sue molteplici possibilità di legame familiare, amoroso, sociale, istituzionale, si allontana sempre più dall'idea di una pratica pubblica e passa con sempre maggiore intensità ad essere considerata come puramente personale, se non relegata ad uno spazio irrazionale (spazio, che per altro, risulta tanto più imprevedibile quanto più governabile, condizionabile).

Lo spazio stesso del legame di comunità sembra subire attacchi che mostrano come una certa deriva identitaria possa essere l'origine di un'idea di cittadinanza che pare essere sempre più piena di enfasi e sempre più vuota di contenuti. Se non attraverso quotidiane narrazioni che si riferiscono ad un *noi di diritto* di fronte ad un *altro* che parrebbe violare lo spazio del noi e quindi anche lo spazio dei suoi presunti diritti. Ma è interessante notare che la difesa del noi non si è mai occupata né di definire un noi, né di nutrirlo di un senso di comunanza: il risultato è quello di una politica identitaria sempre più tesa a difendere l'"io", quasi per compensare la mancanza di un noi forte e condiviso.

Non essendo affermata ed anzi venendo negata una possibilità o una concezione di tipo comunitario che si costruisca intorno all'idea della solidarietà, sembra poter prevalere una politica ed un linguaggio che si potrebbero definire etnici.

Quel sapere arcaico, primitivo della *philia*, che apriva il soggetto alla sorte dell'altro, che lo faceva entrare, come avveniva, per esempio attraverso l'esperienza tragica del teatro, in contatto con l'identificazione con le vicende altrui, fino ad entrare nell'ordine esistenziale della pietà, era un sapere che permetteva contemporaneamente anche un'apertura verso di sé, attraverso l'esperienza catartica. Ma anche attraverso l'esperienza demonologica questo si realizza: *philia* non è un principio metafisico, non è un concetto che definisce il pedagogico chiudendolo dogmaticamente in una struttura (Bertin, Contini, 1983).

Si tratta, piuttosto, di una ragione che necessita di una scelta, per questo è proteiforme, demonica, abita spazi tragici, nutrendosi di sensibilità, immaginazione e tensione etica (Bertin, 1987).

Si tratta di uno stare fuori di sé, di un *daimon* che consente di vedersi fuori di sé.

Per Maria Zambrano tale esperienza era riconducibile al vissuto ed alla categoria della pietà (Zambrano, 2010). Saper trattare l'altro è, per la filosofa spagnola, un modo di "sentire l'altro", lasciarsi invadere, permeare dall'altro fino ad arrivare a sentirsi altro, a nascere diversi, secondo un'idea di ri-creazione di sé che è diversa generazione di sé, che nel linguaggio zambraniano assume i tratti del *des-nascer*. Tale movimento, di tipo demonologico, realizza quel tragico che è proprio dell'inquietudine umana, della sua identità dinamica.

Simile incessante inquietudine trova in Bertin una forza che il filosofo dell'educazione trae da un'idea di *daimon* che intreccia Socrate a Goethe e che vi legge una "*inesausta vitalità e volontà creatrice che caratterizza l'aspetto più profondo di ogni individualità umana*" (Bertin, 1968, p. 381) e che si configura come uno spazio di cui l'educazione è chiamata a prendersi cura, salvaguardandola, proteggendola, favorendola.

Secondo un'etica dell'impegno che colloca la scelta di ciascuno di progettare la propria libertà all'interno non già di valori assoluti o metafisici, ma di tipo storico, contestuale, relazionale, l'incontro e l'integrazione con l'altro, secondo una progettualità esistenziale tesa alla differenza, lontana da individualismi e opposizioni, ma in un'ottica di inclusione e intersoggettività, si muoverà all'interno di un sistema in cui nessuno debba rinunciare alla propria differenza, e anzi ne assecondi e sviluppi gli aspetti più trasformativi e demonici.

In ragione di questo, la *philia* non sarà un'idea metafisica, ma si situerà, inevitabilmente, all'interno di un lessico intersoggettivo. Ogni soggetto si situa in relazione di *philia* con l'altro a partire da una definizione di sé come soggetto e rivolgendosi reciprocamente al riconoscimento dell'altro.

Si potrebbe dire che una comunità di soggetti può fondare il proprio statuto a partire da un'idea di comunità. Communitas significa condivisione di un munus, di un bene, di una sorta di dono ricevuto e spartito. Il carattere della comunità si basa su tale orizzonte ed è di tipo ontologico.

Diversamente, il rapporto di *philia* si fonda sulla modificabilità del soggetto, sulla sua alterazione in ragione di incontro con l'alterità. In tal senso la *Philia* ha carattere etico.

Vediamo dunque come l'incontro con l'altro, in termini di ospitalità non può muoversi dalla mera ontologia di una comunanza, ma deve incontrare il proprio dubbio e la propria inquietudine nella costruzione dell'incontro.

È necessario andare a quel che fonda le radici sicure e inattaccabili dei costrutti di differenza per coglierne le dimensioni di immutabilità e inattaccabilità. Ed è necessario far tremare quelle certezze che tendono a rendere estranee reciprocamente due parti che si incontrano.

Si esprime così Derrida, quando in Politiche dell'amicizia scrive: "*una terribile scossa fa tremare … l'idea (ndr) dell'appartenenza e della condivisione comunitaria*". Il tremore accade quando appartenenza e condivisione umana decidono di cedere alla "*necessità di riflettere e formalizzare la dislocazione assoluta, il dissesto senza controllo*" creato dalle "nuove aporie, dall'instabilità di tutte le convenzioni inquietanti" (Derrida, 1995, p. 99).

L'amore, la philia, in particolar modo nell'esempio di fratelli, richiede che ciò che rende estranei e ciò che rende affini sia rinegoziato continuamente, perché si rinnovi sempre il patto che unisce, perché si riconoscano sempre le reciproche prossimità e distanze.

Il confine si disegnerà ogni volta a partire da ciò che può essere sentito *con* e da ciò che può essere sentito *contro*.

Il con sarà ogni volta una scelta, sarà una costruzione, a partire dalla circolarità con cui si dà vita alla con-divisione, alla con-sonanza.

L'estraneo, il fratello, colui che viola la soglia chiamando in presenza il diritto ed il dovere di accoglienza, invocherà il proprio essere evento per l'altro.

La dimensione della visitazione che per statuto decostruisce e sconvolge lo spazio e la definizione del soggetto fa sì che chi chiede di entrare o chi entra trovi in chi abita qualcuno che è o si trova ad essere "*esiliato, straniero ed emigrato*" (Derrida, 1997, p. 120) nel luogo stesso in cui ha dimora.

L'ospitalità, che per Derrida è infinita, altrimenti non è (Derrida, 1998, p. 111) si accorda con l'accoglienza dell'idea di infinito e quindi con l'incondizionato. Per questo motivo, l'evento dell'altro , dell'ospite, rompe e traumatizza. Ma questo non accade perché il soggetto rischia di perdersi, ma perché si vede spostato, si vede dislocato, deve ridefinire la propria orbita e, come dice Derrida, si percepisce *eccentrico*.

La condizione di spaesamento di fronte all'altro inquietante fa provare instabilità, sradicamento. "*Non aver radici significa non avere nel mondo un luogo riconosciuto dagli altri*"(Arendt, 1989, p. 347).

Frattura e straniamento sono dimensioni proprie di questa esperienza eccentrica, che molto ha a che fare con la condizione dell'esilio.

Il tratto traumatico dell'esilio, che per Czeslaw Milosz racconta la situazione esistenziale dell'uomo moderno, appartiene alla nostra quotidianità con una sconvolgente e mai così ingente possenza.

Maria Zambrano fece dell'esilio non solo una scelta, ma una vera e propria filosofia di vita. Costretta a scegliere l'esilio dalla Spagna franchista rimase molti anni lontano dalla patria, imparando a costruire la patria nel proprio sentimento di nostalgia, nella propria scrittura, nella ricostruzione di sé come esiliata. Esilio e vissuto eccentrico con-dividono lo sradicamento, lo s-paesamento, la necessità di guardarsi fuori-luogo, si spostarsi.

Scrisse in un articolo:

> Chi vive non si accontenta semplicemente di star qui, di vivere, ma ha bisogno, per essere interamente reale, per quel che si dice 'esistere', di distinguersi dal resto con caratteri propri, di mostrare chiaramente la propria essenza, di definirsi pienamente. E perché questo avvenga, c'è bisogno di una coscienza che raccolga il personaggio che vaga errante per la città, oppresso sotto il peso della sua vita non definita, non vista da nessuno. Di tutte le angosce che opprimono l'uomo, una delle più asfissianti è quella di non sentirsi né visto né ascoltato. Perché l'essere visti è un requisito indispensabile per vedere se stessi. Ci vediamo nell'altro e solo quando qualcuno ha raccolto la nostra storia, la storia delle nostre pene, della nostra gioia e del nostro insuccesso, allora conosciamo noi stessi. Come conoscerci se non ci conosce nessuno … (1989, VIII).

È dall'esperienza dell'esilio che la filosofa spagnola apprende l'idea di una crescita multiforme, di una nascita che ricomincia e scorge nella pietà la possibilità ulteriore di scorgere, nell'uniformità, nell'omogeneità del reale, l'eterogeneità, la possibilità di scarto. È attraverso la pietà che il soggetto può trovare lo spazio e vivere l'esperienza del sentirsi situato e di essere tra gli altri.

Potersi sentire al contempo soli e in mezzo, soli e con, creatura "*che sente la realtà e contemporaneamente sente se stessa eterogenea ad esse. Coscienza di solitudine al pari di consapevolezza di partecipazione*" (Zambrano, 2012, p. 69) è la condizione che per Zambrano consente di aprirsi non solo alla pietà, ma anche all'amore, in quanto "*l'amore trascende sempre, è l'agente di ogni trascendenza. Apre il futuro; non il futuro che è il domani che si presuppone certo, ripetizione con variazione dell'oggi e replica del passato, bensì il futuro come apertura senza limite ad un'altra vita che ci appare come la vita in realtà*" (Zambrano, 2012, p. 55).

In tale concezione ritroviamo un'invocazione di Derrida, il *Viens*!, Vieni.

Tale invito si rivolge anche al futuro, all'avvenire. E dell'invenzione. Inventare è apertura al futuro, ma non un futuro prevedibile o immaginabile all'interno di una logica fondata sull'idea della presenza. Scrive Petrosino:

> il Viens, che fa di tutto per corrispondere a ciò che solo abusivamente si può definire una "logica dell'evento", impone una temporalità diversa da quella che si raccoglie attorno al valore di presenza. Questa diversa temporalità – temporalità dell'evento, dell'evento dell'altro e dell'altro in quanto evento – coinvolge, se così ci si può esprimere, un futuro che non è più futuro di un presente: più precisamente, per utilizzare una felice espressione di Lévinas, un passato che non è mai stato presente. L'idea di un av-venire che non è più futuro, che non coincide più con il futuro (che non può essere quello di un presente), è ciò che si impone a Derrida come una necessità: all'interno di una razionalità dell'evento, laddove quest'ultimo emerge per sua natura come indeducibile, improgrammabile, imprevediile, inimmaginabile, ultimamente impossibile, l'av-venire non può più coincidere con il futuro (Petrosino, 2007, p. 200).

Potremmo dire che l'evento dell'altro mi pone in esilio rispetto al mio stesso futuro. Ne modifica i tratti e mi costringe a re-inventare l'avvenire, come direbbe Derrida.

Mi costringe a dis-nascere, come direbbe Maria Zambrano.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1989). *Vita activa. La condizione umana.* Milano: Bompiani.

Bertin G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo.* Firenze: La Nuova Italia.

Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa.* Bologna: Armando.

Derrida J. (1998). *Addio a Lévinas.* Milano: Jaka Book.

Derrida J. (1995). *Politiche dell'amicizia.* Milano: Raffaello Cortina.

Derrida J. (1997). *Margini della filosofia.* Einaudi, Torino, 1997

Milosz C. (1993). Lobs des exils. In Berlin, *Lettre Internacional*, n. 20.

Petrosino S. (2007). Derrida e gli stati dell'ospitalità. In G. Dalmasso (ed.), *A partire da Jacques Derrida.* Milano: Jaka Book.

Zambrano M. (1992). *I beati*, trad. di Carlo Ferrucci. Milano: Feltrinelli; SE, Milano, 2010.

Zambrano M. (1991). *Chiari del bosco,* trad. di Carlo Ferrucci. Milano: Feltrinelli; Bruno Mondadori, Milano 2004

Zambrano M. (2016). *L'esilio come patria*, a cura di Armando Savignano. Brescia: Morcelliana.

Zambrano M. (1989). Seis personajes en busca de un autor. *Diario 16*, 23 novembre.

Zambrano M. (2012). *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà*. Milano: Mimesis.

XII.5
Sviluppare competenza interculturale: azioni integrate

Marta Milani
Università degli Studi di Verona

1. Premessa

Il terzo millennio si è avviato all'insegna di straordinari cambiamenti. Trasformazioni che riguardano principalmente la scienza e la tecnologia, ma che hanno agevolato la realizzazione di una società complessa, pluralistica, multietnica e multiculturale, in cui i trasferimenti di persone, informazioni e saperi sono diventati sempre più semplici e veloci.

Simili metamorfosi, fluite dalla capacità dell'uomo di controllare e regolare l'ambiente a seconda dei propri bisogni, hanno apportato indubbiamente delle opportunità a livello economico, politico, conoscitivo, oltre che sanitario, ma è altrettanto vero che, mai come oggi, l'essere umano si trova a dover affrontare nuovi rischi, primo fra tutti un profondo senso di incertezza (Morin, 2000; Portera, 2013a). Un'insicurezza che, coinvolgendolo nella sua interezza, sembra mettere in discussione la sua capacità di sostenere le difficoltà insite nell'attuale globalizzazione. Problematiche a tutto tondo, che interessano settori esistenziali tra i più disparati: ci si riferisce, ad esempio, alla velocità con la quale cultura e sapere mutano, all'incertezza relativa al futuro, all'instabilità professionale, alle difficoltà che scaturiscono dalla convivenza tra persone con retroterra culturale differente, e così via. Quest'ultime, in molti casi, alimentano nella popolazione endogena la tendenza a difendere la propria "identità" attraverso atteggiamenti nazionalistici e sovente xenofobi. In altre parole, se è vero che la globalizzazione ha "ristretto il mondo", è parimenti veritiero che ha avviato un movimento di ritorno alle origini nell'identità ancestrale (Morin, 1999).

La questione della convivenza, in un medesimo territorio, di persone appartenenti a culture diverse risulta quindi di particolare rilevanza, soprattutto nei Paesi del mondo occidentale, meta privilegiata di coloro che, abbandonate le aree più povere del pianeta, si spingono verso le nazioni più

ricche ed economicamente sviluppate, in cerca di condizioni di vita migliori. Le problematiche riguardanti la presenza di un elevato numero di immigrati nelle regioni di maggior benessere non possono essere affrontate soltanto sul piano politico ed economico, sebbene le soluzioni individuate a questi livelli risultino indispensabili per assicurare anche a tali persone un'esistenza serena e il riconoscimento e la tutela dei diritti fondamentali. Esse necessitano anche di un'accurata riflessione educativa capace di sostanziare l'intervento volto a favorire una convivenza effettivamente fondata sui valori del rispetto, dell'accoglienza, della convivialità. L'obiettivo consiste nel promuovere il passaggio dalla realtà multiculturale, caratterizzata dalla presenza simultanea di più culture su un medesimo territorio, tra le quali non necessariamente si stabiliscono contatti e scambi profondi e vivificanti, alla società interculturale (Portera, 2013a; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Santerini, 2014), che prevede la costruzione di un dialogo e di un confronto produttivi e generativi tra le persone, al fine di instaurare un clima di convivenza nel quale i propositi irrinunciabili dell'accettazione positiva delle diversità vengano rinvigoriti attraverso la tensione al mutuo riconoscimento, alla condivisione, all'empatia, alla fiducia reciproca, alla convivialità, al piacere della prossimità.

Una via d'uscita dalla crisi che caratterizza la società postmoderna è rintracciabile pertanto in un investimento consistente nell'educazione, nella formazione e nella pedagogia interculturali. In tal senso, la scuola – assieme alle agenzie intenzionalmente formativo-educative – riveste un ruolo cruciale. Agli alunni devono infatti essere forniti nuovi pilastri assiologici e coordinate etico-sociali per decodificare la complessità odierna e interagire con la diversità, ovvero competenza compiutamente interculturale. È la scommessa pedagogica di oggi: educare persone competenti dal punto di vista interculturale significare educare, tra l'altro, alla responsabilità, alla solidarietà, alla comprensione del sé storico, alla capacità di cooperazione. Affinché ciò avvenga, però, è necessario ricordare come lo sviluppo di competenza interculturale non è appannaggio del singolo individuo (docente o alunno che sia), ma è una responsabilità collettiva, che investe cioè l'ente nel suo complesso attraverso una diversa lettura e gestione dei compiti istituzionali. È fondamentale, pertanto, che la dirigenza scolastica in primis si adoperi per costruire un contesto che consenta l'attuazione di norme, procedure, atteggiamenti e stili di lavoro che possano condurre a un servizio interculturalmente competente (Ciancio, 2014).

2. Le dimensioni della competenza interculturale

La competenza interculturale può essere definita come

> A set of attitudes, skills, knowledge and behaviours which are requires for appropriate and effective interaction and communication with people who are perceived to be from a different cultural background from oneself. The term 'appropriate' means that interactions do not violate the cultural rules and norms which are valued by one's objectives in the interactions. Intercultural competence involves a wide range of attitudes, skills and knowledge (Barrett, 2011, p. 23).

Per quanto riguarda la dimensione del "sapere", essa può essere intesa come l'insieme di informazioni che una persona possiede, ossia le risorse cognitive – in termini di conoscenze dei sistemi culturali, valoriali, dei diversi stili comunicativi e professionali – necessarie per interagire con l'Altro diverso da sé (Cambi, 2004). Tuttavia, è di primaria importanza non solo ciò che una persona sa, ma altresì la capacità di eseguire complessi e ben organizzati schemi di pensiero e di azione in forma adattiva al fine di raggiungere un preciso risultato. Vi è poi l'insieme delle attitudini, che influenzano e determinano il comportamento della persona nel gestire la situazione in cui si trova ad agire (Castoldi, 2016). A fare da *fil rouge* tra le differenti macroaree v'è l'aspetto della metacognizione, per risalire alle modalità di costruzione del pensiero e valutare gli esiti derivanti dalle azioni svolte. E quando l'individuo riflette sui momenti successivi della sua esperienza, cerca di inserire i loro significati in un quadro biografico coerente. Una tendenza, quest'ultima, che si accentua quando la persona condivide con altri i suoi significati e la loro integrazione esistenziale. Riflessione che consente, quindi, di elaborare modelli concettuali più astratti, i quali permettono la mediazione tra le esigenze personali di sviluppo e le limitazioni imposte del contesto sociale e implicano una dimensione proattiva, in quanto in senso ciclico favoriscono domande ed esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità d'azione (Jarvis, 1987).

La competenza interculturale trova la sua specificità nella modalità della relazione, nella misura in cui considera il soggetto nella sua globalità e nella sua tensione dinamica e migliorativa. La sua cifra distintiva risiede nel nerbo inscindibile di pensiero e azione, di significazione personale e intersogettiva, e si sviluppa in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi

costanti. Per siffatta ragione, nell'iter di sviluppo della competenza interculturale, non vi è mai un reale punto di arrivo (Deardorff, 2009; Portera, 2013a; Milani, 2015); anzi: tale dinamicità contempla anche fenomeni di reversibilità e contrazione, per cui potrebbe svilupparsi ma anche regredire. Essendo un costrutto multifattoriale e connesso a differenti variabili legate al contesto in cui si agisce, esso diviene propulsore di innovazione, elaborando meccanismi di gemmazione che oltrepassano i confini del qui e ora per esplorare l'esito ignoto, che deriva dal mutuo scambio con l'ambiente entro cui si opera. Il *quid* della relazione interculturale è racchiuso proprio in quello sbocco incerto, a tratti destablizzante, rappresentato dall'incontro di più punti di vista che, giocoforza, smuovono e/o scardinano le coordinate valoriali, culturali, assiologiche in cui ci si muove abitualmente dando origine a trame inedite (Pinto Minerva, 2002; Portera, 2006; Santerini, 2017).

L'azione autenticamente competente avviene infatti quando la realtà viene avvicinata non tramite una forma di investigazione che pretende di incasellarla entro schemi o risultati precostituiti, ma piuttosto dalla consapevolezza dell'alterità del reale rispetto al pensiero autosufficiente. È necessario assumere perciò una visione antideterministica di competenza interculturale che neghi ogni possibile cristalizzazione entro standard predeterminati per esaltarne il tratto irriducibilmente situato e asintotico. Da ciò derivano due conseguenze rilevanti: la competenza non è riducibile alle semplici esperienze di apprendimento formale; essa è soprattutto il risultato di occasioni di apprendimento contestuale che non possono essere definite a priori ma che devono essere affinate, monitorate e valutate progressivamente.

3. Azioni sistemiche per lo sviluppo di competenza interculturale

La prima condizione acciocché un percorso di educazione-formazione alla competenza interculturale per studenti e studentesse abbia successo è l'acquisizione della stessa da parte del personale docente. Tuttavia, non è pensabile che tale responsabilità abbia carettere solipsistico; lo sforzo per la costruzione di un contesto di inclusione e benessere deve essere condiviso tra tutti gli *stakeholders* che gravitano intorno alla scuola. Infatti, come emerso da una precedente ricerca empirica (Milani, 2015), anche la dimensione contestuale-organizzativa e la relativa presenza/assenza di risorse, supporti

e strutture (in termini di pianificazione curricolare, scelta dei materiali e dei metodi didattici, procedure e normative scolastiche, ma anche le scelte di dettaglio) influisce sullo sviluppo di competenza interculturale. Per tale ragione è necessario appellarsi a una rinnovata governance scolastica che si basi su un lavoro d'équipe e sulla corresponsabilità in un'ottica di comunità educante. A tal proposito, la figura dirigenziale riveste un ruolo di precipua importanza, a patto che qualsivoglia decisione organizzativa venga accompagnata da un congruo stanziamento di risorse umane e strutturali, con le quali rendere effettivo l'impegno nonché valutare il lavoro svolto. Nello specifico, si tratta di attivare a livello sistemico e organizzativo dei processi cardine quali: mission, vision, politiche e linee guida che vadano nella direzione di sviluppo di competenza interculturale; forza lavoro diversificata (reclutamento multiculturale di docenti, personale ata, referenti, dirigenti, ...); impegno fattivo nella comunità e incentivazione delle partnership con organizzazioni/enti statali e non; pubblicazione e divulgazione di materiale informativo chiaro, disambiguato e in una forma che sia comprensibile in primis dalle famiglie, partners irrinunciabili nel patto educativo; sostegno da parte delle istituzioni politiche e sociali; valorizzazione della diversità culturale mediante modalità e percorsi educativo-formativi di carattere interculturale; costituzione di strategie autovalutative interne per fare il punto della situazione rispetto alla capacità dell'Istituto di rispondere in maniera efficace ai bisogni linguistico-culturali dei diversi gruppi etnici ed elaborare – in un secondo tempo – piani strategici e/o linee guida per far fronte alle eventuali faglie; acquisizione e istituzionalizzazione della conoscenza culturale, ossia raccolta di tutti quei dati che possono essere di una qualche utilità in termini di soddisfazione dei bisogni delle comunità straniere (lamentele, incidenti critici, organizzazione dei sistemi valoriali e culturali, dinamiche intra e inter culturali, ecc.).

In definitiva, nell'odierna scuola multietnica e multiculturale (nel senso più ampio di cultura, comprendente cioè anche le differenze generazionali, di genere, di background socio-economico, e così via), per raggiungere un elevato grado di competenza interculturale, sarà necessario investire su quattro distinti elementi, che dovranno operare in maniera sinergica, sistemica e duttile: i singoli individui, le formazioni gruppali che operano nell'organizzazione, le sub-organizzazioni afferenti al sistema e il sistema nel suo complesso. La flessibilità, in particolare, riveste un ruolo predominante: poiché la competenza interculturale ha natura dinamica (Deardorff, 2009; Portera, 2013b), è fondamantale appellarsi a un modello organizza-

tivo-gestionale capace di rispondere alle mutevoli esigenze dettate dal "microsistema scuola" che, a sua volta, è inserito nel tessuto sociale più ampio, anch'esso cangiante.

In tutto ciò l'educazione permanente, nelle sue molteplici articolazioni, gioca un ruolo strategico perché non si può pensare di divenire competenti dal punto di vista interculturale dopo un pacchetto formativo più o meno nutrito ma estemporaneo, così come non ci si può appellare a modalità didattiche *blueprint* adattabili a ogni contesto. Gli studi in materia (Malusà, Tarozzi, 2017; Lamberti, 2006) confermano infatti che l'utilizzo di strategie interattive e ancorate al "reale" (compiti autentici, simulazioni, pratiche riflessive, ...) possono promuovere nel concreto una cultura di piena inclusione.

Riferimenti bibliografici

Barrett M.D. (2011). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2: 23-27.

Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Ciancio B. (2014). *Sviluppare la competenza interculturale. Il valore della diversità nell'Italia multietnica. Un modello operativo*. Milano: FrancoAngeli.

Deardorff D.K. (Ed.) (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Jarvis P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Cromm Helm.

Lamberti S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: Cedam.

Malusà G., Tarozzi M. (2017). Ensuring Quality and Equity in an Italian Multicultural Primary School. In A. Portera, C.A. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Milani M. (2015). *Competenze interculturali a scuola*. Verona: QuiEdit.

Morin E. (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta.* Milano: Raffaello Cortina.

Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interbenti nella scuola*. Trento: Erickson.

Portera A. (2013a). *Manuale di pedagogia interculturale.* Bari: Laterza.

Portera A. (Ed.) (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori sco-*

lastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale. Milano: Franco Angeli.

Portera A., Grant C.A. (Eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Santerini M. (2014). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

XXII.6
La promozione della salute per i soggetti migranti in un sistema formativo integrato

Pasquale Renna
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Introduzione

Nel mondo contemporaneo la realtà epocale delle migrazioni internazionali, direzionate dai paesi del Sud del Mondo verso i paesi del Nord del mondo, obbliga gli Stati a prendere posizione, a darsi chiavi interpretative e a stabilire politiche di intervento volte a governare i processi migratori, si spera nell'ottica della promozione umana dei soggetti migranti, portatori di sofferenze inaudite e bisognosi di accoglienza e solidarietà.

Emanuele Severino (2010), nell'ambito della sua analisi della realtà migratoria contemporanea, offre una interessante chiave interpretativa del movimento di popoli che, oggi, è direzionato dal Sud al Nord del Pianeta. Tale analisi prende le mosse dalla constatazione, peraltro condivisa da autorevoli esponenti del pensiero filosofico francese (Guattari, 1997) per cui la Guerra Fredda, nonostante avesse raggiunto momenti realmente drammatici (si veda, soltanto per fare un esempio, la crisi missilistica di Cuba) contemplasse un tacito accordo tra Stati Uniti e Unione Sovietica per la spartizione del Pianeta, e di tale tacito accordo facesse parte l'assunzione di ruoli precisi da parte delle due Superpotenze: gli Stati Uniti avevano il ruolo di governo dei processi del neocapitalismo finanziario, mentre l'Unione Sovietica aveva il ruolo di governo delle istanze dei diseredati della Terra, che guardavano alla potenza sovietica come a un faro di speranza per una loro emancipazione da miseria e oppressione. Tale potenza, del resto, proprio facendosi carico dell'istanza di emancipazione delle genti oppresse del Pianeta, ne catalizzava, conteneva e calmierava la pressione per prendere parte al banchetto dei popoli ricchi del Nord del Mondo.

Inoltre, la reciproca minaccia nucleare, nonché la vera invincibilità delle due Superpotenze, il cui arsenale atomico aveva ed ha tuttora la capacità di

annientare qualunque stato avversario, creava un effetto bloccante su tutti i potenziali nemici. L'influsso di tale situazione sull'immaginario dei popoli del pianeta era potente: le Superpotenze si erano spartite il Pianeta, e mentre i popoli ricchi dell'Europa e dell'Occidente agli Antipodi rappresentato da Giappone e Australia si riconoscevano nella superpotenza americana, con le dovute opposizioni interne di cui si alimenta il dibattito democratico, i popoli impoveriti e oppressi da dittature speravano che la superpotenza sovietica, il cui modello economico rappresentava l'unica alternativa esistente a quello capitalistico, potesse guidare e governare il riscatto globale dei popoli impoveriti proprio da quel sistema capitalistico che portava benefici soltanto alle classi dirigenti dei paesi industrializzati che ne promuovevano lo sviluppo planetario[1].

Dopo gli eventi del 1989 e il crollo dell'URSS, argomenta Severino, l'equilibrio mondiale tra le due Superpotenze si è rotto, e quegli Stati che, in stretta alleanza con l'ex URSS, facevano da argine al dilagare dei diseredati della terra nelle ricche contrade del Nord del Mondo, oggi non esistono più o sono in forte crisi. Per questa ragione le migrazioni epocali a cui oggi si assiste sono strettamente collegate al crollo dell'Unione Sovietica.

1 Sostiene Severino che le uniche forze morali che contendevano, nel mondo, all'Unione Sovietica il ruolo di paladino degli oppressi sono alcune delle più importanti religioni, come cristianesimo e islam, che tuttavia assumono un ruolo spesso ancipite. Se da un lato entrambe promuovono una visione escatologica della realtà incentrata sull'ineluttabilità del giudizio divino sull'uomo e, quindi, sulla necessità di vivere in questo mondo secondo giustizia e pietà, tuttavia in entrambe la realizzazione di una convivenza umana di carattere egualitario si rende difficoltosa. Nell'ambito del cristianesimo, infatti, è stato dichiarato come dottrina sociale della Chiesa che la destinazione universale dei beni prevale sulla proprietà privata, ma le conseguenze di tale assunto teorico non sono state discusse con sistematicità. Nell'islam, invece, nonostante la ricchezza degli stati produttori di petrolio, visto come "dono di Allah", la ricchezza materiale viene vista come segno di benedizione divina e, sebbene l'elemosina sia uno dei cinque pilastri della fede islamica, anche in questo caso tutto è affidato all'iniziativa di singoli fedeli o di associazioni che spesso abbinano l'attività caritativa al perseguimento di obiettivi di potere.

1. Promozione della salute e del benessere per le soggettività migranti

Quali saranno le conseguenze del grande evento migratorio nel quale, in età contemporanea, l'Italia è coinvolta da vicino in non è dato, per ora, sapere. Un dato certo, però, è rappresentato dal fatto che, in base ai risultati di numerose indagini attualmente disponibili, gli immigrati che oggi, a prezzo di enormi sacrifici e non di rado a rischio della propria stessa vita, tentano di accedere al Nord del Mondo, non fanno altro che ingrossare le fila di un "esercito industriale di riserva" di proporzioni globali.

Tale *esercito* di diseredati non rappresenta che l'ultima variante dell'attuale, post-moderna, fase di proletarizzazione, precarizzazione e delocalizzazione del lavoro, che coinvolge anche i lavoratori occidentali mediante il dispositivo dei contratti lavorativi a termine, ma che assume forme drammatiche nel caso degli immigrati, che tentano di accedere alla mensa dei popoli ricchi del Nord del mondo a rischio della propria vita per ritrovarsi inseriti in un sistema stritolante e disumano: infatti, mediante la messa in produzione dell'intera loro esistenza, essi contribuiscono alla moltiplicazione di ricchezze destinate al sempre più ridotto numero di commensali dei paesi ricchi. Non è un caso che l'esercito industriale di riserva rappresentato dalle masse degli immigrati vada a ricoprire un mansionario generico che, pur interagendo con le macchine oggi ovunque utilizzate, si caratterizza per la dilatazione indefinita dell'orario di lavoro e per la riproduzione di attività sempre uguali a sé stesse.

Si prenda, tanto per fare un esempio, il caso del lavoro dei campi svolto, oggi in Italia, da tanti immigrati che, pur di garantirsi la sopravvivenza, si assoggettano alla logica capitalistica per cui il lavoro debba essere incessante e meccanizzato, mentre il lavoratore, privato della dignità di contribuire alla realizzazione del significato e della finalizzazione della propria opera, sia in qualunque momento sostituibile (Marx, 1846/2008, p. 173).

Gli immigrati che svolgono mansioni di tipo bracciantile nelle varie coltivazioni in Italia rientrano appieno nella categoria dei lavoratori sostituibili, facilmente rimpiazzabili con nuove leve a loro volta provenienti dal vasto bacino della disperazione immigrata. In forza della sostituibilità della forza-lavoro, prende forma un potere pressoché totale degli sfruttatori (mafiosi, caporali, proprietari terrieri, mediatori di ogni risma) sugli sfruttati. Sebbene a un primo sguardo possa apparire che la condizione di sfruttamento della manodopera bracciantile immigrata sia simile a quella dei proletari ottocenteschi, in base a un più approfondito esame della realtà con-

temporanea appare chiaro, invece, come essi rientrino appieno nei parametri che il capitalismo contemporaneo richiede al lavoratore. "La razionalità neoliberista eleva l'autosufficienza a ideale morale nel momento stesso in cui le forme di potere neoliberista operano in direzione della distruzione di ogni sua possibilità concreta a livello economico, rendendo ogni membro della popolazione potenzialmente, o effettivamente, precario, e utilizzando talvolta l'onnipresente minaccia della precarietà per incrementare la regolamentazione dello spazio pubblico e per deregolamentare l'espansione del mercato" (Butler, 2017, p. 27).

I braccianti immigrati presenti in Italia, inoltre, sfruttati sino all'inverosimile, vengono per giunta sottoposti a un pregiudizio particolarmente odioso: quello in base al quale costoro toglierebbero spazio ai lavoratori autoctoni e, perciò, sarebbero una delle cause della disoccupazione che attanaglia il Paese. Dall'Archivio Stranieri dell'ISTAT (2017) risulta esattamente l'opposto. Nel 2014, quando si era nella fase più acuta e drammatica della crisi, l'8,8% (circa 123 miliardi di euro) del PIL italiano era determinato da redditi generati da lavoratori stranieri, i quali a loro volta hanno prodotto un gettito fiscale di 16,6 miliardi di euro. I dati ISTAT dimostrano, inoltre, che gli stranieri comportano per lo Stato una spesa minimale, dal momento che essi sono in gran parte giovani. La posizione, dunque, di chi vede negli immigrati soltanto problemi è meramente strumentale. In realtà, essi soffrono molto più degli italiani il problema della totale assenza di diritti e di tutele sul lavoro. Obbligati dalla necessità di sopravvivere, mettono la loro forza-lavoro a disposizione di gente senza scrupoli: le organizzazioni criminali e i cosiddetti "caporali" (persone non autorizzate che reclutano squadre di lavoratori sottopagati contrattando, al di fuori di qualunque quadro legislativo, con i proprietari terrieri il prezzo dei lavori stagionali). L'Osservatorio Placido Rizzotto (2016) ha redatto il "Rapporto Agromafie e Caporalato" e ha stimato che ogni anno vengono reclutati dai caporali 400.000 braccianti, dei quali l'80% sono stranieri. In base ad un'indagine INAIL (2017) la maggior parte dei lavoratori immigrati nei campi, quelli che alloggiano in tende e casupole in lamiera nei pressi del "posto di lavoro", proviene dai paesi dell'Africa subsahariana (Ghana, Gambia, Mali, Burkina Faso), sebbene, in totale, la maggior parte dei lavoratori immigrati provenga da Marocco, India e Romania.

I lavoratori dell'Africa subsahariana sono difficilmente quantificabili, in quanto non sono contrattualizzati. Costoro, in occasione delle raccolte stagionali di uva, pomodori, arance ecc., vivono in una condizione di lavoro

perenne, intervallato esclusivamente dalle pause fisiologiche dell'alimentazione e del riposo indispensabili alla sopravvivenza umana. Non a caso, infatti, si ammalano. L'indagine "Terraingiusta" condotta da MEDU (2015) ha rilevato che molti braccianti stranieri impiegati nel lavoro dei campi soffrono di patologie dell'apparato digerente (dovute alle precarie condizioni igieniche) e dell'apparato respiratorio (dovute alla ingente mole di prodotti chimici utilizzati in agricoltura).

Promuovere la salute e il benessere delle persone immigrate, con particolare riguardo ai lavoratori, significa innanzitutto inserirli in un sistema sanitario che si faccia carico dei loro fondamentali bisogni di salute e, in secondo luogo, inserirli in un sistema formativo integrato tra scuola, istituzioni formative, associazionismo laico e religioso che incoraggi lo sviluppo del loro potenziale umano (Montessori, 1947).

Un sistema sanitario che si faccia carico dei bisogni di salute degli immigrati non può non recepire le norme fondamentali sul diritto universale alla salute in quanto non mera assenza di malattia, ma in quanto stato di completo benessere bio-psico-sociale da promuovere per ogni essere umano, come indicato nel 1986 dalla Carta di Ottawa.

Proprio recependo e attualizzando i sopra esposti principi, la Regione Puglia, nell'anno 2009, con la legge n° 32 "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia" ha stabilito, al fine di garantire il diritto universale alla salute, la categoria degli stranieri temporaneamente presenti (STP), ovvero di quegli immigrati che, pur essendo sprovvisti dei regolari documenti di soggiorno, hanno comunque diritto alle cure di base. Recita in merito l'articolo 5: «Ai sensi dell'articolo 43, comma 8, del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999 n° 394, a norma dell'articolo 1, comma 6, del t.u. emanato con d. lgs. 286/1998 e recante norme di attuazione del medesimo t.u., coordinato con le modifiche ed integrazioni di cui al regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 18 ottobre 2004, n. 334, la Regione, con la presente legge, individua le modalità per garantire l'accesso alle cure essenziali e continuative ai cittadini stranieri temporaneamente presenti (STP) non in regola con le norme relative all'ingresso e al soggiorno […] c) gli STP scelgono il medico di fiducia, o il pediatra di libera scelta per i minori, presso il distretto sociosanitario, il quale provvede alla registrazione nel sistema informativo nonché al rilascio del relativo codice STP per sei mesi, rinnovabile. Per i giorni prefestivi, festivi, nelle ore diurne e notturne le prestazioni assistenziali non differibili

sono garantite dalle sedi di continuità assistenziale; […] e) gli STP possono rivolgersi sia alla rete dei consultori familiari che a quella degli ambulatori pubblici territoriali e ospedalieri...» (Regione Puglia, 2009). Come è possibile notare in seguito ad una rapida lettura dell'art. 5 della Legge 32 del 1999, gran parte dei servizi sanitari di base ai quali gli immigrati presenti in Puglia hanno diritto ad accedere viene erogata dai medici di medicina generale. Appare evidente, pertanto, la centralità che la medicina del territorio assume nella legge regionale prima citata, e la medicina del territorio si rivela una risorsa strategica all'interno di un sistema integrato di promozione della salute che non predisponga, come accade nel caso di una rete sanitaria incentrata sull'Ospedale, un'offerta di prestazioni sanitarie volte a tamponare i problemi di salute della persona, ma una proposta formativa di una presa in carico dei problemi di salute dei pazienti da parte di un medico che coordina una rete territoriale coordinata composta da servizi alla persona, e avente come obiettivo più la cura della persona che la cura della malattia. In tale ottica non a caso il medico di medicina generale assume un ruolo di fondamentale importanza non solo in quanto erogatore di servizi, ma anche e soprattutto in quanto educatore dei pazienti all'autotutela della salute. Infatti, la transizione verso un modello di sanità a rete (Geraci, 2001), comporta che gli studi dei medici medicina generale, purché opportunamente attrezzati, formino l'intelaiatura essenziale di un sistema territoriale di salute che svolga un lavoro di supporto, orientamento e assistenza al paziente al fine non di intervenire a posteriori sulla cura delle patologie, ma di intervenire a priori sulla prevenzione delle stesse attraverso la promozione di stili di vita salutogenici, che garantiscano la preservazione nel tempo di una condizione di buona salute. Un sistema sanitario siffatto prevede che i medici e i pazienti si pongano in una condizione di reciproco dialogo, nell'ambito del quale il paziente comunica i propri bisogni di salute non soltanto fisici, ma anche relazionali nel senso più ampio del termine, e il medico si propone come figura strategica di mediazione e di orientamento rispetto alla rete dei servizi territoriali volti a promuovere il benessere delle persone.

Di un sistema sanitario così impostato non potranno che giovarsi soprattutto i pazienti immigrati, per i quali è quanto mai importante relazionarsi con un professionista della salute che si proponga non soltanto come erogatore di cure e medicinali ma come vero e proprio agente di inclusione. Il medico di famiglia, infatti, proprio per la sua capacità di ottenere fiducia dai pazienti con un atteggiamento autorevole ma discreto, è in grado di risolvere i piccoli e grandi problemi legati all'inserimento attivo e partecipe

dei soggetti immigrati nel contesto sociale italiano, in cui possano sentirsi coinvolti nel processo di costruzione di una società cui ci si senta tutti co-appartenenti.

2. Un sistema integrato per la promozione del benessere dei migranti

Promuovere il benessere sociale delle persone immigrate, con particolare riguardo ai lavoratori, significa inserirli in un sistema integrato di relazioni significative che sappia liberarli dalla condizione di sfruttamento cui sopra si accennava. Tale liberazione passa attraverso il disinnesco del meccanismo per cui il lavoratore perde di vista lo scopo della propria opera e svolge un mansionario anonimo e ripetitivo, per promuovere all'opposto una partecipazione attiva del lavoratore al raggiungimento degli obiettivi dell'attività lavorativa. Soltanto, infatti, una opportuna finalizzazione dell'attività lavorativa, sarà in grado di modificare radicalmente quelle dinamiche di sopraffazione e di disumanizzazione che sono alimentate da relazioni tra datori di lavoro e lavoratori in cui questi ultimi vengono ridotti a strumenti di cui servirsi per scopi a loro oscuri.

Proprio, infatti, nel momento in cui il lavoratore diviene un mero strumento al servizio del capitalista, il quale non condivide i suoi fini con il lavoratore, egli viene "oggettualizzato" (Nussbaum, 2014) ed espropriato del significato della propria attività. In particolare gli immigrati, assieme alla reificazione della loro esistenza e della loro attività, tendono a diventare invisibili: "Lo straniero è colui che lavora in nero, che spesso non ha il permesso di soggiorno, che non suscita interesse, se non l'interesse per la propria forza-lavoro a basso prezzo. È un soggetto […] spesso invisibile; allontanato dalla terra d'origine è orfano della madre lingua e della madre terra. Guardato con sospetto, lo straniero vive la permanente condizione di nostalgia per un tempo passato che non potrà ritornare con i suoi ritmi circadiani, per uno spazio che non gli appartiene più". (La scuola siamo noi, p. 113).

Per contrastare l'asservimento e l'occultamento delle esistenze dei lavoratori immigrati la condivisione di obiettivi e scopi con il lavoratore immigrato sarebbe soltanto un primo, ma significativo passo. La direzione sarebbe quella del riconoscimento della sua dignità dei soggetti migranti, dignità che viene alimentata da una attenzione che venga loro rivolta non come a forza-lavoro a basso costo, ma come persone dotate di uno sguardo peculiare sulla realtà, capace di attingere alle straordinarie risorse simboliche di

più mondi: il mondo dell'origine, con cui si mantiene una relazione nostalgica e interiorizzata, e il mondo dell'approdo, con cui è possibile instaurare una relazione creativa, inedita e perciò tanto più preziosa. L'apprezzamento per l'alterità non può che legarsi strettamente ad un forte impianto etico di quello che potremmo definire come "lavoro liberato", liberato evidentemente dallo sfruttamento, ma anche dal pregiudizio nei confronti delle differenze e delle alterità (Gallelli, 2018).

Nel contesto del "lavoro liberato", dunque, come già detto, il lavoratore, lungi dal vedere alienati i frutti e gli scopi della propria opera, si sente partecipe di un progetto di costruzione di una realtà in cui la propria attività possa contribuire all'emancipazione propria e altrui.

Vi sono, in Italia, proprio in ambito agricolo alcune significative esperienze che rendono conto di una attività lavorativa "liberata". Si pensi, ad esempio, a quelle attività agricole che si svolgono grazie all'utilizzo sociale dei beni confiscati ai mafiosi. Tale è la meritoria opera della cooperativa "Liberaterra", una cooperativa sociale che mette a rendita i possedimenti terrieri dei mafiosi, così facendo del lavoro esperienza di giustizia umana e sociale.

Non solo. L'azione lavorativa si esplica, nel contesto di tale cooperativa, nella direzione non soltanto della coltura e vendita di prodotti della terra, ma anche nella direzione del collegamento di tali prodotti con una rete territoriale di associazioni che contribuiscono alla conoscenza del loro valore etico, sociale e culturale. Tutta una realtà territoriale, in tal modo, viene valorizzata e restituita alla propria piena dignità.

"Liberaterra", presente, con le sue cooperative sociali, in Sicilia, Calabria, Campania, Puglia, è nata nel 2000, con l'obiettivo di riutilizzare a fini socialmente utili i beni confiscati ai mafiosi. Liberaterra è divenuta emblema della promozione di una concezione del lavoro inteso come attività in grado di attivare le migliori energie della persona, della società e del territorio, a partire da una serrata critica al sistema di ingiustizia che porta alla sopraffazione dei violenti sugli indifesi. Le cooperative sono in massima parte intitolate a importanti nomi della lotta alla criminalità mafiosa. Fra le più celebri ricordiamo le cooperative "Placido Rizzotto" e "Pio La Torre" di San Giuseppe Jato (PA), la cooperativa "Lavoro e non solo" di Palermo, la cooperativa "Rita Atria" della provincia di Trapani, "Le terre di don Peppe Diana" di Castel Volturno (CE), e "Terre di Puglia" di Mesagne (BR).

"Liberaterra" non gestisce la totalità dei beni confiscati alla mafia, ma soltanto una piccola parte di essi, consistenti in terreni agricoli, e finalizza la propria attività lavorativa alla produzione e commercializzazione di pro-

dotti agricoli di alta qualità. Si tratta di una cooperativa di tipo B (che comporta l'assunzione tra i suoi dipendenti di una percentuale di diversabili i quali, ai sensi della legge 381 del 1991, devono essere almeno il 30% del totale dei lavoratori). Essa gestisce oltre 1400 ettari di terre confiscate, a cui si aggiungono nuovi terreni, frutto di acquisizioni dovute all'affidamento da parte del giudice.

Al fine, come prima accennato, di ottimizzare la commercializzazione dei prodotti agricoli, nel 2008 è stato costituito il "Consorzio Libera Terra Mediterraneo", che coordina alcune cooperative per la produzione di alimenti biologici di alta qualità, ed inoltre sono state costituite botteghe di vendita, denominate "Sapori e saperi", presenti in molteplici città italiane da Sud a Nord, come Palermo, Reggio Calabria, Napoli, Castel Volturno, Roma, Siena, Pisa, Firenze, Reggio Emilia, Genova, Torino, Bolzano e Castelfranco Veneto.

Le cooperative, oltre ad occuparsi dei prodotti agricoli, promuovono pregevoli iniziative culturali. La cooperativa "Lavoro e non solo", ad esempio, ha promosso a Corleone il progetto "Bibliotechiamo a Corleone", che ha coordinato molteplici iniziative nella Biblioteca comunale, concepita come luogo di socializzazione e di promozione di una conviviale vita comunitaria. L'iniziativa ha coinvolto ben 571 persone e vi hanno preso parte anche molteplici associazioni locali.

Le cooperative, oltre ai soci lavoratori, prevedono la possibilità, per coloro che ne sposano gli ideali e intendono contribuirvi attivamente, di adesione come "soci volontari", "soci sovventori" e "collaboratori a progetto". Ciò per dire che esse sono aperte alla possibilità di interazione con soggetti che intendano promuovere sia i suoi ideali di giustizia sia la cultura della legalità.

L'esperienza di Liberaterra non rappresenta che uno degli esempi di lavoro "liberato" che, per gli immigrati e non solo, si pone come caso emblematico di piena valorizzazione di un'attività agricola che ha non soltanto una resa produttiva, ma un alto valore culturale.

In tal modo, inquadrando il lavoro nel contesto del progetto di vita della persona, sarà possibile promuoverne il benessere e restituirle dignità, rendendo l'attività lavorativa non soltanto, come è naturale che sia, tessuto connettivo della vita della persona, ma anche e soprattutto attività formativa e trasformativa di una persona-in-relazione con gli altri e con l'ambiente.

Ciò al fine di costruire "un sistema formativo integrato di tipo inclusivo che, ovviamente, va opportunamente ancorato ad un sistema sociale e culturale sensibilmente aperto all'inclusione" (Gallelli 2012, p. 13).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2016). "Alternativa di Classe", 45, 29/9.

Annacontini G. (2006). *Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione*. Bari: Progedit.

Banfi A. (1960). *Saggi sul marxismo*. Roma: Editori Riuniti.

Barone P., Ferrante A., Sartori D. (2014). *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.

Bauman Z. (2003). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Troina (EN): Città Aperta.

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Milano: Nottetempo.

Carandini G. (1971). *Lavoro e capitale nella teoria di Marx*. Venezia: Marsilio.

Casati R. (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Roma-Bari: Laterza.

Centopassi. centopassisicilia.it. URL consultato il 1/4/2017.

Consorzio Sviluppo e Legalità. http://www.sviluppolegalita.it/new/. URL consultato il 1/4/2017.

Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.

Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M. (2004). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.

Formenti C. (2011). *Felici e sfruttati. Capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*. Milano: EGEA.

Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (eds.) (1990). *Sistema formativo e Mezzogiorno.* Firenze: La Nuova Italia.

Frabboni F. (ed.) (1990). *Ambiente e educazione.* Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F. (ed.) (1989). *Il sistema formativo integrato.* Teramo: Eit.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica.* Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo integrato*. Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2018). *La scuola siamo noi.* Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

Frey C.B., Osborne M.A. (2013). *The Future of Employment. How susceptible are jobs to computerisation?*. Oxford (UK): Oxford University Press.

Furman J. (2016). "Is this time different? The opportunities and challenges of artificial intelligence". Remarks at A.I. conference in New York, July 7.

Fusaro D. (2007). *Karl Marx e la schiavitù salariata: uno studio sul lato cattivo della storia*. Padova: Il Prato.
Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva.* Milano: Franco Angeli.
Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
Gallelli R. (2007). *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*. Roma: Editori Riuniti.
Gallelli R. (2012). *Incontri mancati. Didattica e sessualità*. Bari: Progedit.
Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
Gardner H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
Geraci S. (2001). Il profilo di salute dell'immigrato tra aree critiche e percorsi di tutela. *Annali di medicina interna*, 16.
Gorz A. (1992). *Metamorfosi del lavoro*. Torino: Bollati Boringhieri.
Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
Guattari F. (1997). *Piano sul pianeta. Capitale mondiale integrato e globalizzazione*. Verona: Ombre Corte.
Guattari F. (1997). *Piano sul pianeta. Capitalismo mondiale integrato e globalizzazione*. Verona: Ombre Corte.
Hiso Telaray - Libera Terra Puglia. hisotelaray.it. URL consultato il 1/4/2017.
Il portale delle cooperative Libera Terra. liberaterra.it. URL consultato il 1/4/2017.
INAIL (2017). *Salute e sicurezza in agricoltura. Un'indagine conoscitiva su lavoratori immigrati*. Disponibile in: https://www.puntosicuro.it/sicurezza-sul-lavoro-C-1/tipologie-di-rischio-C-5/differenze-di-genere-eta-cultura-C-49/inail-gli
Ingrosso M. (2016). *La cura complessa e collaborativa*. Roma: Aracne.
ISTAT (2017). *Archivio Stranieri*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/archivio/stranieri [1 gennaio 2017].
La Bottega di Libera Terra, bottegaliberaterra.it. URL consultato il 1/4/2017.
Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie, libera.it. URL consultato il 1/4/2017.
Loiodice I. (ed.) (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
Mantegazza R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale: tracce, pratiche, e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: Franco Angeli.
Marchetti L. (2003). *Il pensiero all'aria aperta.* Bari: Palomar.

Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti.* Firenze: La Nuova Italia.

Margiotta U. (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.

Marx K. (2008). *Lavoro salariato e capitale*. Milano: Bompiani (Original work published 1846).

McKinsey Global Institute (ed.) (2017). *A future that works: Automation, employment, and productivity*. http://www.mckinsey.com/global-themes/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works. URL consultato il 1/4/2017.

MEDU (2015). *Terraingiusta. Rapporto sulle condizioni di vita e di lavoro dei braccianti stranieri in agricoltura*. Roma: MEDU.

Montessori M. (1947). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.

Nussbaum M. (2014). *Persona oggetto*. Trento: Erickson.

Osservatorio Placido Rizzotto. (2016). *Agromafie e caporalato*. Terzo rapporto. Roma: Ediesse.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.

Pinto Minerva F., Gallelli R. (2014). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

Regione Puglia (2007). *Progetto di piano regionale di salute* (delib. G. R. 553). URL consultato il 25/12/2013.

Regione Puglia (2009). *Legge regionale* 4 dicembre 2009, n. 32 "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia". URL consultato il 25/12/2013.

Rozzi R. A. (1997). *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*. Bologna: Il Mulino.

Severino E. (2010). *L'intima mano. Europa, filosofia, cristianesimo e destino*. Milano: Adelphi.

Signorelli A. (2016). *La vita al tempo della crisi*. Torino: Einaudi.

Taylor Ch. (1993, 2010). *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi.

Zago G. (2003). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: Cleup.

XXII.7
Formazione e adattamento climatico: percorsi partecipativi. CLIC-PLAN e ACCURATE, ricerche di peculiare rilevanza per l'Università Cattolica del Sacro Cuore

Simona Sandrini
Università Cattolica del Sacro Cuore

Promuovere una corretta informazione e favorire la presa di coscienza sul cambiamento climatico contribuisce a processi di "adattamento partecipativo". Le scuole, tra saperi e valori etico-sociali, possono concorrere all'ideazione di soluzioni "soft" per affrontare il *climate change* nel quadro di percorsi di progettazione pedagogica in dialogo con le comunità locali.

I Comuni del Lago di Garda, nei progetti di ricerca di rilevanza strategica dell'Università Cattolica, Clic-Plan e Accurate, sono il teatro di un'azione euristica transdisciplinare nella prospettiva della resilienza e della capacitazione all'adattamento climatico.

1. Clic-Plan e Accurate. Piani di adattamento climatico

Il 4 Novembre 2016 entra in vigore l'Accordo di Parigi, ratificato da 55 Paesi e frutto della COP21 del 2015, un piano d'azione globale sul clima, universale e giuridicamente vincolante. Il 15 marzo 2019 a livello planetario si è assistito al *Global Strike for Future*: la sfida dei cambiamenti climatici balza all'attenzione pubblica sulla scia dell'impegno di una sedicenne svedese, Greta Thunberg che, colpita dalle ondate di calore e dagli incendi che avevano distrutto i boschi del suo paese, ha intrapreso alcune azioni comunicative, di protesta, e partecipative per chiedere politiche più incisive di riduzione delle emissioni di anidride carbonica.

La lotta ai cambiamenti climatici, obiettivo 13 dell'Agenda ONU 2030[1] per lo Sviluppo Sostenibile "*Transforming Our World*" (United Na-

1 Per una disamina delle condizioni che hanno dato origine all'elaborazione dell'Agenda Onu 2030, vedasi il testo redatto dal fondatore dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASViS). E. Giovannini (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.

tions, 2015) si configura come un ambito di impegno planetario e locale, governativo e civile, politico e formativo di estrema emergenza: mantenere l'aumento della temperatura media globale al di sotto dei 2°C rispetto ai livelli pre-industriali significa scongiurare in breve tempo l'avanzare di rischi in termini di vulnerabilità che mostrano già i loro effetti sull'ambiente naturale, sui sistemi socio-economici, sulla salute, il benessere e la qualità della vita. Lo sviluppo sostenibile, concetto enucleato a livello internazionale nel Rapporto Brundtland "*Our Common Future*" del 1987, si attualizza urgentemente nella responsabilità comune e nella cura intergenerazionale, tra ecologia umana e ecologia integrale, affinché mitigazione e adattamento al clima siano spinte di responsabilità politica, sociale ed educativa per promuovere resilienza umana e ambientale, all'insegna di uno sviluppo sicuro, equo e solidale.

La pedagogia dell'ambiente quale disciplina che ha per oggetto il rapporto tra *formazione umana e ambiente* nelle sue diverse forme storico-sociali, dialoga con saperi disciplinari assai diversi, tra cui ecologia e economia, scienze politiche e giuridiche, scienze umane e arti; è da anni impegnata con sollecitudine a sviluppare il confronto pubblico tra le scienze e a portare il proprio contributo nel dibattito culturale e socio-politico sul tema (Malavasi, 2005). Alla luce della complessità del fenomeno dei cambiamenti climatici è necessario oggi lavorare per promuovere l'adozione di stili di vita che riducano la produzione di emissioni, ampliare le competenze in termini di adattamento al clima, sensibilizzare perché le comunità si proteggano riducendo le occasioni di esposizione al pericolo e anzitutto educare a "sentire paticamente" quanto gli stimoli di natura climatica impressionino la nostra vita quotidiana.

> La pedagogia, *iuxta propria principia*, ha da assumere criticamente la nozione di sostenibilità, idonea ad analizzare alcuni tra i più importanti problemi connessi con gli stili di vita correnti; a promuovere il confronto sui curricoli formativi, sulle liee-guida delle riforme e sui piani di azione locali e globali; a riconoscere il valore di saperi e pratiche professionali (Malavasi, 2005, p. 10).

In questa chiave interpretativa, il fare ricerca pedagogica oggi, per uno sviluppo nell'accezione terminologica di "durevolezza", si coniuga con la possibilità di intraprendere percorsi di cambiamento atti a incoraggiare un confronto interdisciplinare sui temi climatici, promuovere innovazione

culturale, tradurre i percorsi in sapere esperienziale, formare una cittadinanza consapevole e partecipante (Vischi, 2018). L'*ethos* pubblico dell'Università può cogliere la sfida progettuale di contrasto alla tropicalizzazione del clima come oggetto di *educazione alla democrazia*, integrando il servizio alle comunità nelle proprie missioni istituzionali: insegnare, ricercare e trasferire conoscenze all'ambiente socio-economico. In particolare, la Terza Missione postula la disponibilità dell'Università a entrare in contatto diretto con la società civile, attraverso la valorizzazione dell'applicabilità della ricerca (Perulli, Ramella, Rostan, Semenza, 2019): il concetto di "trasferimento tecnologico" non può esimersi dal considerare le scienze umane come un motore generativo di beni valoriali, culturali e educativi interagenti direttamente con il territorio, in grado di orientarne lo sviluppo.

> Urge pertanto promuovere la riscoperta del valore della solidarietà interumana, nella convinzione pedagogica che soltanto esso può addurre l'avvento di un assetto comunitario. D'altronde, la comunità locale, per diventare 'educante', implica la ferma decisione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale ispirato da precisi valori (Pati, 1996, p. 6).

Una ricerca-azione a valenza pedagogica in seno all'Università può investigare modelli teorici di riferimento e pratiche educativo-formative per la diffusione di conoscenze e consapevolezze a beneficio di spazi progettuali partecipati (Amadini, 2003) di contrasto ai cambiamenti climatici, tema fondatamente urgente per un benessere axiologicamente inteso.

L'Alta Scuola per l'Ambiente, in questo quadro contestuale e prospettiva, sta conducendo in alcuni Comuni della sponda bresciana del Lago di Garda due progetti tra loro integrati territorialmente e metodologicamente, dai titoli *CLIC-PLAN: Clima in Cambiamento. Piano Locale di Adattamento per comuni lacustri in territorio subalpino a forte vocazione turistica* e *ACCURATE. Accurate Climate Change Unified Risk Assessment for Territory and Environment in sub-alpine lakes,* quali occasioni emblematiche di ricerca transdisciplinare per coniugare la lotta ai cambiamenti climatici, la sostenibilità dei territori e l'educazione a di stili di vita in ottica di adattamento.

I progetti mirano a modellizzare piani locali di adattamento climatico, attraverso un percorso partecipativo che coinvolge sia diverse facoltà dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che ne è promotrice, tra *humanities*

e *hard science* – Scienze matematiche, fisiche e naturali, Scienze della Formazione, Scienze politiche e sociali e Psicologia – sia partner territoriali interessati a generare valore condiviso nell'azione di contrasto ai cambiamenti climatici. Constano di 5 fasi di realizzazione: 1. acquisizione di dati nelle dimensioni ambientale, sociale ed economica e formulazione di scenari rispetto all'impatto dei cambiamenti climatici nei territori lacuali coinvolti; 2. definizione della rappresentazione sociale del problema climatico; 3. azioni pilota formative locali volte a coinvolgere nel processo riflessivo diversi portatori d'interesse e a implementare processi partecipativi di analisi delle possibilità di adattamento; 4. definizione di politiche e buone pratiche di adattamento specifiche per il territorio interessato attraverso l'elaborazione di un piano di adattamento locale e comunicazione dello stesso; 5. generalizzazione dei risultati ed elaborazione di un prototipo di piano locale di adattamento partecipato ripetibile in contesti simili.

Nell'economia dei due progetti a valenza transdisciplinare, il ruolo del sapere pedagogico si esplica sia nel coordinamento pedagogico della partecipazione *multistakeholder* ai processi di ricerca, sia nella realizzazione di percorsi formativi di accompagnamento delle comunità locali volti a favorire una corretta informazione e la presa di coscienza sui cambiamenti climatici per la sperimentazione di processi di "adattamento partecipativo". È essenziale "un approccio basato sull'idea che l'apprendimento e il pensiero prendano forma e spessore attraverso una comunicazione fatta di azioni e di gesti, fatta di interazioni sociali e discorsive, al cui interno si negoziano, si costruiscono, si condividono, si modificano repertori di significati" (Dozza, 2018, p. 176). La domanda che muove l'interesse pedagogico è come sviluppare nelle comunità locali un pensiero riflessivo scientificamente fondato sull'emergenza ambientale in corso e come muovere a una responsabilità solidale per far fronte "insieme", in modo "generativo" e "orientato", agli impatti di un degrado climatico anche frutto della trascuratezza pluridecennale della relazione vitale e inscindibile tra l'essere umano e il suo ambiente di vita.

2. Formazione. Comunità locali e adattamento partecipativo

L'ambiente è stato vissuto per decenni come un vicino silente, dimenticato o ammirato in ordine alla sua significatività nelle diverse situazioni relazionali a carattere economico e strumentale: riserva cui attingere o sfondo pae-

saggistico. Nonostante nell'ultimo periodo storico l'attenzione per la sostenibilità sia cresciuta progressivamente in termini di diritti, tutela, innovazione a favore dell'ambiente, ad esso è comunque stato riservato un ruolo di secondo piano in cui il protagonista umano ha plasmato con potenza e competenza tutto ciò che considerava materia utile alla realizzazione dei propri desideri. La tecnologia ha amplificato quel senso di dominio sulla realtà che potenzialmente tutto può ottenere ma contemporaneamente degradare (Francesco, 2015). Si iniziano a sperimentare fenomeni strettamente interconnessi con l'aumento delle temperature, sia in termini di variazioni metereologiche medie o estreme, sia in termini di eventi socio-ambientali: a titolo esemplificativo, diminuzione delle precipitazioni, ondate di calore, "bombe d'acqua", siccità, dissesto idrogeologico, difficoltà in agricoltura.

In prospettiva pedagogica, accompagnare una comunità riflessiva di pratiche sul tema dei cambiamenti climatici, per un'educazione che sia trasformativa, implica interrogare il senso della tematica proposta nell'autenticità della realtà territoriale e ambientale coinvolta, penetrare nei luoghi di appartenenza locali e interagire con le persone nei propri contesti di vita, costruendo processi formativi personalizzati senza mai trascurare la tensione valoriale a sentirsi parte solidalmente di un'unica comunità planetaria di destino e attingendo a fonti scientifiche riconosciute.

> Di là da qualsiasi riduzionismo cognitivo, un'autentica educazione ambientale sostiene lo sviluppo delle abilità necessarie a identificare soluzioni appropriate rispetto alle numerose questioni che configurano l'attuale situazione di dissesto ecologico; esamina i valori associati alle differenti alternative, facendo riferimento ad essi per promuovere decisioni responsabili (Malavasi, 2007, p. 54).

Le due ricerche universitarie nei comuni lacuali gardesani hanno preso avvio da due pensieri riflessivi sull'azione pilota formativa, che hanno impegnato in comprensione e declinazione fattiva il gruppo multidisciplinare dei ricercatori. L'uno inerente alle premesse teoriche di riferimento e l'altro alla metodologia di azione.

La prima innovazione introdotta è riferibile al *costrutto culturale*: il tema dei cambiamenti climatici è stato affrontato con un approccio di "adattamento" rispetto al più consueto approccio di "mitigazione". Mentre quest'ultima posizione epistemica si occupa di promuovere stili di vita,

buone pratiche e scelte che riducano le fonti di rilascio di gas serra e potenzino le fonti di assorbimento, in ottica preventiva rispetto all'innalzamento della temperatura e accompagnandosi a una riduzione degli impatti sull'ambiente naturale, l'*adattamento* guarda al limitare i danni nei sistemi socio-economici e a sfruttare le opportunità favorevoli conseguenti al cambiamento climatico (IPCC, 2014). Appare determinante una visione olistica che integri le due prospettive: le azioni di adattamento agiscono sempre anche in ottica di mitigazione, non dovendosi trasformare in *maladaptation*. Aprirsi a un approccio adattivo significa innanzitutto accettare la difficile irreversibilità del processo di riscaldamento del pianeta, comprendere la responsabilità umana nella sua determinazione, riconoscere la finitudine umana connaturata al rischio, non adeguarsi ma determinarsi per discernere come agire nelle conseguenze ambientali. Educare ed educarsi nella fragilità significa riscoprire l'imprescindibilità dei valori, rinvigorire i beni relazionali – di comunità, reciprocità, fiducia e cooperazione – per avversare quei beni posizionali che hanno favorito talune disuguaglianze (Alessandrini, 2015) e privilegiato un rapporto individualistico con l'ambiente. Occorre ricomprendere la reciproca relazione tra uomo, comunità e natura.

Da questa premessa, appare auspicabile una seconda innovazione di *processo* introdotta nelle ricerche in oggetto: a livello metodologico per far fronte all'adattamento climatico, è necessario attivare una comunità educativa diffusa. La letteratura scientifica di carattere socio-politico ha messo in evidenza come sia necessario accanto a tipiche strategie *top-down*, individuare strategie maggiormente *bottom-up* di risoluzione dell'emergenza, che comportano il coinvolgimento di plurimi *stakeholder* locali. Come sostiene il "*Documento di azione regionale per l'adattamento al cambiamento climatico in Lombardia*" (2015), «l'adattamento e per costituzione un processo che non può prescindere da un'azione locale, da uno sviluppo *bottom-up* e da un impegno capillare dell'intera popolazione». Nella ricerca, a livello pedagogico, questo ha comportato costruire processi formativi e deliberativi a forte valenza relazionale, facendo dialogare le diverse narrazioni identitarie sulla questione climatica, favorendo il confronto su posizioni a volte conflittuali, valorizzando lo scambio e la motivazione a significare il presente a partire da plurime voci. Questo "esercizio di democrazia" legato al rapporto tra comunità e cambiamenti climatici, ha implicato il protagonismo della dimensione locale e concreta del territorio, nella cornice di scenari globali del problema; lo sforzo di riflessione rispetto a campi di vita diversi dal proprio, ad esempio per comprendere in ambito professionale co-

sa significhi per l'agricoltura locale, per il settore del turismo, per la dimensione medica compromettersi con cambiamenti del clima; optare per l'individuazione di "soluzioni *soft*" o morbide, ossia realmente gestibili e applicabili dal singolo cittadino nella vita quotidiana e a livello capillare, senza delegare a terzi, in special modo all'amministrazione pubblica garante del benessere del territorio e spesso ritenuta esclusiva mano delle politiche ambientali, l'utopia di soluzione di ogni degrado.

La realizzazione di una formazione a partire dalle scelte euristiche e metodologiche sopra descritte ha condotto alla costruzione di percorsi personalizzati locali per l'adattamento partecipativo. Sono stati realizzati focus group, laboratori, lezioni frontali, eventi aggregativi a tema, consultazioni online, in relazione alle categorie di *stakeholder* territoriali individuati, agli ambienti ospitanti, alle criticità della zona. Ad oggi sono state coinvolte circa 150 persone, di diverse età e professioni, che hanno portato all'attenzione circa 70 impatti percepiti a livello locale lacuale strettamente correlati alla variazione del clima per altrettante 90 *soft solution* da implementare.

Nella sperimentazione delle ricerche, l'individuazione di "indicatori di adattamento ai cambiamenti climatici" per una rilevazione della performatività delle misure adottate dovrebbe tener conto almeno di due tipologie di indicatori. In termini classici, di "indicatori di risultato" che attestino l'efficacia delle misure in ordine al potenziamento della resilienza delle comunità e alla riduzione della vulnerabilità dei territori: in campo formativo, questi sono declinabili con una matrice concettuale e un modello di competenze personali e comunitarie da promuovere nella gestione del rischio e nello sfruttamento delle opportunità prospettate dai cambiamenti climatici. Sono tuttavia da integrare con "indicatori di processo" considerando l'adattamento un processo decisionale a carattere democratico, caratterizzato da complessità metodologica e da molteplici incertezze di scenario nel lungo periodo (Castellari *et alii*, 2014). L'elaborazione partecipata di piani di adattamento è un esempio emblematico di percorsi riflessivi e di discernimento locali nel solco dell'educazione alla vita democratica che è sfida pedagogica per la sostenibilità.

3. Educare alla democrazia. Sostenibilità, scuole, agenzie educative

Educare alla sostenibilità (Birbes, 2017) nell'emergenza dell'adattamento climatico chiama in causa l'*educazione alla democrazia*. In primo luogo, essendo la democrazia un assetto fragile per costituzione, essa può essere mes-

sa a rischio ulteriormente dall'accentuarsi di disuguaglianze e povertà addotte dai cambiamenti climatici, con implicazioni di carattere economico, sociale e politico. Gli orientamenti che trovano spazio nei documenti internazionali fino agli impegni regionali per affrontare la cosiddetta crisi ambientale del riscaldamento globale riconoscono, infatti, il rapporto intrinseco tra le misure di risposta agli impatti dei cambiamenti climatici, l'accesso equo allo sviluppo sostenibile e lo sradicamento della povertà (United Nation, 2016). In secondo luogo, se, come ci ricorda M. Striano (2018), l'Unione Europea ha sottolineato in più documenti ufficiali il ruolo cardine della ricerca in ambito pedagogico per promuovere politiche educative che sappiano sostenere lo sviluppo di società innovative, inclusive e riflessive (Vischi, 2012), serve allora chiedersi come l'esercizio dell'educazione alla democrazia sia declinabile in chiave sostenibile per l'adattamento climatico. Prendendo come punto di partenza del ragionamento la sottolineatura deweyana di come la democrazia, intesa in senso sociale, custodisca il problema sempre attuale di educare individui capaci di essere intelligentemente partecipi alla vita associata e sensibilmente fedeli al reciproco mantenimento (Striano, 2017) e di come la sostenibilità sia legata allo sviluppo umano integrale e "al senso di responsabilità e di cura verso se stessi e gli altri" (Vischi, 2018, p. 164).

L'educazione alla sostenibilità, in chiave adattiva, può concorrere a costruire società democratiche "intelligenti", durevoli e inclusive, essendo la sostenibilità un anelito alla protezione e alla cura del bene comune che può mobilitare la partecipazione qualificata di intere comunità. Allo stesso modo, l'educazione alla democrazia può sorreggere lo sviluppo sostenibile, concorrendo a liberare quelle forze umane valoriali e relazionali senza le quali la sfida all'adattamento risulterebbe in partenza fallimentare.

In prospettiva pedagogica, la Striano (2018) sottolinea alcuni nodi cruciali da tenere in considerazione argomentando il paradigma educativo sottostante l'idea di democrazia, che sembrano orientare l'azione formativa partecipata alla sostenibilità.

In primis, è fallace un presupposto epistemologico che consideri la democrazia come un insieme statico di ideali, valori e norme da diffondere indipendentemente dai diversi contesti culturali e storici, dalle forme di vita associata concrete, dalle persone che la praticano e dal tessuto intersoggettivo in cui si iscrivono i discorsi e le pratiche. "Dobbiamo necessariamente partire dal presupposto che la democrazia sia una realtà contestuale, pratica, culturalmente e storicamente determinata" (Striano, 2018, p.

266). Questo conduce a ritenere che percorsi educativi *per la democrazia attraverso la sostenibilità* siano da pensare strettamente correlati alla realtà unica e distinguibile del contesto in cui ci troviamo ad operare come pedagogisti. Come emerge dall'Accordo di Parigi (2016), universalismo e particolarismo, globalità e localismo sono dicotomie costitutive la sfida dello sviluppo sostenibile. Dinanzi a obiettivi "integrati e indivisibili", "globali in natura e universalmente applicabili", tra cui la lotta ai cambiamenti cimatici, non sono trascurabili i livelli di sviluppo, le priorità e le capacita delle diverse realtà comunitarie affinché la sostenibilità si traduca in politiche educative, strategie e misure concrete, cosi che ogni territorio affronti le proprie sfide specifiche per raggiungere lo sviluppo sostenibile (Sandrini, 2017).

In secondo luogo, un ripensamento in chiave pedagogica della democrazia passa necessariamente da un recupero delle sue potenzialità creative ed evolutive, cosicché educare alla democrazia non è solamente identificare un insieme di competenze da coltivare e di cui verificare l'acquisizione, "un saper fare" esecutivo:

> In questa prospettiva, l'educazione alla democrazia può configurarsi come un progetto di ordine sociale, operando sullo sviluppo di atteggiamenti, posture, sguardi traducibili in abiti di comportamento, in forme di relazione e di pensiero, che sostanziano quello che si potrebbe definire un "saper essere" connotato in senso pratico e morale funzionale all'esercizio costante del dialogo e alla riflessione, attraverso cui è possibile co-costruire e negoziare idee, proposte, soluzioni per la vita pubblica nell'interesse di tutti e di ciascuno (Striano, 2018, p. 267).

Percorsi educativi *per la sostenibilità attraverso la democrazia* dovrebbero essere sorretti da un'idea "dialogica" dello spazio del discorso pubblico in cui non solo argomentare, negoziare ipotesi e deliberare soluzioni partecipate – democrazia intesa in senso "deliberativo" – ma creare opportunità educative di confronto a più voci sulle diverse dimensioni del vivere sostenibile, di gestione delle tensioni intersoggettive implicate dalle plurime prospettive, di tolleranza del conflitto e di composizione degli approcci. Capacità di ascolto, di dialogo, di comunicazione, di ragionamento condiviso, di riconoscimento delle differenze, di accoglienza, di elaborazione del dissenso sono *abilità esistenziali trasversali* imprescindibili per percorsi di adattamento intesi come processi decisionali a carattere democratico. Laddove Baldacci (2018) ci ricorda che siamo in un periodo storico in cui an-

che il sistema scolastico si trova a un bivio tra "educare un uomo a una sola dimensione", il produttore "adeguato" all'economia globalizzata frutto di una formazione strettamente orientata in senso professionale – prospettiva che eleva il mercato a principio unico al di sopra della democrazia subordinata – o "educare l'uomo completo", cittadino riflessivo e produttore al tempo stesso.

Nell'educazione alla sostenibilità in chiave democratica, il ruolo della scuola e delle agenzie educative è determinante: si pre-occupano della cura e della crescita delle future generazioni, che affronteranno ancora con maggior coinvolgimento la sfida dell'adattamento ai cambiamenti climatici. Non stupisce la sensibilità del movimento studentesco che il 15 marzo 2019 è sceso nelle piazze di tutto il mondo per il *Global Strike for Future*, accompagnato anche da figure educative e da insegnanti di riferimento. È espressione di una democrazia "antagonistica" (Striano, 2018) che può essere vivificata negli spazi quotidiani e qualificati di educazione formale, informale e non formale nella maturazione di un'attitudine dialogica in grado di comporre narrative intrecciate e solidali per il bene comune (Bornatici, 2018).

Educare alla sostenibilità per e attraverso la democrazia. Nelle ricerche di peculiare rilevanza per l'Università Cattolica del Sacro Cuore presso i Comuni del lago di Garda gli istituti scolatici di primo e secondo grado si sono rivelati spazi di *cross-fertilization*, vettori di significato, presidi territoriali e motori di coinvolgimento importanti nella costruzione di percorsi educativi e democratici per l'elaborazione di un prototipo di piano di adattamento locale. Come sostiene Birbes (2018), riflettendo pedagogicamente sul *Piano per l'educazione alla sostenibilità* emanato nel luglio 2017 dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, l'educazione alla sostenibilità si pone oggi come elemento trasversale dei curricoli scolastici, spinta rigeneratrice di qualità e chiave progettuale formativa volta allo sviluppo umano, nella prospettiva di scelte consapevoli e responsabili nei confronti dell'ambiente, della persona e della comunità.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (2015). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 1: 23- 31.

Amadini M. (2003). Trans-formare lo spazio urbano: potenzialità pedagogiche

della progettazione partecipata. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 231-240). Milano: I.S.U.

Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Birbes C. (2018). Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 321-326). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bornatici S. (2018). Formare gli insegnanti, costruire solidarietà. Profili epistemologici. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 327-331). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Castellari *et alii* (2014). *Elementi per una Strategia Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici.* Roma: Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare.

Dozza L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.165-178). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Francesco (2015), *Lettera Enciclica Laudato si'. Per la cura della casa comune*.

Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.

IPCC (2014). *Climate Change 2014*.

Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: I.S.U.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizioni di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola.

Perulli A., Ramella F., Rostan M., Semenza R. (2019). *La terza missione degli accademici italiani.* Bologna: Il Mulino.

Regione Lombardia (2015). *Documento di azione regionale per l'adattamento al cambiamento climatico in Lombardia*.

Sandrini S. (2017). Sviluppo umano, mobilità sostenibile, legislazione. In C. Birbes (ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 277-290). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Striano M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. In M. Fiorucci, G. Lopez (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 77-98). Roma: RomaTrE-Press.

Striano M. (2018). Educare alla democrazia. Una sfida pedagogica. *Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau,* LXXVI, 3-4: 261-270.
Vischi A. (2012). *Temi e prospettive dell'Alta Formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Vischi A. (2018). Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1: 161-174.
United Nations (1987). *Our Common Future*.
United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.*
United Nations (2016). *COP21. Accordo di Parigi.*

XII.8
Il senso di comunità a scuola: nuove forme di appartenenza

Alessandro Versace
Università di Messina

1. La comunità scolastica

J.S. Bruner è sicuramente uno dei maggiori autori che ha saputo porre l'apprendimento e il ruolo svolto dalla scuola in una posizione di centralità e, infatti, le sue principali formulazioni teoriche sono indirizzate al comprendere come l'essere umano possa accrescere la sua capacità di conoscenza per creare sempre nuova conoscenza. È grazie alle abilità umane, all'interazione tra i gruppi dei pari e all'uso di artefatti e strumenti che l'essere umano può creare conoscenza (1996/1997). È evidente, in tal senso, l'orientamento sociocostruttivista del Nostro, per il quale

> la costruzione della realtà è il prodotto dell'attività del fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi della cultura. Da questa visione si desume una particolare concezione di contesto, come il luogo in cui le persone, impegnate in relazioni e attività e condizionate (in positivo o in negativo) dalla cultura di appartenenza, costruiscono i propri significati del mondo (Ligorio, Pontecorvo, 2010, pp. 29-30).

La scuola, ancora con Bruner, è un contesto fondamentale non solo per promuovere conoscenza ma anche per far acquisire ai giovani quella competenze che permettono di dare senso e forma al mondo. I più recenti studi di matrice sociocostruttivistica enfatizzano tale aspetto, mettendo in evidenza come l'apprendimento non possa essere analizzato solo ed esclusivamente in relazione alle attività scolastiche ma anche (e soprattutto) in riferimento a fattori sociali, culturali, di appartenenza. In sintesi si tratta, parafrasando Bellingreri, di dare "voce" a nuove forme di dialogo per una piena e profonda *comprensione esistenziale* dell'esperienza trasformante dei soggetti, della loro archeologia, dei loro fini, dei loro desideri (2017, pp. 511-516).

Dagli studi di Vygotskij, passando per Leont'ev, la Scuola di San Diego di Cole e collaboratori, le ricerche di Antropologia cognitiva si è giunti a definire l'apprendimento come "situato" o situazionista (B.M. Varisco, 2002), dove il nucleo centrale non è più ad orientamento magistrocentrico ma puerocentrico o, ancor meglio, si struttura proprio sulle possibilità relazionali offerte dal setting scolastico. In tal senso si va oltre l'incapsulamento scolastico (Engström, 1991, pp. 155-176) per dare spazio a nuove forme di lavoro, basate su modalità consensuali piuttosto che conflittuali.

Nella sua accezione originaria, infatti, la scuola era *scholè*, ovvero un luogo deputato alla formazione della persona. Infatti,

> studente, etimologicamente, è «chi sta conducendo l'esperienza dello *studium*». Questo sostantivo evoca uno stato interiore che i greci avevano chiamato [appunto] *scholè*. I latini l'avevano reso, in generale, con il sostantivo *otium*, mentre, quando si riferiva, in particolare, alle pratiche di apprendimento che fossero coinvolgenti per il soggetto, usarono il termine *ludus* […]. Potremmo dire […], che lo stato dello «studente» è quello contrario a «chi sta conducendo l'esperienza» dell'«*imperium*» […]. L'*imperium*, infatti […], ha a che fare con luoghi e stati interiori in cui prevalgono azioni di forza, potere, obbligo, minaccia […]. Vivere lo *studium* nelle esperienze di *scholè/otium/lusus* è, invece, il contrario. Significa rimandare ad azioni e stati d'animo che non si possono esercitare davvero se costretti, minacciati, sottomessi, obbligati, vincolati al mero utile, ingannati o impauriti (Bertagna, 2017, pp. 46-47).

Un siffatto modo di intendere la scuola significa orientarsi verso quelle *soggettività* che nelle loro intersezioni danno il via a pratiche discorsive, conoscenze comuni, legittimazione delle diversità oltre che ad una maggiore consapevolezza dei propri processi cognitivi. Tali annotazioni trovano riscontro nelle *comunità di pratiche* che indicano un insieme di relazioni stabili e permanenti tra persone, attività e mondo.

Se si deve a Tonnies la differenza tra *Gemeinschaft* (comunità) e *Gesellschaft* (società) – la prima fondata su forme di convivenza durevoli con rapporti declinati sull'intimità, sulle esperienze comuni, sulla condivisione dei linguaggi e sui vincoli di sangue, mentre la seconda basata su forme di separazione dove ogni tentativo di accedere alla privacy dell'altro è visto come un atto di intrusione (1887) – è invece a Sarason che si deve l'introduzione del concetto di *senso di comunità*, che viene definito come "la perce-

zione di similarità con gli altri, un'accresciuta interdipendenza con gli altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, le sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile" (1974, p. 160). Differentemente dalle comunità territoriali che implicano un senso di appartenenza ad una specifica area geografica, quelle relazionali si radicano invece su determinate qualità delle relazioni umane senza la necessità di riferirsi al luogo (Rollero, Tartaglia, De Piccoli, 2009, p. 106). L'accento è dunque posto sulla qualità dei legami e, tuttavia, in Sarason non è presente la distinzione tra le varie forme di comunità (da quella territoriale a quella relazionale, dai quartieri alle organizzazioni), cosicché si perviene ad un senso di comunità che si riferisce a oggetti differenti.

Uno dei principali modelli che è utilizzato, sulla scorta delle indicazioni di Sarason, è quello di McMillan e Chavis per i quali il senso di comunità è "un sentimento che gli individui hanno d'appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a essere insieme" (1986, p. 9). Per questi autori il modello proposto si fonda su:

- *Appartenenza*, ovvero l'investimento di se stessi nella comunità e il sentimento di appartenervi, con chiari confini, un sistema di simboli comuni, identificazione, sicurezza emozionale. Ciò implica l'interazione dinamica tra fattori di individuazione e separazione.
- *Influenza*, ovvero il potere e la possibilità di influenzare i destini della struttura, è un processo bidimensionale che riflette la percezione dei soggetti di poter agire sulle decisioni di una comunità che, a sua volta, può imprimere una direzione alle scelte delle persone.
- *Integrazione e soddisfazione dei bisogni*, ovvero lo scambio di risorse, la gratificazione delle necessità individuali dei membri, il beneficio che i membri ottengono in cambio della loro appartenenza.
- *Connessione emotiva condivisa*, che include aspettative comuni, qualità dell'interazione, modalità di gestione degli eventi, è, in sintesi, il legame affettivo che accomuna i membri di una comunità (Vieno, 2005, pp. 59-65).

Il modello di McMillan e Chavis, a parere di alcuni autori, non è privo di criticità. Per Dunham è un modello che descrive più il gruppo sociale che non il senso di comunità (1986); per Chipuer e Pretty è un costrutto

molto vasto dove alcuni concetti quali senso sociale e identità di comunità sono utilizzati come sinonimi del senso di comunità (1999).

Pur nella confusione teorica e di conseguenza anche metodologica relativa a tale costrutto, è possibile però asserire che la partecipazione sociale produce uno sviluppo positivo, un maggior benessere fisico e psicologico dovuti proprio alla relazione positiva tra la partecipazione sociale e la comunità in cui si vive (Mazzoni *et alii*, 1/2014, pp. 205-209).

La costruzione di un setting scolastico, di un contesto che implichi sviluppo, apprendimento, comunicazione e identità offre la possibilità, dunque, di operare una ridefinizione del sistema abituale di significati all'interno del quale il soggetto si riconosce attraverso attività, aspettative di ruolo e relazioni con altri (Bonica, 2008). In tal senso avviene, dunque, una *transizione*, finalizzata

> sia alla comprensione che alla promozione di eventi e di cambiamenti significativi per i soggetti che li esperiscono […]. Una volta che abbiamo appreso a 'nuotare dentro un contesto', non chiediamo quale cultura lo faccia esistere e che cosa ci aiuti a stare a galla in esso. Ne facciamo parte, in un intreccio che si manifesta attraverso le pratiche cui partecipiamo […]. Non possiamo 'vedere' la nostra cultura perché essa è il medium in cui noi esistiamo, mentre è l'*incontro con le altre culture* che ci rende più semplice capire la nostra cultura come oggetto di pensiero (Bonica, 2010, p. 52).

2. I "nuovi volti" della comunità

L'incontro con le altre culture è determinato, oggi, oltre ai differenti movimenti migratori dovuti a fattori *push* (di espulsione) e *pull* (di attrazione) anche ad un processo di *globalizzazione* che pur nell'idea di principi universalizzanti e di una maggiore equità tra i popoli, presenta una nuova domanda di *località*. Il localismo cui si assiste può essere di tipo *difensivo* (il locale come istanza di protezione delle specificità del proprio territorio) o *espansivo* (le peculiarità del territorio sono interpretate come risorse preziose per lo sviluppo e per la crescita). La sintesi cui si perviene, è che in ogni caso vi è una maggiore consapevolezza dell'interdipendenza esistente tra gli individui, i loro contesti di vita e i sistemi dentro i quali vivono (Ripamonti, 2006, p. 1). Il nuovo assetto sociale che si è configurato richiede da un'angolazione pedagogica, pertanto, una nuova *Weltanschaung* per meglio

analizzare le differenti problematiche educative ad esso connesse. Una di tali problematiche, per utilizzare una felice espressione di M. Fiorucci, è quella di "nuovi volti sui banchi di scuola" (2018, pp. 41-55). La scuola, dunque, che si configura ormai come contesto multiculturale, dovrebbe promuovere quelle metodologie indirizzate a favorire la *partecipazione*, percepita come costruzione di mondi possibili e condivisi e come significato dell'appartenenza a una comunità. In tal senso, la comunità scolastica dovrebbe promuovere forme di coesione sociale che "non è integrazione, ma sicuramente la comprende, la presuppone, significa creazione di «beni relazionali», attenzione alle qualità delle relazioni, costruzione dei legami sociali" (Zani, 2007, p. 176). È attraverso l'attaccamento alla comunità che si sviluppa un maggiore senso di solidità, di sicurezza; la comunità, così, presenta il volto di un "sistema sociale complesso, che ha delle origini, nel senso che ha una storia, una sua organizzazione interna, si basa su dei valori, è composta da membri che esprimono dei bisogni, che hanno dei legami stretti fra di loro, un senso di appartenenza forte" (Zani, 2007, pp. 176-177). Tali annotazioni riecheggiano il modello di McMillan e Chavis e presuppongono anche un richiamo all'etica, vista come dimensione fondante dell'essere umano. Educare all'etica significa educare alla solidarietà, alla giustizia, alla responsabilità, all'integrazione, all'accoglienza, all'empatia, all'exotopia, alla *reciprocità* dell'*io* con l'*altro*. Ciò rinvia a valori fondamentali quali fiducia, equità, identità che in una comunità strutturata su una dimensione relazionale e una dimensione affettiva troverebbero una loro ragion d'essere e di esistere.

Lo sviluppo della comunità scolastica e, in particolare, del senso di comunità, parafrasando Bauman, consiste nell'applicare energie e azioni per certi versi 'antagoniste' ai segni della crescente *erosione* della dimensione relazionale di molti ambiti sociali contemporanei (1999/2000) per realizzare quelle forme di rispetto reciproco che si radicano su delle attività di "cura educativa", su quell'*I care* che si riferisce ad una serie di azioni sociali rivolte alle minoranze, agli esclusi, per "dare voce a chi non ne ha".

La partecipazione alla comunità non prevede necessariamente il consenso, ma il conflitto e la negoziazione, poiché se conosciuto, il conflitto, da "scontro" può divenire "incontro".

Il senso di comunità, dunque, procede attraverso la percezione di similarità e di interdipendenza e il richiamo alla comunità "intende esprimere il senso di una vita sociale fondata su rapporti più spontanei, meno diretti dal calcolo dell'utilità, più ricchi di affetti, solidarietà e sostegno, sostenuti

dal sentimento di appartenenza comune al nucleo sociale di cui è parte" (Vieno, 2005, p. 39).

Un setting formativo, come quello scolastico, possiede le risorse necessarie per far sì che si realizzino precise finalità educative, quali l'apprendimento, la motivazione, lo sviluppo delle abilità cognitive da una parte, e dall'altra una serie di abilità sociali quali la scelta, la responsabilità, la coesione, l'integrazione, l'accoglienza,

> decisioni che gli attori del contesto stesso mettono in scena; sarà tanto più ricco quanto più le persone che vi sono immesse potranno esprimere se stesse attraverso dei ruoli che non contaminano la loro effettiva e reale personalità, dove potranno spendere la propria esperienza in pieno, proprio perché vivono relazioni autentiche e il ruolo di ogni soggetto coinvolto è un decodificatore delle interazioni presenti (Versace, 2015, pp. 68-69).

Emerge, in tal senso, la centralità del soggetto, del membro inserito all'interno di una comunità, di un sé in costante crescita, di rinnovamenti identitari in virtù del fatto che nell'istituzione scolastica

> l'incontro con nuove alterità […], il cimentarsi in nuove situazioni […], l'uso di nuovi artefatti culturali […] rappresentano potenti fonti di cambiamento che non si limitano agli aspetti cognitivi e sociali, ma riguardano anche l'intima rappresentazione di sé, sia nel momento attuale sia nel posizionarsi immaginariamente nel futuro. La scuola è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo ma anche chi potremmo essere, è il luogo dove veniamo continuamente proiettati nel futuro […], dove costruiamo i nostri sé possibili (M.B. Ligorio et ali., 2010, pp. 102-103).

È un *poter essere* che si esprime, all'interno di una comunità, come incontro con l'altro, poiché

> il nostro esserci è sempre un *con-esserci* […], ciascuno percepisce l'altro di fronte a sé con una speciale forma di apprensione che è analogicamente riconducibile a quella con la quale abbiamo conoscenza di noi stessi […]. Nell'incontro con l'altro […], in relazione con l'altro, ascoltandolo o dialogando con lui, l'interesse s'espande, diventa attenzione per tutti gli aspetti della sua presenza: diviene *sguardo interale* (Bellingreri, 2017, pp. 374-380).

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (1999). *In search of politics.* Redwood City: Stanford University Press: (trad. it. *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000).

Bellingreri A. (2017). Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 511-516). Brescia: La Scuola.

Bellingreri A. (2017). L'esser persona della persona. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 374-380). Brescia: La Scuola.

Bertagna G. (2017). La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali. In G. Bertagna, S. Ulivieri (eds), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (pp. 46-47). Roma: Studium.

Bonica L. (2010). Transizioni ecologiche e visibilità dei contesti. In M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (p. 52). Roma: Carocci.

Bonica L. (2008). Transizioni e sviluppo nel ciclo di vita. In L. Bonica, M. Cardano (eds.), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*. Bologna: Il Mulino.

Bruner J.S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press: Cambridge (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997).

Chipuer H.M., Pretty G.M. (1999). A review of sense of community index: current uses, factor structure, reliability and further development. *Journal of community psychology*, 27: 643-658.

Dunham H.W. (1986). The community today: place or process. *Journal of Community Psychology*, 14: 339-404.

Engström Y. (1991). Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 155-176). Milano: Led.

Fiorucci M. (2018). Nuovi volti sui banchi di scuola. Tra pedagogia e didattica interculturale. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ligorio M.B., Pontecorvo C. (2010). Che cos'è il contesto: presupposti e implicazioni. In B.M. Ligorio, C. Pontecorvo (eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 29-30). Roma: Carocci.

Ligorio M.B., Spadaro P.F. (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In B.M. Ligorio, C. Pontecorvo (eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 102-103). Roma: Carocci.

Mazzoni et al. (2014). Qualità dell'esperienza di partecipazione e senso di comunità: efftti sul benessere sociale di adolescenti e giovani. *Giornale italiano di psicologia*, 1: 205-209.

McMillan D.W., Chavis D.M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14: 9.

Ripamonti E. (2006). Sviluppo di comunità e progettazione partecipata. *Skill*, 31: p. 1.

Rollero C., Tartaglia S., De Piccoli N. (2009). Obsolescenza o attualità del senso di comunità? Una riflessione. *Psicologia di comunità*, 1: 106.

Sarason S.B. (1974). *The Psychological Sense of Community*. San Francisco: Jossey Bass

Tonnies F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellscahft*. Verlag de fues: Lipsia (trad. it. *Comunità e* società, Laterza, Roma-Bari, 2011).

Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

Vieno A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Milano: Unicopli.

Versace A. (2015). Apprendimento e comunità di pratiche. In K. Bagnato, A. Michelin Salomon, A. Versace, *Il learning context. Prospettive psicopedagogiche tra vincoli e risorse* (pp. 68-69). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Zani B. (2007). Coesione sociale e senso di appartenenza alla comunità. *Autonomie locali e servizi sociali*, 17: 176-177.

XII.9
Ruolo della scuola e degli insegnanti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta presenza migratoria*

Luisa Zinant
Davide Zoletto
Università degli Studi di Udine

Il contributo intende presentare alcuni risultati emersi da un progetto di ricerca volto a indagare i modelli pedagogici, le pratiche didattiche e i bisogni formativi dei docenti impegnati in alcune scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria del Friuli Venezia Giulia. In particolare il contributo si focalizzerà su alcuni dei risultati emersi fra gli insegnanti coinvolti nella ricerca in riferimento al ruolo della scuola e degli insegnanti in tali specifici contesti.

1. Presupposti teorici e metodologici

Le scuole ad alta presenza migratoria – ovvero le scuole nelle quali la componente degli allievi e delle allieve con cittadinanza non italiana supera il 30% della popolazione scolastica complessiva – costituiscono da alcuni anni anche nel nostro Paese uno degli ambiti emergenti della ricerca pedagogico-interculturale (cfr ad esempio, Bolognesi, 2014; Catarci, 2013; Santerini, 2010 e più in generale, per un quadro aggiornato dello stato dell'arte oggi in Italia della ricerca pedagogico-interculturale, l'ampio e articolato Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). E questo non solo perché, come evidenziano i dati ministeriali, si registra un aumento, sia pure modesto, di tali scuole, risultando esse nell'anno scolastico 2016/2017 il 5,6 % delle scuole del nostro Paese (MIUR, 2018, p. 36), contro il 5,1 % dell'anno

* L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e tuttavia Davide Zoletto è autore del § 1 e Luisa Zinant è autrice dei §§ 2 e 3.

scolastico 2014/2015 (MIUR-Fondazione ISMU, 2016, p. 68). Ma soprattutto perché, come segnalato dallo stesso rapporto ministeriale per l'a.s. 2014/2015, in esse si annunciano alcune delle principali sfide che le scuole italiane sono chiamate ad affrontare (ivi, p. 71), in particolare per quanto riguarda le scuole dell'infanzia e le scuole primarie ad alta presenza migratoria: queste ultime infatti, se da un lato costituiscono una parte molte rilevante delle scuole italiane ad alta presenza migratoria, sono caratterizzate in larghissima misura da una popolazione scolastica che è sì ancora di cittadinanza non italiana, ma per lo più nata nel nostro Paese (MIUR, 2018, p. 36). È quindi anche per queste ragioni che, nel contesto più generale delle ricerche prettamente pedagogiche sulle cosiddette "seconde generazioni" oggi in Italia (si vedano ad esempio Ulivieri, 2018; Granata, 2011; Santerini, 2009), le scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria del nostro Paese possono costituire uno degli ambiti di ricerca privilegiati per una riflessione pedagogica che miri sia a superare prospettive di carattere solamente culturalista (Zoletto, 2012), sia ad affiancare alle necessarie istanze di riconoscimento della diversità una altrettanto imprescindibile prospettiva di equità (Tarozzi, 2015).

Uno fra gli ambiti sui quali, nell'ambito di questa tipologia di scuole, si è soffermata la ricerca pedagogica è quello che riguarda gli insegnanti che vi operano. Sia a livello internazionale che nazionale, infatti (si vedano, fra gli altri, Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2014; Da Silva Iddings, Combs & Moll, 2014; Catarci, 2013; Comber, 2007; Dyson, 1995) è stato evidenziato il ruolo centrale che può essere svolto dai docenti che lavorano in tali scuole e dai saperi e dalle competenze da essi sviluppati nel corso del loro quotidiano lavoro a contatto con la diversità. Come è stato, infatti, sottolineato, in contesti ad alta complessità come questi diventa particolarmente importante acquisire un habitus capace di cogliere e sostenere tale eterogeneità e complessità socio-culturale, e di situarvi il proprio operato in modo pedagogicamente orientato (Piussi, 2011). Di qui l'importanza, rimarcata fra gli altri da Caroline Sleeter, di focalizzarsi nella ricerca e nel lavoro con i docenti non solamente sulla presenza o sui problemi degli allievi migranti o post-migranti, ma anche su un habitus capace di «esaminare se stessi e il proprio insegnamento come culturalmente costruiti» (Sleeter, 2010, p. 117).

Emerge dunque da questo composito retroterra teorico l'esigenza, entro contesti come le scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria, di posizionare uno specifico focus di ricerca pedagogico-interculturale anche sulle diverse culture pedagogiche degli insegnanti (i loro modi di vede-

re la scuola, gli allievi, il ruolo del docente) e sulle diverse pratiche pedagogiche nelle quali tali culture si declinano influenzando i modi concreti con cui gli insegnanti pensano e "fanno" scuola in tali contesti. Nel tentativo di contribuire a rispondere a tale esigenza è stata progettata e realizzata una ricerca qualitativa su "Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie socialmente e culturalmente eterogenee" svolta nel periodo aprile 2017-aprile 2018 presso il Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Udine, che ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi del Friuli Venezia Giulia nei quali erano presenti plessi ad alta presenza migratoria. Al fine di far emergere e raccogliere i punti di vista e le culture e pratiche pedagogiche degli insegnanti impegnati nei plessi ad alta presenza migratoria di tali istituti, la ricerca si è avvalsa di un questionario semistrutturato (perfezionato anche sulla base di alcune interviste a dirigenti scolastici ed esperti del territorio) somministrato complessivamente a 36 insegnanti (19 di scuola dell'infanzia e 17 di scuola primaria), nonché di quattro focus group realizzati con gli insegnanti già coinvolti nella compilazione del questionario e finalizzati ad approfondire alcuni degli aspetti e delle pratiche emerse dal questionario. Sia il questionario che i focus group si sono focalizzati sui punti di forza e sulle criticità del lavoro in plessi ad alta presenza migratoria, su alcuni specifici aspetti delle culture e pratiche pedagogiche che in letteratura risultavano collegati ad altrettanto specifici, possibili aspetti inclusivi in classi eterogenee (quali ad esempio l'organizzazione di spazi e tempi didattici, le forme tradizionali ed emergenti di *literacy*, il gioco e le relazioni tra pari, le tecnologie), nonché su aspetti più generali della progettazione, della documentazione e dei bisogni formativi indicati dagli intervistati (per una più articolata descrizione degli strumenti di ricerca utilizzati e delle loro basi teoriche, si veda Zinant, Zoletto 2018, pp. 175-177). In questa sede ci soffermeremo principalmente su quanto emerso nella parte iniziale del questionario e dei focus group, ovvero quella dedicata ai punti di forza e alle criticità del lavoro degli insegnati nelle scuole ad alta presenza migratoria, con riferimento sia alle scuole dell'infanzia che alle scuole primarie e con alcune considerazioni connesse al ruolo che tali scuole possono svolgere, secondo gli insegnanti coinvolti nella ricerca, nel contesto delle comunità entro cui sono situate (per una descrizione più ampia ed approfondita dei vari risultati della ricerca in riferimento alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, si vedano rispettivamente il già citato Zinant, Zoletto 2018 e Zinant, Zoletto submitted).

2. Punti di forza, criticità e ruolo della scuola in contesti ad alta presenza migratoria

Per quanto riguarda i punti di forza sottolineati dalle insegnanti di scuola dell'infanzia coinvolte nella ricerca, uno degli aspetti più spesso segnalati (specificamente da 10 maestre) è stata proprio l'eterogeneità presente nelle scuole in cui prestano servizio. Le motivazioni apportate a sostegno di tale affermazione sono varie e, nel dettaglio, riguardano ad esempio l'entusiasmo dimostrato dai bambini, come anche la sollecitazione a rinnovare le metodologie utilizzate, nonché l'opportunità di poter contare su spunti più frequenti per approfondire determinati argomenti. Altri importanti aspetti segnalati come risorse sono il sostegno per l'innovazione e la formazione da parte della Dirigenza, la condivisione con le colleghe e, in alcuni casi, una buona collaborazione con le famiglie. Tra i punti di debolezza vengono invece segnalate talora le poche risorse a disposizione in termini di insegnanti di sostegno, educatori, mediatori, come anche la presenza di spazi non sempre adeguati o non attrezzati. Inoltre un paio di docenti segnalano come criticità anche le difficoltà di comprensione linguistiche, che vengono, almeno da una delle docenti coinvolte, collegate anche all'eterogeneità presente nella scuola.

Anche nel caso di alcuni insegnanti di scuola primaria (quattro) l'eterogeneità delle classi viene considerata come vera e propria ricchezza. Stando a quanto dichiarato dai docenti, queste diversità (di provenienza, di lingua, di religione, di abilità, di stili di apprendimento, ecc.) permettono infatti di avere più frequenti possibilità di approfondimento metodologico e didattico, oltre che maggiori occasioni di confronto e di dialogo con gli allievi e con i colleghi. In particolare, alcune insegnanti hanno sottolineato come gli allievi con cittadinanza non italiana siano essi stessi dei punti di forza per la loro voglia di imparare e curiosità che li porta abitualmente a chiedersi il significato e il perché delle cose; ciò, come esplicitato da più docenti, rappresenta una risorsa per tutta la classe. Inoltre, un'insegnante afferma che si sente privilegiata nel poter lavorare in un contesto eterogeneo in quanto nelle sue classi gli alunni sono già pronti ad accogliere le diversità, di qualsiasi tipo esse siano, e ciò agevola il compito della scuola di essere, come dichiarato dalla docente stessa, un «ponte col territorio e [un] luogo privilegiato per la formazione dei cittadini».

Come possibili criticità, alcuni insegnanti di scuola primaria indicano le diversità nei processi e nei ritmi di apprendimento dei loro allievi, le

esperienze extrascolastiche talora ridotte e, in misura molto minore, anche le elevate percentuali di alunni con cittadinanza non italiana presenti in classe in quanto tali percentuali troppo elevate renderebbero impraticabile un vero processo di inclusione. Quattro docenti indicano inoltre come possibile criticità il rapporto con le famiglie (italiane e non), in quanto vengono talora riscontrati modelli educativi contrastanti rispetto a quelli proposti a scuola; nel caso di alcune famiglie migranti si riportano inoltre possibili problematiche comunicative e relazionali che comportano anche una non sempre attiva partecipazione alle attività scolastiche. Va peraltro segnalato che lo stesso rapporto con i genitori viene invece considerato – da altre docenti di scuola primaria coinvolte nella ricerca – un possibile punto di forza, sia per la forte motivazione che i padri e e le madri con retroterra migratorio trasmettono ai loro figli (considerando la scuola come luogo in cui ottenere il riscatto sociale), sia per il rispetto e la fiducia che in più di qualche caso ripongono negli insegnanti. Questa ambivalenza emergente fra gli insegnanti nei confronti della relazione con le famiglie degli allievi con background migratorio conferma la complessità, delicatezza e rilevanza del rapporto scuola-famiglia (cfr. Traversi, 2014; Favaro, 2011; Bove, 2010; Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010; Silva, 2004), rapporto che si modifica a seconda degli specifici contesti considerati, così come dalle singole persone e dalle relazioni che tra esse quotidianamente si vengono a creare.

Nei focus group le insegnanti coinvolte sostanzialmente confermano quanto dichiarato nel questionario, in particolar modo in merito all'interesse e alla gioia dei loro allievi e allieve nello svolgere le attività, oltre che per quanto riguarda le positive relazioni che essi creano con i compagni. Anche nei focus group è stato inoltre ribadito il concetto dell'eterogeneità vista come occasione di arricchimento per tutti. Un ulteriore punto di forza esplicitato durante i focus group è stato il fatto che le scuole ad alta presenza migratoria rispecchiano in un certo senso la società in cui i bambini saranno chiamati a vivere in futuro e, quindi, la possibilità di imparare fin da piccoli a confrontarsi con tante diversità potrebbe essere considerato senz'altro come un aspetto positivo.

Quest'ultima considerazione permette di introdurre alcune riflessioni in merito al ruolo che, secondo la prospettiva degli insegnanti coinvolti nella ricerca, le scuole possono rivestire nei contesti ad alta presenza migratoria entro cui talora si trovano ad insistere.

Alla domanda specifica del questionario, le docenti di scuola dell'infanzia hanno dichiarato che le loro scuole assumono un ruolo fondamentale

in quanto rappresentano uno spazio in cui si svolge il primo vero approccio dei bambini con persone diverse dalla propria famiglia. Ed è per tale motivo, hanno specificato, che viene dedicata molta attenzione alla socializzazione. È stato inoltre suggerito come la scuola dell'infanzia rappresenti non solo uno spazio di gioco e di scoperta, in cui vengono offerte tante opportunità di conoscenza esperienziale ai bambini, ma anche un luogo in cui viene promosso il valore delle emozioni così come delle regole. Le insegnanti hanno inoltre voluto sottolineare il ruolo svolto dalla scuola nel tentativo di creare con le famiglie dei rapporti basati sulla partecipazione e sulla collaborazione effettiva. Infine, le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno esplicitato anche il ruolo coesivo che tale scuola assume nei confronti del contesto territoriale circostante, in quanto in tutti i plessi coinvolti vengono attivate delle reti significative con diversi enti, associazioni, cooperative, ecc. presenti nei quartieri limitrofi, valorizzando così agli occhi dei bambini (e dei loro genitori) le esperienze e le competenze che possono essere svolte ed acquisite anche in contesti extrascolastici (cfr. Frabboni, 2002; Farnè, 1999; Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990).

Per quanto riguarda i docenti di scuola primaria coinvolti, essi hanno sottolineato come, nei contesti in cui si trovano a lavorare, la scuola rappresenti non solo un luogo in cui imparare ma anche uno spazio in cui sentirsi riconosciuti, in cui lavorare per una inclusione autentica, attraverso l'educazione all'altro, l'educazione civica, l'educazione emotiva; un luogo in cui si pongono le basi per la vita futura degli allievi. La scuola, per diversi insegnanti, potrebbe rappresentare inoltre un punto di riferimento per le famiglie oltre che per il quartiere, potendo idealmente diventare, come già evidenziato poc'anzi per la scuola dell'infanzia, un collegamento tra contesto educativo formale e altri contesti educativi non formali presenti nel territorio, come dimostrano le numerose collaborazioni attivate negli anni dalle scuole coinvolte nella ricerca.

3. Ruolo degli insegnanti nelle scuole e nei contesti ad alta presenza migratoria

Oltre che considerazioni riguardanti il ruolo della scuola, nel corso della ricerca, sono emersi anche riferimenti inerenti il ruolo degli insegnanti. In particolare, le insegnanti di scuola dell'infanzia hanno espresso a più riprese la percezione della rilevanza del proprio ruolo per la formazione e il futuro

dei cittadini di domani. Più di qualche insegnante ha sottolineato infatti la rilevanza di garantire ad ogni bambino e ad ogni bambina le attenzioni di cui ha bisogno «per sostenere […] il suo processo di crescita» e «per aprire, per dare maggiori opportunità a questi bambini». E queste frasi potrebbero effettivamente rappresentare uno degli snodi di una pedagogia delle scuole in contesti socialmente e culturalmente eterogenei. L'"aprire", il voler offrire "maggiori opportunità" di successo formativo e personale, potrebbero infatti trovare in un certo senso una corrispondenza nell'idea di educazione interculturale alla giustizia sociale, sulla quale, in particolare nel contesto italiano, ha richiamato tra gli altri l'attenzione Massimiliano Tarozzi (2015). In questo senso, per lavorare in tale direzione potrebbe essere importante, come evidenziato peraltro non solo dalle docenti di scuola dell'infanzia, ma anche dagli insegnanti di scuola primaria, adottare nei confronti del bambino uno stile educativo «che non lasci indietro nessuno», «accogliente», attraverso cui si riesca a valorizzare «ogni bambino nella sua unicità e nelle sue potenzialità».

Considerazioni non lontane da queste paiono emergere anche dalla parole di alcuni insegnanti della scuola primaria. Un docente, in particolare, ha dichiarato di sentirsi «in prima linea per la costruzione di quella che sarà la società futura» e di sentire una grande responsabilità in tal senso. Responsabilità alla quale ha fatto riferimento anche un'altra insegnante, parlandone «nel senso proprio di giustizia sociale […], cioè questa scuola, la nostra scuola, non può fare sconti, deve dare quasi degli strumenti in più a questi ragazzini» per adempiere, specifica la docente, alla «funzione morale ed etica legata alla nostra professione» (cfr. ad esempio con Tarozzi, 2014). La stessa insegnante ha continuato tale riflessione manifestando il proprio rammarico per la consapevolezza che la maggioranza dei suoi alunni di cittadinanza non italiana, una volta terminata la scuola secondaria di I grado, tende a proseguire il percorso di studi in istituti professionali. Di qui il tentativo di garantire loro il pieno raggiungimento di abilità strumentali che vengono talora date per scontate in altri contesti educativi. Sempre in tale prospettiva, un'insegnante di un altro plesso ha sottolineato come il ruolo dell'insegnante sia quello di offrire a tutti gli alunni l'opportunità di raggiungere il personale successo formativo.

In questa stessa prospettiva, la maggior parte dei docenti coinvolti nella ricerca è sembrato essere consapevole dell'importanza della formazione. In particolare, alcune insegnanti di scuola dell'infanzia hanno spiegato di aver intrapreso, proprio per la consapevolezza dei cambiamenti verificatisi nella

società e nella vita dei bambini, percorsi di riflessione e formazione che le hanno portate a «stravolgere» il loro modo di lavorare e di strutturare gli ambienti di apprendimento, spingendole a sperimentare soluzioni e strategie che potessero rendere tali ambienti sempre più inclusivi per i loro bambini. Non a caso, forse, una delle insegnanti coinvolte nella ricerca ha dichiarato di vedere il proprio ruolo come quello di un «ricercatore», che dovrebbe essere quindi costantemente impegnato ad approfondire le dinamiche, le relazioni, le metodologie, le pratiche, le competenze insite nel proprio agire quotidiano, a contestualizzarle alla società contemporanea, a situarle nel contesto in cui si presta servizio e a renderle significative per le persone con cui lavora. Tale espressione viene ripresa anche da un'insegnante di scuola primaria che ha affermato che il docente dovrebbe riuscire a lavorare anche «in laterale», provando ad osservare da un altro punto di vista le dinamiche presenti nella propria classe/scuola. Considerazioni come queste potrebbero forse richiamare in parte la riflessione di Francesca Gobbo (2000, pp. 199-208) in merito all'importanza per l'insegnante di divenire un insegnante-etnografo, in grado cioè di studiare i contesti in cui lavora, cercando auspicabilmente di attuare una «lettura molto più articolata delle situazioni […] della cultura dei pari, della cultura degli allievi e della stessa cultura scolastica» (Gomes, 1998, p. 124), così da poter «ampliare lo sguardo, decentrare il pensiero […] senza restare confinanti dietro a etichette preconfezionate dell'esotico o del culturale» (Galloni, 2007, pp. 25-26).

Non si tratta certamente di un compito semplice. Tuttavia, potrebbe trattarsi di un compito che, forse, anche in base a quanto suggerito da diverse insegnanti coinvolte nella ricerca (sia di scuola dell'infanzia che di scuola primaria), potrebbe essere visto come una «sfida quotidiana», nell'accezione propositiva del termine, proprio per la possibilità, derivante dalle tante diversità insite nei contesti esaminati, di rimettersi in discussione, di essere flessibili, di essere stimolate a compiere ancor meglio il proprio lavoro. Malgrado alcuni momenti di scoramento, più di qualche docente ha infatti voluto precisare «di provarci ogni giorno», di «provare fortissimamente» a lavorare per il bene dei propri alunni. In questo senso, anche se dalla ricerca svolta emerge come nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie coinvolte esistano diversi elementi di complessità, dalle voci delle docenti e dei docenti intervistati emerge altresì come *anche* nei plessi ad alta presenza migratoria si lavori e si possa lavorare bene; e come, pur consapevoli delle criticità esistenti e dell'importanza di affrontarle e superarle, gli insegnanti coinvolti nella ricerca non sembrino volersi arenare solo su tali

aspetti, provando al contrario a considerare anche i punti di forza delle scuole in cui operano, guardandoli *anche* da altre prospettive, come possibili risorse per gli allievi e le allieve che quelle scuole frequentano, nonché per i loro genitori, per la comunità circostante e, nondimeno, per il loro stesso essere insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Bolognesi I. (2014). Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12 (2): 183-198.

Bove C. (2010). L'esperienza delle relazioni con le famiglie immigrate non è scontata. In F. L. Zaninelli (ed.) *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 163-198). Milano: FrancoAngeli.

Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, 1: 59-75. In <ijfs.padovauniversitypress.it/system/files/papers/15_1_05_0.pdf> (ultima consultazione: 11 aprile 2019).

Catarci M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24 (5): 456-475.

Comber B. (2007). Assembling dynamic repertoires of literate practices. In E. Bearne, J. Marsh (eds.), *Literacy and Social Inclusion. Closing the Gap* (pp. 115-131). Sterling: Trentham Books.

Da Silva Iddings A.C., Combs M.C., Moll L.C. (2014). English Language Learners and Partnerships With Families, Communities, Teacher Preparation, and Schools. In H. Richard Milner IV & K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 188-196). New York: Routledge.

Dyson A.H. (1995). What Difference Does Difference Make? Teacher Perspectives on Diversity, Literacy, and the Urban Primary School. *English Education*, 27(2): 77-139.

Farnè R. (eds.) (1999). *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e processi formativi*. Milano: Guerini studio.

Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.

Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-129). Farnham, Ashgate.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Frabboni F., Pagliarini C., Tassinari G. (eds.) (1990). *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*. Firenze: La Nuova Italia.

Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Roma-Bari: Laterza.

Galloni F. (2007). Etnografia: scelta metodologica e non solo. In F. Gobbo (ed.), *La ricerca per una scuola che cambia* (pp. 21-42). Padova: Imprimitur.

Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

Gomes A.M. (1998). Etnografia dell'educazione e intercultura – Riflessioni tra la pratica di ricerca e la pratica educativa. In F. Gobbo (ed.), *Cultura intercultura* (pp. 109-137). Padova: Imprimitur.

Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni.* Roma: Carocci.

MIUR – Fondazione ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Milano, Fondazione ISMU.

MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza straniera a.s. 2016/2017*. Roma: Ufficio Statistica e studi.

Piussi A.M. (2011). Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile. *Encyclopaideia*, XV(29): 11-45.

Santerini M. (2009). L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica. In M. Ambrosini (ed.), *Né stranieri, né ospiti: cittadini al futuro* (pp. 21-26). Roma: Federazione SCS-CNOS – Salesiani per il sociale.

Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione.* Trento: Erickson.

Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.

Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1): 116-119.

Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2): 128-142.

Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Traversi M. (2014). La partecipazione dei genitori italiani e stranieri, nella scuola interculturale. *Educazione interculturale*, 12(1): 389-398.

Ulivieri S. (ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana.* Pisa: ETS.

Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, XVI (2): 171-186.

Zinant L., Zoletto D. (submitted). Le scuole primarie ad alta presenza migratoria nella prospettiva e e nelle pratiche degli insegnanti. Articolo proposto a revisione nel mese di marzo 2019.

Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica.* Milano: FrancoAngeli.

XII.10
Sguardi narrativi sulla scuola. Periferie e migrazioni fra saperi e affetti

Elena Zizioli
Università degli Studi Roma Tre

1. La scelta dello sguardo: i significati

> All'inizio della terza, Cécile ebbe una rivelazione. Se avesse studiato, avrebbe potuto - dopo molto tempo – prendere il posto della signora Varenne, la sua maestra. […] Da allora, Cécile sulla pagella ebbe una sola valutazione: "L'allieva si applica con serietà". Ottenne la maturità con il massimo dei voti, superò l'esame di ammissione all'istituto di formazione per gli insegnanti e a ventidue anni si laureò "maestra" […].
> Cécile superò il corridoio e si fermò, stupefatta. Si trovava in un ampio cortile ombreggiato da tigli […] Era una piccola scuola ignorata dal mondo sotto un cielo azzurro, era la sua prima scuola e l'emozione le fece venire le lacrime agli occhi (Murail, 2010, pp. 5-7).

La scuola è la Louis-Guilloux a Parigi e la protagonista è una docente alla sua prima esperienza didattica che corona il suo sogno di bambina. La trama del romanzo che, nella citazione proposta, è alle prime battute, si sviluppa tra le pagine restituendo la complessità di un'avventura pedagogica che vede al centro gli sforzi della giovane insegnante, animata da slanci ed entusiasmi. Cécile s'impegnerà non solo a offrire percorsi inclusivi in grado di valorizzare le potenzialità dei ragazzi, ma sperimenterà con le sue colleghe la solidarietà, per scongiurare il pericolo della chiusura della scuola ed evitare l'espulsione di dodici bambini ivoriani costretti a fuggire dal loro Paese di origine, la Costa d'Avorio.

Si tratta, dunque, di una storia che rivela passione, idealità, e che soprattutto rilancia in maniera positiva il ruolo dell'insegnante che non cede alla rassegnazione e sa opporsi alla noia e al grigiore di una vita scolastica scandita da obblighi burocratici, riscoprendo slancio ed entusiasmo. Un modello, dunque, di maestra positiva, anche un po' controcorrente che, forse per

la sua giovane età e la sua inesperienza, non ha paura di mettersi in gioco e sperimenta un modo di fare scuola più coinvolgente e attento alle diversità, nonostante le comprensibili insicurezze, i tentennamenti e gli smarrimenti di fronte alle difficoltà. Sono tante le questioni che attraversano la storia e che la scrittrice francese Marie-Aude Murail decide di affrontare tra le righe: la necessità di pratiche inclusive nelle società multiculturali di oggi; il rinnovamento della didattica in risposta all'eterogeneità dei contesti (Zoletto, 2017); il problema dell'inserimento dei migranti nei percorsi scolastici; il rapporto con la comunità nel segno di una continuità educativa che vede nella scuola un passaggio fondamentale e imprescindibile nella vita di ciascun individuo; il modello, infine, di un'istituzione che si fa appunto comunità per contrastare i processi di aziendalizzazione e favorire l'acquisizione di quelle "competenze esistenziali in grado di produrre una rigenerazione della cultura" (Morin, 2015, p. 19).

È un romanzo, dunque, in questo caso a restituirci una realtà scolastica complessa e nello stesso tempo affascinante per chi crede nella forza trasformativa dell'educazione e che rivela quanto e come la letteratura costituisca una fonte preziosa per analizzare una delle istituzioni fondamentali nella vita di ciascuno. Del resto, da quando la scuola ha assunto una posizione centrale per gli individui e i diversi gruppi sociali, la produzione su di essa è stata ricca e sempre più varia spaziando dai diari, dalle autobiografie, dai racconti e dalle poesie, dalle narrazioni nelle sue diverse forme (Antoniazzi, 2014, p. 9), rivendicando appunto un legame stretto, interessante e per certi versi intrigante fra scuola e letteratura.

La decisione di richiamare, quindi, un romanzo per svelare le dinamiche e le sfide che oggi questa istituzione è chiamata ad affrontare, rivela, una scelta, la nostra, quella di privilegiare tra le fonti proprio la narrativa, nello specifico quella rivolta all'infanzia e all'adolescenza[1]. Siamo, infatti, perfettamente consapevoli che, pur essendoci inevitabilmente una distanza tra il mondo reale e lo spazio letterario, gli Autori sappiano "cogliere i particolari del mondo circostante con originale rapidità e di restituirli attraverso le potenzialità della parola, l'abilità del *gioco* linguistico" (Boero, 2014, p. 222).

Le fonti letterarie riescono a "favorire originali processi interpretativi", come sottolinea sempre Boero (Ivi, p. 221), rendono visibili le singole espe-

1 Si tratta di una scelta di campo ben precisa, dunque, che esclude, ad esempio, la diaristica dei maestri o le scritture bambine che meritano un'attenzione a parte.

rienze, evidenziano "i sogni da realizzare", "le visioni negative riguardo al futuro", "utopia" e "distopia". "Distopia che, a ben guardare – scrive Antoniazzi – non può prescindere dal suo opposto dal momento che, a livello narrativo, 'il mondo nuovo', postulato dagli utopisti nasce sempre come denuncia e reazione a una realtà dolorosa, oppressiva, dispotica" (2014, p. 10).

Nei romanzi è stato possibile provare a sovvertire costruendo nuove visioni, promuovendo modelli alternativi, anticonformisti, comunque capaci di sottrarsi all'omologazione, in grado perciò di regalare nuovi sguardi e di opporsi al sentire comune. È evidente però che le storie vanno sapute scegliere, richiedono, in sintesi, uno sguardo pedagogico disincantato e smaliziato perché le narrazioni non sono neutre e perciò in alcuni casi possono non solo riflettere stereotipi e pregiudizi, ma anche consolidarli. Come hanno dimostrato diversi studi, per molto tempo la letteratura per l'infanzia ha, per esempio, raffigurato i personaggi femminili secondo determinati canoni, utilizzando contenuti spesso discriminatori per le donne (Gianini Belotti, 1973). Non tutte le protagoniste, infatti, sono state come Pippi Calzelunghe, ribelli, esuberanti, irriverenti in grado di deridere i modelli più antiquati di insegnanti e, in genere, i comportamenti e le abitudini degli adulti. E ancora oggi la formazione di un immaginario avulso da stereotipi, alimentati nella maggioranza dei casi dal persistere di alcuni condizionamenti culturali (Lipperini, 2007), è una sfida costante.

Nell'analisi delle opere indirizzate ai bambini e ai ragazzi, che oggi rivendicano una funzione sempre più "emancipativa e formativa", avendo ormai superato le istanze pedagogico-civilizzatrici (Cambi, 2012, p. 20), è importante perciò recuperare la funzione "sovversiva", per utilizzare un'espressione di Aidan Chambers (2011, p. 68), di rottura degli schemi convenzionali, per proporre nuovi e più ricchi valori. La letteratura, infatti, può essere messa a servizio di un progetto pedagogico per la formazione di un pensiero critico e l'affermazione dei diritti, per educare, quindi, alla bellezza, alla leggerezza, ma, nel contempo, alla "militanza" e cioè all'assunzione di determinate visioni che escano dai percorsi stereotipati e che rivendichino, come ci ha suggerito Gianni Rodari, nel recupero di una dimensione del fantastico, il nesso inscindibile tra pedagogia e utopia (Zizioli, 2013).

Quello che si offre in questo contributo è, dunque, un punto di vista privilegiato e soprattutto fortemente orientato: quello dei racconti delle buone e delle belle storie che aiutano a vedere la scuola come luogo di relazioni, oltre che di conoscenza, di scambi e d'incontri, laboratorio di cit-

tadinanza attiva e di democrazia. È facilmente intuibile che la scuola cui si guarda non è quella di ieri, bensì quella contemporanea. Chi scrive è interessata a dimostrare che, per quanto concerne l'educazione interculturale, se tante sono le pratiche didattiche d'eccellenza realizzate negli ultimi anni, anche la scuola tratteggiata nelle storie rivela un cambio di paradigma che coinvolge tanto il modello d'insegnante tanto quello degli studenti sempre più portatori di diverse differenze, a dimostrazione ancora una volta che la buona letteratura, come è stato scritto "non è specchio del reale, ma *lettura* dello stesso, capace di scorgere un orizzonte nuovo, una possibilità di cambiamento e di trasformazione" (Boero, 2014, p. 222).

La narrativa diventa allora dispositivo pedagogico per costruire un modello di scuola in grado di contrastare le povertà educative e i rischi di marginalizzazione, per riscattare le periferie e riproporle come luoghi in grado di riattivare relazioni generative e percorsi di liberazione e di promozione sociale, per comprendere e restituirci il fenomeno migratorio non solo nella sua complessità, ma anche ricchezza. Del resto, è stato ampiamente argomentato che la capacità di costruire futuri diversi dipende in larga parte dall'ampiezza della nostra immaginazione e che la stessa immaginazione narrativa è risorsa importante non solo per "coltivare l'umanità", ma anche per assicurare una convivenza civile e democratica (Nussbaum, 1999; Zizioli, 2018).

2. La scelta delle storie: percorsi narrativi

Dopo aver dichiarato l'approccio e argomentato i significati, è necessario ora rivolgere lo sguardo ai percorsi che intendiamo privilegiare in questa sede, ben consapevoli che si tratta di una scelta difficile. Si è avuta, infatti, la possibilità di constatare la ricchezza di prodotti di diversi generi (romanzi e albi illustrati), in quanto l'universo narrativo per bambine e bambine, ragazze e ragazzi è sempre più variegato, composito e multiforme, segnato da nuovi sguardi, più mobili e aperti a nuove prospettive. Un'evidenza pedagogica molto importante che ha rivelato, peraltro, come le narrazioni di oggi utilizzino un apparato simbolico e metaforico particolarmente adatto all'infanzia con l'impiego di diversi linguaggi.

All'interno di questo universo sono state compiute scelte che tenessero conto delle diverse età e che, quindi, parlassero tanto all'infanzia quanto all'adolescenza, dove fosse possibile per bambini e ragazzi "riconoscersi, spec-

chiarsi o anche semplicemente confrontarsi" (Antoniazzi, 2014, p. 187). Lo sguardo, inoltre, non si è limitato all'Italia, ben consapevoli che la letteratura per bambini e ragazzi, da sempre caratterizzata da una dimensione internazionale, è per sua natura interculturale, spazia da un confine all'altro, grazie al lavoro di editori e traduttori, perché come già precisava Paul Hazard i libri sono messaggeri in grado di promuovere scambi e cercare amicizie fino all'altro capo del mondo per la formazione di una "repubblica universale dell'infanzia" (Hazard, 1954, p. 178).

Qui si è scelto di proporre appunto quelle narrazioni che maggiormente aiutano a definire un alfabeto per l'inclusione, dove i conflitti vengono risolti e spesso si realizzano quei processi di integrazione che riguardano le realtà più complesse, come le periferie, o i soggetti maggiormente a rischio, come le ragazze e i ragazzi di etnia rom che più difficilmente affrontano con successo i percorsi scolastici. Storie, insomma, come già precisato in altra sede, che sfuggono a semplicistiche categorizzazioni o a sterili buonismi o retoriche e che invece fanno della valorizzazione dei saperi altrui e dell'accoglienza i valori fondanti (Zizioli, 2017), contrastando atteggiamenti etnocentrici e promuovendo una "revisione interculturale dell'educazione" (Fiorucci, Catarci, 2015).

I protagonisti, infatti, non sono solo bambine e bambini, ma anche insegnanti coraggiosi, propositivi, in grado di spezzare la routine e di implementare nuove prassi didattiche.

Nella nostra esplorazione ripartiamo dall'avventura pedagogica di Cécile cui si è già fatto cenno. L'opera della giovane insegnante francese, come traspare dalle pagine, è soprattutto una seria e determinata battaglia contro gli stereotipi, perché i bambini ivoriani sono il bersaglio di molti pregiudizi, con l'utilizzo di un linguaggio che non allude esplicitamente alla loro provenienza, ma li etichetta comunque come "insopportabili", "maleducati"; i maschi considerati spavaldi e insolenti, le femmine perdigiorno e sfrontate. Eppure saranno proprio i Baoulé e cioè i ragazzi appartenenti a questa famiglia emigrata in Francia, perché perseguitata nella propria terra, a salvare la scuola, assicurando il numero minimo di iscritti, e, quindi, a scongiurare il rischio di chiusura. Un'evidenza che ribalta la prospettiva e che ci permette di esplorare nuovi percorsi inclusivi. Come accade, per esempio, nel testo di Pina Varriale, dove Yusuf, arrivato dalla Siria sulle coste siciliane con lo status di rifugiato, ospite del Centro di accoglienza per minori non accompagnati, diventa uno dei "meglio della scuola", quindi stimato e rispettato, non solo perché particolarmente abile nel disegno, ma

in quanto disposto a sostenere, attraverso il giornalino di classe, la lotta contro le ingiustizie. È una bella cronaca scolastica quella che ci restituisce la scrittrice italiana che attraverso una narrazione ricca di dialoghi e colpi di scena, porta il lettore a immedesimarsi con i personaggi, a scoprire che l'amicizia è un sentimento naturale tra i ragazzi, oltre qualsiasi differenza. Come accade in *Mare giallo,* dove Hui, un "guaglione cinese", arrivato in Italia, a Napoli, all'età di due anni, sceglie come amici del cuore Caterina e Thomas, i quali, benché non stranieri e provenienti da famiglie abbienti, si sentono comunque emarginati, perché non compresi nel loro ambiente d'origine.

La scuola nelle narrazioni che abbiamo scelto ha spesso una funzione salvifica: è "un'isola di bambini in una città che non li vede", come nel poetico e delicato albo illustrato *Adrian vuole andare a scuola* che racconta il dramma di un bambino rom costretto a percorrere una lunga distanza per raggiungere la scuola dove ha imparato a leggere e scrivere, ma soprattutto ha incontrato nuovi amici, in particolare Cristina. Quando avviene lo sgombero del campo, Adrian rischia di non poter più tornare, ma non desiste, perché è la scuola a dare senso alla sua esistenza. C'è Cristina, infatti, alla quale non sa rinunciare. Sono, dunque, gli occhi di un bambino a insegnarci a esercitare i diritti, tra i quali non c'è solo quello di poter apprendere, ma anche di vivere tra le mura scolastiche la propria affettività, il proprio bisogno di sentirsi accolti e riconosciuti, di "stare bene", candidando la scuola a luogo del benessere, della cura educativa che contrasta disinteresse e indifferenza.

Kizzy nel romanzo di Rumer Godden[2], considerata una bambina selvaggia, apostrofata con il dispregiativo zingara o "diddakoi" perché per metà rom e per metà irlandese, è costretta ad affrontare un percorso tortuoso. Il suo stare a scuola è una vera e propria prova che la porta a sperimentare la solitudine. Il non sentirsi accettata, lo scoprirsi diversa è per lei fonte quotidiana di malessere, ma anche in questo caso, grazie alla sensibilità e alle cure di Mrs Blount, riuscirà a sentirsi parte della comunità scolastica. Un'ulteriore testimonianza di quanto gli insegnanti siano capaci con il loro impegno, la loro ricerca creativa, la loro capacità di osare, di avviare e sperimentare inediti percorsi di inclusione, puntando sulla valorizzazione del

2 Il romanzo viene pubblicato nel 1972, ma viene tradotto e diffuso in Italia solo nel 2017.

carattere socializzante dello spazio-scuola. Come evidenzia anche Paulo Freire, l'importante non è

> […] la ripetizione meccanica di questo e quel gesto, ma la comprensione del valore dei sentimenti, […] del desiderio, […] della paura, che nel venir 'educata' riesce a generare il coraggio. Non è possibile alcuna formazione docente autentica da un lato se risulta estraniata dall'esercizio della capacità critica che implica il passaggio dalla curiosità ingenua a quella epistemologica, e, dall'altro, senza il riconoscimento del valore delle emozioni, della sensibilità, dell'affettività, dell'intuizione o del presentimento (2004, p. 38).

Torna il bisogno dell'affettività e delle emozioni vissute tra le mura scolastiche anche nella trilogia dello scrittore Guus Kuijer, in particolare nel romanzo agile, divertente, a tratti ironico e irriverente, *Per sempre insieme, amen*[3], dove il rapporto tra Polleke, la protagonista, e Mimun, il ragazzo mussulmano di origini marocchine, non è solo un confronto tra religioni e culture diverse, ma anche un incontro d'amore, a tratti contrastato, per certi versi pericoloso, ma in grado di far crescere i protagonisti. Tra i banchi, dunque, si esperisce la vita ed è proprio a scuola che spesso avviene la prima educazione sentimentale: le amicizie, le esperienze affettive, in alcuni casi dolorose, possono regalare nuovi occhi con cui guardare il mondo.

In molte storie la scuola fa da sfondo, come nella già citata *Mare giallo* e nella suggestiva e toccante antologia *Centrifuga* che è anche espressione di un progetto sociale che fa della lettura una risorsa importante per il riscatto e l'emancipazione; si tratta del Centro *Leggimi forte* che porta la letteratura contemporanea in periferia. Come chiarisce Patrizia Rinaldi nell'introduzione al testo, si ribalta così il sentire comune perché proprio la periferia non è più interpretata come il luogo dell'impossibilità di azione, la lontananza dalla partecipazione perché spesso priva di spazi di aggregazione, di librerie, di cinema, di teatri, bensì attraverso un impegno costante per il cambiamento diventa il luogo da cui ripartire per costruire comunità (2016, pp. 3-4).

La finalità educativa dei racconti proposti è, dunque, quella di suggerire altri immaginari per promuovere innovazione e partecipazione. C'è chi

3 Gli altri due romanzi di Guus Kuijer, che compongono la trilogia, sono: *Mio papà è un PPP* (trad. it. 2013) e *Un'improvvisa felicità* (trad. it. 2014), editi tutti dalla Feltrinelli Kids.

studia come Angela perché quando si vive a Siberia, l'ultima fermata della metropolitana, solo la scuola può salvarti da un destino che sembra già tracciato, ma ci sono anche le memorie scolastiche sbiadite di Carlo che prova a costruire con la fantasia un futuro diverso da una realtà quotidiana opprimente e desolante. Sono racconti che offrono appunto una speranza e insegnano a crescere sfidando i propri limiti.

3. Considerazioni conclusive

Il primo dato che emerge dalla breve analisi qui condotta (peraltro, come già precisato, non esaustiva e per forza limitata), è che la scuola raccontata nelle pagine scelte travalica i confini geografici diventando uno spazio universalmente riconosciuto e una realtà capace di assicurare una giustizia sociale.

In tutte le narrazioni citate si valorizza la ricerca della felicità non solo perché si tratta di storie che offrono una possibilità di futuro e di riscatto, ma anche perché in esse la scuola rappresenta un luogo di benessere, crocevia di emozioni e affetti, che ci porta a riconsiderare questa istituzione oltre che un diritto, un'esperienza irrinunciabile nella vita di ogni bambino. Una scuola pluralista, progressista e democratica, che è l'ideale cui guardiamo, ha il compito di favorire la cooperazione tra gli allievi promuovendo l'ascolto attivo. Con lo scopo di contrastare le insidie della conoscenza nozionistica, i meccanismi spersonalizzanti di valutazione e un clima di competitività esasperata, scrive Frabboni:

> In particolare, quando si rimuove il versante dei rapporti interattivi che animano e danno gioia alla vita tra i banchi si rischia di non poter garantire flessibilità e modularità allo stesso traffico cognitivo che circola nella scuola. Al punto da soffocare la classe di dinamiche autoritarie e direttive. Il plesso scolastico è chiamato pertanto ad apparecchiare i propri luoghi didattici quali punti – di – incontro di copiose trame aggregative cosparse di dense cifre emotive e conviviali (2014, p. 146).

Non è possibile, in sintesi, non annodare l'alfabetizzazione alla socializzazione, la conoscenza con la relazione (Ivi, p. 145). La scuola restituita dalle narrazioni qui proposte realizza tutte le aspettative succitate: la fatica dell'apprendere è premiata dalla possibilità di pensare "con la propria testa

e di sognare con il proprio cuore" (Ivi, p. 32); in essa entra la vita con tutte le sue contraddizioni; c'è posto per tutti perché le differenze sono appunto un patrimonio da valorizzare. La buona letteratura contemporanea ci offre dunque una via, contribuendo non solo alla costruzione di nuovi immaginari, ma anche alla revisione di modelli, per guardare, nell'epoca delle passioni tristi (Benasayag, Schmit, 2004), a nuovi paradigmi educativi. Si tratta di un invito alla riflessione, ma soprattutto di un contributo alla formazione di un'idea di scuola (Baldacci, 2014), in grado di rispondere alla complessità e alla pluralità dei contesti odierni con la proposta di percorsi di crescita personale e civile per la realizzazione di un nuovo umanesimo.

Riferimenti bibliografici

Antoniazzi A. (2014). *La scuola tra le righe*. *Con un saggio critico di Pino Boero*. Pisa: ETS.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia.* Milano: FrancoAngeli.

Benasayag M., Schmit G. (2003). *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale.* Paris: Éditions La Découverte (trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004).

Boero P. (2014). Divagando tra letteratura e scuola. In A. Antoniazzi. *La scuola tra le righe* (pp. 221-246). Pisa: ETS.

Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita.* Roma-Bari: Laterza.

Cambi F. (2011). Letteratura per l'infanzia e storia dell'educazione: un rapporto sempre (più) centrale. In D. Lombello Soffiato (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia didattica universitaria e competenze per le professionalità educative* (pp. 15- 21). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Loiodice I., Ulivieri S. (eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.

Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura.* Modena: Equilibri.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F. (2014). *Felicità e scuola. Utopia o possibile realtà?* Roma: Anicia.

Freire P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa.* (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004).
Hazard P. (1949). *Les livres, les enfants et les hommes*. Paris: Editions contemporaines Boivin et Cie (trad. it. *Letteratura infantile*, Edizioni Viola, Milano, 1954).
Iori V. (2006). *Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
Morin E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles Cedex - Paris: Actes Sud/Play Bac (trad. it. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015).
Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea,* Carocci, Roma, 1999).
Rinaldi P. (2016). Un'antologia di periferia. In S. Bilotti et. al., *Centrifuga. Fughe, ritorni e altre storie* (pp. 3-4). Roma: Sinnos.
Zizioli E. (2013). Storie che educano, integrano e cambiano il mondo. In M. Camerucci (ed.), *Metamorfosi e nuovi scenari pedagogici* (pp. 181-220). Perugia: Morlacchi.
Zizioli E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455-464). Pisa: ETS.
Zizioli E. (2018). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 193-204). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Zoletto D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155-161). Pisa: ETS.

Fonti narrative

Bilotti S. et al (2016). *Centrifuga. Fughe, ritorni e altre storie*. Roma: Sinnos.
Godden R. (1972). *The Diddakoi.* London: Macmillan Children's Book (trad. it. *La bambina selvaggia,* Bompiani, Milano, 2017).
Kuijer G. (1999). *Voor Altijd Samen Amen.* Amsterdam: Querido (trad. it. *Per sempre insieme, amen,* Feltrinelli Kids, Milano, 2012).
Murail M.A. (2005). *Vive la Repubblique!* Paris: Editions Pocket Jeunesse (trad. it. *Cécile. Il futuro è per tutti,* Giunti editore, Firenze, 2010).
Rinaldi P., Appel F. (2012). *Mare Giallo.* Roma: Sinnos.
Valente D., Bochicchio I. (2012). *Adrian vuole andare a scuola*. Belvedere Marittimo (CS): Coccole e caccole.
Varriale P. (2015). *Yusuf è mio fratello.* Milano: Mondadori.

Gruppo 13
Scuola, benessere ed educazione del corpo

Introduzione
Francesco Casolo

Interventi
Antonio Borgogni
Andrea Ceciliani
Ferdinando Cereda
Dario Colella
Antonia Cunti – Sergio Bellantonio
Francesca D'Elia
Maria Benedetta Gambacorti Passerini – Cristina Palmieri – Lucia Zannini
Elena Mignosi
Gaetano Raiola
Cristiana Simonetti
Roberto Travaglini

Scuola, benessere ed educazione del corpo

Francesco Casolo
Università Cattolica del Sacro Cuore Milano

Da oltre 20 anni si discute sulla opportunità di inserire il laureato in scienze motorie nella scuola primaria per assicurare ai bambini tra i sei e gli undici anni lo svolgimento di una efficace educazione motoria. Questa nuova figura di insegnante, nei disegni di legge presentati da parlamentari di svariati schieramenti politici mai giunti ad una approvazione definitiva, era pensata ora per supportare il maestro generalista ora per sostituirlo in toto. Attualmente, presso il Ministero della pubblica istruzione, è allo studio una ennesima proposta in tal senso che, secondo le indicazioni del Ministro dovrebbe portare in tempi brevi alla istituzione di tale figura. Il presente contributo parte da una riflessione che affronta i contenuti e le finalità delle attività di movimento per l'età evolutiva per delineare gli aspetti professionali e le competenze di chi le dovrà proporre. Nell'ultima parte verrà esplicitata una prospettiva formativa, da due anni attiva presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, della durata totale di sei anni che può consentire sia al laureato in Scienze motorie triennale che al laureato magistrale in Scienze della formazione primaria di conseguite una doppia laurea (L22 + LM85Bis) e una doppia abilitazione all'insegnamento (Scuola primaria e Scuola dell'infanzia).

1. Età evolutiva e attività motorie

Possiamo individuare tre le grandi gruppi di competenze da sviluppare nella scuola primaria attraverso le attività motorio-sportive utili al bambino per potersi rapportare in modo efficace nell'ambiente: le competenze motorio-intellettive (saper controllare efficacemente le posture assunte dal nostro corpo adattandole alle dimensioni spazio-temporali; saper padroneg-

giare i movimenti segmentari degli arti nei gesti di coordinazione fine; saper coordinare le parti del corpo nei gesti globali che consentono al bambino di imparare le innumerevoli tipologie di spostamento nell'ambiente, di combinazione motoria, di variazione di postura); le competenze sociomotorie (saper attivare coerenti comportamenti relazionali basati su rapporti di conoscenza, collaborazione, rispetto, fiducia, responsabilità , stima, aiuto nei confronti dell'altro)e le competenze espressivo-comunicative (conoscere e padroneggiare le modalità di comunicazione verbale e non verbale). Al primo gruppo appartengono quelle conoscenze e abilità che da sempre hanno connotato l'educazione fisica individuata dalla nascita come quella disciplina che dovesse occuparsi del corpo e della fisicità della persona. Oggi l'educazione al movimento e allo sport rappresenta, nei suoi aspetti condizionali e coordinativi, uno degli aspetti più importanti per completare uno stile di vita sano e equilibrato (Casolo, 2011). Saper nuotare, correre, saltare e lanciare nelle forme e nelle modalità concesse dagli ambienti fisici significa possedere quella motricità di base che può aprire la via alla pratica di qualsiasi disciplina sportiva. Anche se può sembrare un paradosso, appartiene all'educazione al movimento anche la progressiva acquisizione di un controllo posturale in quanto la postura viene considerate come il frutto di precise intenzionalità ad inibire il movimento. Nel contempo però comporta un intervento attivo per contrastare la forza di gravità attraverso l'attivazione del tono posturale che è quel grado di tensione a carico della muscolatura antigravitaria. La postura oggi viene definita come la posizione che un corpo vivente occupa nello spazio, sia nel suo insieme , sia nelle singole parti, cioè un atteggiamento ben bilanciato in perfetta armonia con la forza di gravità (Vincenzini, 2000). Come tale, pur denotando una situazione di apparente staticità, è in risultato di un intervento coordinato della muscolatura, e dunque oggetto di apprendimento che porta all'auto-controllo. La possibilità di padroneggiare il proprio corpo in modo corretto ed efficiente dipende in grande misura dalla capacità di assumere e mantenere posizioni "corrette" sia staticamente che dinamicamente. Tra la tipologia vasta e differenziata di competenze motorio-intellettive riteniamo sia utile inserire quelle abilità in situazione che consentono il controllo efficace del nostro corpo nelle più abituali situazioni di stabilità. I movimenti non sono quasi mai limitati ad un solo segmento del corpo e raramente interessano una sola articolazione ma coinvolgono più parti ed articolazioni che vengono attivate e coordinate secondo le categorie temporali della contemporaneità o della successione e le categorie spa-

ziali dell'orientamento. Quando questi movimenti interessano una sola parte del corpo li denomineremo come schemi motori statici o posturali in quanto avvengono sul posto e non comportano una evidente variazione della postura. La motricità globale è frutto di una sapiente integrazione e coordinazione di questi movimenti analitici o schemi motori statici ad opera del sistema nervoso. Effettuare esercizi di combinazione e coordinazione significa assemblare in modo organico tutte le singole azioni muscolari parziali. L'educazione al movimento deve riservare una adeguata attenzione sia ai movimenti segmentari che ai movimenti globali che coincidono con i gesti motori naturali ed abituali tipici della specie umana e rappresentano il frutto del processo di apprendimento, automatizzazione e coordinamento di atti parziali che incomincia dalla nascita. Esistono tanti schemi motori dinamici quante sono le forme globali di movimento dell'uomo che sono innumerevoli. È importante che il futuro educatore del movimento sappia possa ricreare tutte le condizioni ambientali e sociali opportune per l'apprendimento di queste forme motorie cercando di ricreare:

- un contesto sociale aperto che possa accettare tutti, anche i meno abili;
- un ambiente fisico interno dotato di attrezzatura idonea (piccoli e grandi attrezzi disciplinari) o esterno (ambiente naturale);
- adeguate motivazione all'apprendimento;
- una progettualità di intervento educativo progressiva nelle difficoltà da superare e il più possibile individualizzata;
- una progressiva scoperta e costruzione in ogni bambino della self-efficacy[1] o soddisfazione di sé, dei propri mezzi e delle proprie capacità.

L'attività motoria e la pratica sportiva, attraverso una corretta azione interdisciplinare contribuiscono allo sviluppo armonico della persona ed alla promozione della cultura della legalità attraverso la pratica del rispetto dell'altro, delle regole e del fair play. Nell'attività sportiva si possono realizzare altissimi obiettivi educativi, acquisire competenze indispensabili alla crescita dei giovani, come il dominio di sé, il senso della solidarietà, la ca-

1 Albert Bandura ha definito con il termine self-efficacy come la fiducia dell'individuo nella propria capacità di portare a termine con successo l'azione richiesta in uno specifico contesto o di sentirsi all'altezza di una data situazione (Cfr. Dogana, 2002, p. 288).

pacità di collaborare per un fine comune, la valorizzazione del ruolo di tutti ed il rispetto del ruolo di ciascuno"[2]. Nelle indicazioni del ministro Fioroni si ritrova oggi una forte sottolineatura dell'importanza dello sviluppo sociale, del senso civico e della cultura della legalità da promuovere nel sistema scolastico attraverso le attività motorie considerate come una alternativa culturale alla violenza, alla esasperazione del risultato, alla slealtà. Le attività ludico-motorie possano contribuire al meglio e con gradualità al compito di portare i bambini da una situazione di egocentrismo ad una progressiva apertura e disponibilità nei confronti dell'altro. Possiamo individuare e definire questo processo attraverso il raggiungimento progressivo di obiettivi socio-motori (Calvesi et al., 1982) come promuovere la conoscenza dei compagni sotto l'aspetto somatico, intellettuale, psico-motorio e caratteriale, sviluppare la capacità di percepire i ritmi di lavoro dei compagni e adattarvisi, capire l'importanza della collaborazione, sollecitare la fiducia del compagno e il senso di responsabilità e capire la difficoltà degli altri per poter offrire un aiuto spontaneo e per accettare di buon grado il contributo altrui, qualunque esso sia.

Attraverso il corpo comunichiamo, ci proponiamo nel mondo e ci facciamo conoscere. Ecco perché nella cultura e nella educazione al movimento non può mancare una attenzione rivolta fin dalla scuola primaria alla scoperta ed alla presa di coscienza delle modalità comunicative di tipo non verbale. Ogni gesto, sguardo, parola, azione che l'uomo compie in qualsiasi momento della sua esistenza è un atto comunicativo e l'uomo non può non comunicare (Watzlavick et al., 1971) e da ciò si può dedurre che fin da bambino è un essere in relazione. La gestualità e le posture dell'uomo differiscono a seconda della relazione che esiste tra le persone, le quali possono essere più o meno coscienti di questi e di altri segnali che il loro corpo invia. In realtà questa consapevolezza può essere educata attraverso la creazione di un identità personale e sociale, poiché la cultura di appartenenza codifica questi segnali e li interpreta ma soprattutto crea in ognuno l'intelligenza inter-personale o sociale (Gardner, 2002).Con questo termine si intende sottolineare l'importanza educativa della maturazione progressiva nel bambino di una consapevolezza relazionale che porta alla creazione di un'identità che permetta, attraverso la conoscenza di sé, una relazione efficace, se-

2 MPI, Prot. N. 17, 9 febbraio 2007.

rena e positiva con gli altri. Riteniamo mezzo ottimale per il raggiungimento di detti obiettivi le proposte di espressività corporea e di animazione gestuale intesa come un insieme di indicazioni, di stimoli, di tecniche, che aiutano a ricercare e arricchire le proprie capacità espressive. A tal fine ricordiamo le tutte le attività di imitazione di animali o persone, quelle di manipolazione di attrezzi inesistenti, l'immedesimazione in personaggi particolarmente conosciuti o in stati d'animo differenti, la finzione legata ai condizionamenti ambientali.

2. La professionalità e le competenze del docente di una educazione motoria

Quali competenze per il futuro docente di educazione motoria? Nel corso degli ultimi 50 anni nell'ambito scolastico si sono delineate alcune scuole pedagogiche da cui sono derivate, anche per il contesto motorio, differenti modalità di proposte per migliorare la riuscita dell'apprendimento: la didattica della programmazione, la didattica che valorizza lo strutturalismo e quindi i contenuti scientifici della disciplina e quella infine che centra il suo focus sulla persona che apprende. Ciascuna di queste correnti ha avuto il pregio di mettere in luce un aspetto importante della didattica moderna e delle competenze da far acquisire ai futuri docenti attraverso percorsi universitari efficaci. È solamente da dieci anni a questa parte che stiamo assistendo ad un processo di integrazione di queste tre scuole o filosofie dell'apprendimento all'interno di una prospettiva che potremmo chiamare di didattica integrata, flessibile e adattabile al contesto educativo. È quella didattica, tanto per intenderci, che privilegia la valorizzazione e la integrazione produttiva di tre aspetti indispensabili per una didattica efficace: i contenuti scientifico-culturali delle scienze motorie, l'organizzazione temporale delle procedure di apprendimento e una attenzione individualizzata alla persona che apprende considerata nella sua globalità ed emotività.

Da queste considerazioni deriva la necessità per i futuri educatori del movimento di possedere una diffusa conoscenza scientifica e culturale delle scienze motorie e sportiva e un criterio didattico personale aperto ai risultati della ricerca scientifica e arricchito da una coscienza critica delle esperienze personali di insegnamento che lo porti a saper programmare gli obiettivi educativi a breve, medio e lungo termine. A tal riguardo i singoli

docenti dovranno, in relazione alle diverse materie, elaborare la propria programmazione da intendere come impostazione dell'azione educativa e/o didattica che ne prefigura gli obiettivi, i contenuti, i metodi e le modalità di valutazione (Pellerey, 2007).

Inoltre sarà indispensabile avere la disponibilità e acquisire quelle competenze utili per instaurare una relazione efficace con l'allievo che potrebbero declinarsi nel conoscere i tratti psicologici, sociologici e cognitvo-emotivi dell'età evolutiva, riconoscere le principale forme di apprendimento motorio e gestire adeguatamente forme di comunicazione verbale e non verbale, nonché saper inviare feed-back positivi.

Una didattica efficace e efficiente conduce ad una produttiva integrazione tra l'attività dell'insegnamento e l'azione dell'apprendimento: questo vale anche per le scienze motorie ove apprendere movimenti di qualsiasi tipologia implica non solo capacità personali, ma anche volontà e disponibilità.

3. Percorso formativo integrato: doppia laurea e una doppia abilitazione

La presenza all'interno della stessa facoltà universitaria, nella fattispecie la facoltà di Scienze della formazione e dell'educazione dell'Università Cattolica di Milano, dei due percorsi di Laurea in Scienze della formazione primaria (LM85Bis) e Scienze motorie triennale (L22) ha consentito lo studio e la elaborazione di questo percorso formativo sinergico tra i due corsi di studio che presentano tra di loro insegnamenti comuni per un range di CFU compreso tra 77 e 87. La tabella che segue evidenzia i riconoscimenti in CFU nei passaggi da prima a seconda laurea in entrambe le direzioni: da LM85bis a L22 e viceversa:

da LM 85Bis SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	CFU previsti	a L22 SCIENZE MOTORIE E DELLO SPORT	CFU previsti	CFU CONVALIDATI
PEDAGOGIA GENERALE	8	PEDAGOGIA GENERALE	10	10
DIDATTICA E METODOLOGIA DELLE ATTIVITA' MOTORIE (CON LABORATORIO)	9	TEORIA E METODOLOGIA DEL MOVIMENTO UMANO	10	10
CHIMICA ELEMENTARE (CON LABORATORIO DI CHIMICA ELEMENTARE)	4	BIOCHIMICA GENERALE E DELLO SPORT	10	4
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO	8	PSICOLOGIA DELLE ATTIVITA' SPORTIVE: ASPETTI EDUCATIVI E SOCIALI	10	10
PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE (CON LABORATORIO)	9	PSICOLOGIA GENERALE E ATTIVITA' MOTORIE	5	5
LABORATORIO DI LINGUA INGLESE I SELDA	4	LINGUA STRANIERA INGLESE	4	4
LABORATORI DI TECNOLOGIE DELL'ISTRUZIONE	3	ICT E SOCIETA' DELL'INFORMAZIONE	4	4
SCIENZE DELLA TERRA E NUTRIZIONE (CON LABORATORI DI EDUCAZIONE ALIMENTARE E SCIENZE DELLA TERRA)	13	ENDOCRINOLOGIA E NUTRIZIONE UMANA	10	10
LEGISLAZIONE SCOLASTICA	4	ISTITUZIONI DI DIRITTO PUBBLICO	5	5
STORIA MODERNA E CONTEMPORANEA	8	STORIA DELLO SPORT o STORIA DELLE ISTITUZIONI SPORTIVE oppure STORIA DELLO SORT E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE	5	5
DIDATTICA GENERALE (CON LABORATORI) E STORIA DELLA SCUOLA E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE	12 + 8	DIDATTICA GENERALE E STORIA DELL'EDUCAZIONE	10	10
SOCIOLOGIA DELLE RELAZIONI EDUCATIVE	8	SOCIOLOGIA GENERALE E DELLE PROFESSIONI MOTORIO SPORTIVE *		
		TOTALE CFU CONVALIDATI	83	77

Tabella 1: Da LM 85 bis Scienze della formazione primaria a l22 scienze motorie e dello sport

Ne consegue che il laureato in Scienze della Formazione Primaria viene ammesso al 3° anno del Corso di studio L22 in Scienze Motorie, profilo Scolastico-adattativo. Per conseguire la laurea in Scienze motorie (L22) dovrà affrontare un percorso formativo di 103 CFU che gli potrà consentire di affiancare alle competenze acquisite in ambito metodologico-didattico nel percorso LM85bis le competenze derivanti dagli ambiti bio-medico e tecnico-sportivo.

da L22 SCIENZE MOTORIE E DELLO SPORT	CFU previsti	a LM 85Bis SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	CFU previsti	CFU CONVALIDATI
PEDAGOGIA GENERALE	10	PEDAGOGIA GENERALE	8	8
TEORIA E METODOLOGIA DEL MOVIMENTO UMANO e TEORIA, TECNICA E DIDATTICA DELLE ATTIVITA' MOTORIE PER L'ETA' EVOLUTIVA	10 + 5	DIDATTICA E METODOLOGIA DELLE ATTIVITA' MOTORIE (CON LABORATORIO)	9	9 - viene convalidato anche il laboratorio
BIOCHIMICA GENERALE E DELLO SPORT	10	CHIMICA ELEMENTARE (CON LABORATORIO DI CHIMICA ELEMENTARE)	4	3
PSICOLOGIA DELLE ATTIVITA' SPORTIVE: ASPETTI EDUCATIVI E SOCIALI	10	PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO	8	8
PSICOLOGIA GENERALE E ATTIVITA' MOTORIE ◊◊	5	PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE (CON LABORATORIO)	9	9 (5 +2 avanzati da Psicologia delle attività sportive: aspetti ed. ….)
LINGUA STRANIERA INGLESE	4	LABORATORIO DI LINGUA INGLESE I SELDA	4	4
TEORIA TECNICA E DID. DEGLI SPORT INDIVIDUALI E DI SQUADRA 1	10	ATTIVITA' A SCELTA DELLO STUDENTE	8	8
ICT E SOCIETA' DELL'INFORMAZIONE	4	LABORATORI DI TECNOLOGIE DELL'ISTRUZIONE	3	3
ENDOCRINOLOGIA E NUTRIZIONE UMANA e IGIENE E EDUCAZIONE SANITARIA	10 + 5	SCIENZE DELLA TERRA E NUTRIZIONE (CON LABORATORI DI EDUCAZIONE ALIMENTARE E SCIENZE DELLA TERRA)	13	11
ISTITUZIONI DI DIRITTO PUBBLICO •	5	LEGISLAZIONE SCOLASTICA	4	4
STORIA DELLO SPORT o STORIA DELLE ISTITUZIONI SPORTIVE ***oppure STORIA DELLO SPORT E DELLE ISTITUZIONI SPORTIVE≈	5	STORIA MODERNA E CONTEMPORANEA	8	5
DIDATTICA GENERALE E STORIA DELL'EDUCAZIONE	10	DIDATTICA GENERALE (CON LABORATORI)	12	5
DIDATTICA GENERALE E **STORIA DELL'EDUCAZIONE**	10	STORIA DELLA SCUOLA E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE	8	5
SOCIOLOGIA GENERALE E DELLE PROFESSIONI MOTORIO SPORTIVE ◊◊	5	SOCIOLOGIA DELLE RELAZIONI EDUCATIVE	8	5
		TOTALE CFU CONVALIDATI	106	**87**

Tabella 1: Da L22 Scienze motorie e dello sport (profilo scolastico adattativo) a lm 85 bis scienze della formazione primaria

Ne consegue che il laureato in Scienze motorie e dello sport (L22) viene ammesso al 3° anno del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria. Per conseguire questa seconda laurea dovrà affrontare un percorso formativo di 213 CFU che gli potrà consentire di affiancare alle competenze derivanti dagli insegnamenti degli ambiti bio-medico e motorio-sportivo quelle degli ambiti pedagogico, psicologico, storico e umanistico.

È però doveroso, al fine di eventuali ipotesi di fattibilità e applicabilità della proposta al contesto universitario nazionale, rilevare alcuni elementi di criticità a cui si faranno seguire indicazioni orientate alla ricerca di possibili soluzioni. Il primo limite: l'ordinamento didattico relativo alla LM85bis è unico per tutto il territorio nazionale in quanto la tabella ministeriale di riferimento prevede 1 solo CFU su 300 come CFU di sede. Al contrario, l'ordinamento didattico dei Corsi di studio (Cds) afferenti alla L22 è alquanto vario e molto differente tra le sedi. La maggior parte di queste ha scelto di far afferire i Cds della L22 a facoltà o Scuole di medicina con un rilevante appesantimento dei CFU assegnati ai settori bio-medico-clinici e un alleggerimento di CFU per i settori PSI e PED. Di conseguenza la scelta del doppio percorso di laurea, imporrebbe una modifica di sostanza all'ordinamento didattico vigente: drastica riduzione di CFU nei settori BIO e MED a vantaggio di un maggior numero di CFU di ambito umanistico M-PED, M-PSI, SECS. Secondo limite: ove non fosse presente nelle Scuole il percorso LM85bis si dovrebbero istituire Cds o percorsi integrativi inter-facoltà o inter-ateneo. Problema di non facile soluzione in quanto storicamente le scuole di medicina dialogano con grandi difficoltà con le scuole o le facoltà umanistiche. Per queste due ragioni il percorso integrato che porta alla doppia laurea e allo sviluppo delle competenze per una qualità dell'insegnamento dell'educazione motoria sarà facilmente attivabile in alcuni contesti, di difficile realizzazione se non addirittura impossibile in altri.

Conclusioni

È convinzione di chi scrive che questo percorso integrato della durata complessiva di sei anni accademici potrà garantire, oltre al doppio titolo di laurea (LM85bis e L22) e alla doppia abilitazione (Scuola Primaria e Scuola dell'infanzia), la formazione di tutte le competenze utili per proporre una didattica delle attività motorie di qualità. La figura professionale così formata potrà operare con competenza sia nella scuola dell'infanzia che in quella primaria. In aggiunta il Laureato in Scienze motorie, conseguendo la Laurea in Formazione primaria potrebbe entrare a pieno titolo nelle dotazioni di organico del contingente previsto per le Scuole primarie senza prevaricazioni o scavalcamenti laureati nella LM85-bis, nel rispetto dei tempi e delle normative di legge tutt'oggi in atto. Qualora questa prospettiva di

formazione fosse attivata in tutto il territorio nazionale supererebbe la necessità di attivare, attraverso provvedimenti legislativi, altri percorsi di inserimento di disciplinaristi in un contesto che storicamente e culturalmente ha da sempre privilegiato la interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà.

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bertagna G. (2004). *Scuola in movimento.* Milano: Franco Angeli.

Bloom B.S. (1986). *Tassonomia degli obiettivi educativi – La classificazione delle mete dell'educazione.* Milano: Giunti & Lisciani.

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development.* London: Cambridge Mass.

Calvesi A., Tonetti A. (1990). *L'attività motoria e l'educazione*. Milano: Principato.

Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva.* Milano: Vita e Pensiero.

Casolo F., Melica S. (2005). *Il corpo che parla*. Milano: Vita e Pensiero.

Casolo F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano.* Milano: Vita e Pensiero.

Gardner H. (2002). *Formae Mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze.* Milano: Feltrinelli.

MPI (Ministero Pubblica istruzione). *Più sport a scuola e vince la vita. Linee generali di indirizzo,* Prot. N. 17, 9 febbraio 2007.

Dogana F. (2002). *Uguali e diversi. Teorie e strumenti per conoscere se stessi e gli altri.* Firenze/Milano: Giunti.

Hillman et al. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive functions in healthy preadolescent adult. *Medicine and Science in Sports and exercise*, 37 (11): 1967-1974.

Hillman et al. (2006). Physical activity and cognitive function in a cross-section of younger and older community-dwelling individuals. *Health Psycology*, 25 (6): 678-687.

Malina R. et al. (2004). *Growth, Maturation and Physical activity.* Champaign HumanKinetics

Pellerey M. (2007). *Programmazione in Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid.

Watzlavick P. et al. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio.

Vincenzini O. (2000). *Aspetti preventivi e rieducativi della ginnastica correttiva.* Perugia: Margiacchi-Galeno.

XIII.1
La corporeità nella scuola: modelli, polisemie, vicarianze e allineamenti in un'ottica pedagogica integrale

Antonio Borgogni
Università di Bergamo

Introduzione

La situazione dell'offerta progettuale e didattica relativa alla promozione delle attività motorie e sportive nella scuola primaria è, ad oggi, piuttosto differenziata tra i vari territori con il risultato di una sostanziale difformità nelle possibilità di pratica educativa da parte dei bambini.

Sono stati attivati o sono in essere progetti nazionali quali Alfabetizzazione Motoria e Sport di classe (MIUR e CONI), regionali (quali ad esempio "A scuola di sport" in Lombardia, "Sport a Scuola" in Veneto, "SBAM – Salute, Benessere, Alimentazione, Movimento, in Puglia) e vari progetti locali parzialmente integrati con quelli regionali. Tuttavia, nonostante l'obbligatorietà dell'attività motoria nella disciplina denominata Educazione Fisica, i bambini italiani ricevono una diversa quantità e qualità di ore di educazione motoria e una diseguale offerta formativa sia per quanto riguarda lo specifico ambito scolastico che nei termini della più ampia varietà di azioni e interventi offerta dai progetti.

In alcuni casi, infatti, ai bambini è rivolta la sola offerta curricolare non sempre effettivamente svolta nella sua interezza, in altri, invece, al bambino, alla famiglia e alla scuola è rivolta una gamma di attività e interventi che si esplicano in momenti formativi, informazioni tramite siti dedicati, iniziative di sensibilizzazione. Un rinnovato impulso potrebbe venire dalla proposta di legge relativa all'inserimento del laureato magistrale in scienze motorie nella scuola primaria[1].

1 Proposta di Legge 523 del 18 aprile 2018 "Disposizioni per la promozione dell'attività fisica e dell'educazione motoria nella scuola primaria" attualmente (aprile 2019) in discussione al Senato.

L'ipotesi del contributo è che i risultati rilevanti ma non ancora determinanti a livello nazionale (sul piano motorio, educativo, preventivo) dei programmi di intervento per qualificare e incrementare le attività motorie scolastiche dei bambini nel nostro Paese dipendano *anche* dalla carenza o assenza di attenzione formativa alle corporeità, sensibilità e culture di tutti i soggetti in gioco: bambini, insegnanti, educatori, genitori.

1. Il corporeo (invadente): una storia irrisolta

Da circa cinquant'anni è in corso il dibattito relativo al rapporto tra corpo e scuola. È possibile far risalire le origini di questo dibattito alla rottura epistemologica descritta da Le Camus (1984). La terza fase da lui descritta nella ricostruzione della storia della psicomotricità comporta non solo un cambiamento nel concetto di corpo, da lui in quella fase definito *signifiant*, e del concetto organizzatore dell'epoca, da lui individuato come l'espressionismo, ma anche un'influenza significativa, se non dirompente, sulle pratiche. Basti pensare, tra la fine degli anni '70 e gli anni '80 nel nostro Paese, all'inizio dei corsi di attività motoria per gli anziani, alla diffusione della psicomotricità, dell'acquaticità e di alcune pratiche orientali basate sulla percezione (Borgogni, 2016).

Nell'ambito della pedagogia italiana, risale al 1974 "A scuola con il corpo", uno dei primi volumi collettanei sul tema. In quel volume, Andrea Canevaro argomentava intorno ai conflitti tra ambiente scolastico e bambino: "quando l'ambiente non risponde, non si modifica, la persona comincia a considerare tutte le iniziative completamente inutili […] e decide di organizzarsi per proprio conto" (p. 14) anche "cercando di essere dei fuorilegge" (p. 22). È, insomma, una partecipazione al mondo scolastico in cui la quotidianità indocile del corpo del bambino, prima ancora di essere instradata verso specifici orari e luoghi dedicati al corpo e al movimento, vive il disagio del rapporto tra sé e l'ambiente come lesivo della propria costruzione identitaria. Potrebbero sembrare frasi del passato, datate, ma come spiegare allora la pratica, piuttosto diffusa tutt'oggi in alcune scuole primarie, di far trascorrere ai bambini l'intervallo in aula a volte anche obbligati a sedere al banco per consumare la merenda? (Borgogni, in print). Stiamo parlando della stessa scuola che apparentemente valorizza la corporeità aderendo ai progetti di rafforzamento delle attività motorie sopra citati.

Alcuni anni dopo, Giovanni Maria Bertin scriveva, in merito alle discussioni sul curricolo, come trascurassero "altri argomenti, e non secondari dal punto di vista educativo: ad esempio […] il porre su basi nuove, alla luce del recupero del "corporeo", la trascuratissima educazione fisica» (1981, pp. 23-24).

2. Sulla soglia del corpo

Si pone qui il tema dell'accettazione del corpo a scuola come soglia da oltrepassare per strutturare processi educativi centrati prima ancora che sulla qualità dell'insegnamento nelle ore curricolari, sull'attenzione al corpo invadente (Borgogni, 1993) ovvero alla quotidianità del corpo nella scuola. E non dei soli bambini stiamo parlando, il cui corpo dovrebbe poter trovare facilità espressiva e di apprendimento nei vari momenti della vita scolastica (l'andare e il tornare da scuola, il pasto, l'intervallo, le uscite didattiche, le gite) così come e nelle varie discipline ma, e forse in primo luogo, al corpo delle e degli insegnanti, mai formati per mettere a disposizione il proprio vissuto e competenze corporee per proporre didattiche. Ecco che, proprio in questo spazio, si gioca la possibilità di un intervento intenzionale gestito direttamente dagli insegnanti che, non sentendosi in grado di mettersi in gioco con il corpo, delegano al progetto esterno, non di rado anche alla società sportiva che fa attività promozionale a scuola, la didattica direttamente legata al corpo.

3. Alleanze trialettiche: uno studio

E qui l'attenzione si sposta sul complessivo curricolo della primaria perché, se con l'educazione motoria proposta dai docenti esterni che lavorano nei progetti era chiara – pur quasi mai rispettata e in fondo con un impatto limitato in termini di ore/anno – la necessità di una comune programmazione didattica e curricolare, ove venisse a compimento l'iter di approvazione della citata proposta di legge avremmo l'istituzionalizzazione del docente di educazione fisica che, a pieno titolo, condividerebbe la programmazione complessiva della classe.

Rimane la necessità di un'alleanza educativa (Ceciliani, 2016) per mettere in sinergia le azioni dei docenti. Si tratterebbe, pertanto, di una rela-

zione trialettica (Eichberg, 2010) in cui, soprattutto nell'attuale situazione di docenti esterni, l'allineamento tra docente e discente prende la forma di un triangolo in cui la responsabilità della programmazione e dei costrutti educativi è in carico ad un'équipe, sia pure non formalizzata. Pur certamente non dimenticando il ruolo dei genitori, assai rilevante sul piano dei permessi o delle culture del corpo e del movimento e nell'attivazione di percorsi integrati con il territorio, l'articolo si concentra su quanto avviene all'interno dell'orario e dell'edificio scolastico tra insegnanti curricolari, educatori esterni e bambini.

Lo studio effettuato a questo proposito alcuni anni or sono intervistando alcuni (n=8) coordinatori del progetto di Alfabetizzazione Motoria rimane, da questo punto di vista, indicativo.

Chiedendo loro quali tipologie di relazioni individuassero tra docenti curricolari ed educatori del progetto sono emerse, infatti, informazioni significative.

Nella Tab. 1, sono riportate le principali tipologie di atteggiamenti emersi dallo studio, da parte dei docenti curricolari e degli educatori esterni, nei confronti dell'attività motoria proposta grazie al progetto.

Insegnante	Relazione	Educatore
Chi accetta l'alfabetizzazione motoria per essere un po' sgravata da un duro lavoro		Chi non vuole programmare con le insegnanti perché fa solo "sport" e non lega la propria attività alla didattica
Chi accetta perché non sa niente		Chi ci mette impegno
Chi accetta per imparare qualcosa		Chi cerca la collaborazione
Chi accetta per qualificare un lavoro che sta portando avanti		Chi accetta l'alfabetizzazione per lavoro/soldi (che è anche giusto)
Chi si mette in gioco con l'esperto		Chi spera che facciano fare tutto a lui/lei
Chi programma con l'esperto		Chi programma troppo
Chi lascia programmare l'esperto		Chi «tanto loro non ne capiscono nulla»
Chi non programma nulla		Chi sa di entrare in casa d'altri

Tabella 1 – Principali atteggiamenti emersi da parte degli insegnanti e degli educatori (Borgogni, 2012)

Appare evidente, pur non rappresentando un quadro esaustivo, che il grado di accettazione, e pertanto di collaborazione, almeno iniziale, tra gli adulti coinvolti dipende in larga misura da questi atteggiamenti considerando anche che le opportunità di programmazione, di intesa, di alleanza tra di loro, in particolare visti i limiti temporali, rischiano di non incidere sul piano del cambiamento degli stessi.

Proviamo qui ad analizzare solo uno tra gli atteggiamenti del docente curricolare detentore della responsabilità educativa nei confronti della classe: "chi accetta per qualificare un lavoro che sta portando avanti".

Questo atteggiamento, in sé assai positivo, lascia intuire un percorso già iniziato, di cui ci si sente responsabili e che si intende sviluppare contribuendo ad alleanze virtuose in dipendenza dell'atteggiamento dell'educatore esterno.

Tali argomentazioni, pur assai semplificate, tengono in realtà poco conto dei cambiamenti reciproci di atteggiamento nel tempo da parte degli adulti in gioco. Tuttavia, come segnalato, è importante ricordare come, nel caso di questi progetti, ben poche siano le occasioni di programmazione comune o di interazione in itinere; oltre a ciò, la breve durata degli interventi nelle singole classi e il limitato impatto orario (un'ora a settimana) fanno sì che tali occasioni siano ancor meno percorribili.

Come evidenziato in tabella, dalle frecce con linea continua, l'incontro con l'atteggiamento dell'altro può costruire significative alleanze ad esempio nel caso dell'educatore esterno che "cerca collaborazione", "sa di entrare in casa d'altri" o "ci mette impegno".

Nel caso, invece, di incontro con "chi non vuole programmare perché fa solo sport" o ritiene che "tanto loro – le insegnanti curricolari – non ne capiscono nulla", il disallineamento delle aspettative rischia di costruire conflitti che, probabilmente, per le caratteristiche organizzative dell'intervento, risulteranno latenti.

In questo senso appaiono significative le testimonianze dei coordinatori del progetto, loro stessi ex-educatori o, in alcuni casi, insegnanti: "Ritengo che le maestre siano disposte ad integrarsi e a collaborare quando notano in noi non l'esperto che sa proporre esercitazioni spettacolari ma quando nei nostri lavori, anche quando semplici, riscontrano l'intento di lavorare su tutti gli aspetti del singolo individuo e del gruppo classe" (L.P., 2012). L.P. evidenzia la positività dell'approccio dell'educatore motorio che sa di non essere un semplice tecnico e che pertanto si assume la responsabilità educativa integrale della persona.

"Quando si rendono conto che possiamo, attraverso l'attività motoria, dar loro una chiave di lettura in più sia sugli aspetti negativi che positivi della classe e quindi poter agire con la nostra attività su problematiche che loro stesse riscontrano anche in aula" (M.S., 2012). Anche in questo caso, M.S. evidenzia gli aspetti trasversali che caratterizzano il mandato educativo richiamando problematiche che emergono nei vari momenti e che sono

affrontabili in palestra o in aula con un atteggiamento educativo allineato tra gli adulti.

Ciò che, tuttavia, interessa sul piano educativo è come l'incontro o lo scontro di questi atteggiamenti influenzi il processo educativo producendo non solo nuove competenze ma lo faccia in un clima di positiva collaborazione in cui il bambino sente di poter contare sulla sinergia tra gli adulti educatori.

La tesi che qui sosteniamo è che l'alleanza trialettica, visti i tempi ristretti di intervento, abbisogna, per svilupparsi e raffinarsi, certamente di programmazione comune *ma soprattutto* di un comune sentire educativo che può svilupparsi solamente lavorando sul *corporeo* dei soggetti in gioco. Il riferimento non è qui teorico ma rimanda alle pratiche formative integrate tra docenti curricolari ed educatori esterni condotte nell'ambito di vari progetti svolti in passato a Casalecchio di Reno, Comacchio, Prato, Rimini, Torino, Trento e certamente in varie altre realtà. Tali progetti, in alcuni casi di lunga durata, vedevano, appunto, la disponibilità reciproca a mettersi in gioco *nelle* pratiche corporee da parte degli adulti coinvolti: esperire il proprio corpo in situazione e nella relazione con altri adulti non agendo *come se* si fosse bambini ma nell'implicazione profonda dell'essere adulto che si mette davvero in gioco consapevole che la formazione della propria professionalità risieda anche nel proprio sentire corporeo.

L'asetticità organizzativa della progettazione nazionale ha spento queste istanze, di per sé ricche, sostituendole con una programmazione istruttiva, secca, dettata da logiche valutative prima ancora che educative.

4. Integralità, polisemie e vicarianze

L'ipotesi su cui si basa questo contributo è che, in mancanza di lavoro formativo sul *corporeo* non solo l'alleanza trialettica sarà più debole e verrà rimandata ad un'eventuale produzione di, pur importanti, documenti ma che, soprattutto non si "vedano", non si percepiscano come effettivamente percorribili o disponibili, contesti, ambiti e possibilità del fare educativo.

In primo luogo, si rischia di non vedere l'integralità dell'esperienza del bambino (Bertagna, 2010) il cui corpo è lo stesso nel momento in cui corre in palestra, disegna o sta seduto in aula, un corpo che apprende nell'andare e tornare da scuola, nell'osservare gli altri, nel gestire relazioni, nei momenti interstiziali della giornata scolastica. Un corpo mediatore di apprendi-

menti e relazioni e fondamentalmente invadente anche quando immobile perché permea spazi, li connota, li modifica con la sua sola presenza. Non si tratta, pertanto, del solo "uso" del corpo a fini didattici ma di riconoscere in sé la pregnanza umana ed educativa del suo corpo, del suo essere corpo (Merleau-Ponty, 1945).

In secondo luogo, senza formazione esperienziale, non si vedono i diversi significati del movimento riducendone la polisemia ad una mera sequenza prestativa magari inframezzata dal gioco: la costellazione delle possibilità espressive, percettive, relazionali viene schiacciata dalla necessità della misurazione di un risultato utile a comprendere l'efficacia del progetto. Una drammatica focalizzazione parte di quella mentalità "teaching to the test" ampiamente criticata in vari contesti (United States Department of Education, 2013; Digennaro, Borgogni, 2015).

In terzo luogo, si perde la ricchezza delle possibilità di vicarianza (Sibilio, 2017) dei ruoli di insegnamento, della loro trasformabilità in un contesto educativo condiviso ma flessibile in cui non ci si "tira indietro" quando si tratta del corpo. Ma si perde, altresì, anche la possibilità di pensare strumenti, anche fisicamente oggetti, in modo diverso dall'uso comune per farli divenire materiali didattici di recupero o spazi e tempi interni ed esterni alla scuola perché diventino luoghi di apprendimento.

Un'atrofia educativa che rischia, e questo è ciò che conta, di privare il bambino di esperienze di crescita fondamentali: non perché non ci siano risorse ma perché non si vede il potenziale trasformativo dell'esistente.

Conclusioni

L'attenzione al "corporeo" va pertanto ben al di là delle ore dedicate alle specifiche educazioni e, questo è il punto principale della proposta educativa e organizzativa qui contenuta, al di là delle corporeità dei bambini. Dovrebbe, infatti, investire, impegnare gli adulti in pratiche laboratoriali condivise *senza le quali* una costellazione di possibilità educative esperienziali rischiano di venire tralasciate.

L'attenzione al corporeo di tutti i soggetti in gioco, compresi i genitori intenzionalmente tralasciati in questa trattazione, va pertanto oltre la necessità di curare, qualificare e ampliare le ore curricolari divenendo criterio di lettura delle possibilità ambientali e comunitarie, dell'arricchimento delle possibilità esperienziali, della vicarianza e diversificazione delle risorse spaziali e temporali.

Riferimenti bibliografici

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertin G.M. (1981). Prefazione. In V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (eds.), *La scuola secondaria: riforma, curricolo, sperimentazione* (pp. 11-25). Bologna: Il Mulino.

Borgogni A. (in print). Modelli e ricerche sulla mobilità attiva nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento.*

Borgogni A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione & Insegnamento XIV–1*: 119-132.

Borgogni A. (1993). *Il corpo invadente*. Firenze: Firenze Atheneum.

Canevaro A. (1974). Il corpo come linguaggio. *Quaderni di "Cooperazione educativa", 8*: 11-22

Ceciliani A. (2016). *Gioco e movimento al nido*. Roma: Carocci.

Digennaro S., Borgogni A. (2015). La razionalità limitata delle scelte educative. *Encyclopaideia XIX (41):* 21-36.

Eichberg H. (2010). *Bodily democracy. Towards a philosophy of sport for all*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge.

Le Camus J. (1984). *Pratiques psychomotrices*. Bruxelles: Mardaga.

Merleau-Ponty M. (1945). *Phénomenologie de la perception*. Parigi: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano).

Sibilio M. (2017). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (ed.), *Vicarianza e Didattica* (pp. 17-35). Brescia: La Scuola.

United States Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics (2013). *Public School Graduates and Dropouts from the Common Core of Data*: School Year 2009-10.

XIII.2
Educazione motoria e benessere psico-fisico nella scuola primaria

Andrea Ceciliani
Università di Bologna

Introduzione

Condizioni di vita, ansie e timori degli adulti, estrema organizzazione quotidiana, controllo continuo, stanno delineando un contesto nuovo e imprevisto in cui la carenza di tempi e spazi per il gioco libero e l'attività fisica, sta causando seri problemi sul piano della salute psico-fisica dei bambini: disturbi di apprendimento e comportamentali, stress infantile (Gray, 2015), sovrappeso, obesità, trend involutivi delle capacità motorie (Vandorpe et al., 2011; Roth et al., 2010) e delle capacità aerobiche (Runhaar et al., 2010).

Il culto di un corpo efficiente e in forma, sicuramente da bandire come riferimento educativo, deve essere riconsiderato per il diffuso atteggiamento sedentario infantile (Telama, 2009; Tucker, 2008) che sta minando i processi di crescita, maturazione e sviluppo dei bambini. Non si tratta di anticipare pratiche sportive, allenamenti, specializzazioni tecniche, ma di modificare l'atteggiamento verso l'attività motoria-fisica-sportiva, grazie a un approccio pedagogico capace sostenere la naturale motivazione al piacere di essere corpo, di agire nell'ambiente, anche attraverso lo sforzo fisico: almeno un'ora al giorno con intensità da moderata a vigorosa, come ricordano le indicazioni internazionali (WHO, 2010).

Nelle generazioni definite "nativi digitali" (Prensky, 2001) il corpo sembra anestetizzare il desiderio di movimento, fino all'inattività, per sottomettersi ad altre richieste la cui pratica nega il bisogno di corporeità. La naturalezza dell'uomo, soprattutto in età infantile, si ravvisa nel continuo agire e muoversi, nel consumo di energie psico-fisiche, nell'essere corpo che vive il mondo come necessità incontenibile. Il contesto educativo si è battuto, giustamente, contro la specializzazione e il tecnicismo precoce nello sport, dove il corpo aveva comunque una sua centralità, per accettare un

tecnicismo statico e casalingo, quello imposto dalla tecnologia digitale: televisione, computer, videogame o altro.

> L'educazione motoria, dunque, va pensata alla luce di esigenze nuove, che rilancino anche il consumo di energie, l'impegno fisico, come avveniva un tempo nella vita di cortile, dove i bambini non risparmiavano, al piacere di muoversi e giocare, l'essenza del loro essere al mondo (Ceciliani, 2015, p. 61).

La risposta a tali problematiche non è solo appannaggio del mondo biomedico, ma trova il suo primo baluardo preventivo nel mondo educativo: se è vero che "prevenire è meglio che curare", allora possiamo affermare che "educare è meglio che prevenire". Dal punto di vista pedagogico si tratta di promuovere modelli educativi basati su una didattica inclusiva, capace sia di coinvolgere tutti i bambini, attraverso la gioia e il piacere di muoversi, sia di renderli soddisfatti del loro agire, aumentando il senso di autoefficacia e la motivazione a mantenere uno stile di vita attivo.

Il dibattito all'interno della pedagogia è già iniziato e sta rafforzando modelli di educazione motoria-fisica-sportiva[1], centrati sull'esperienza soggettiva (Isidori, 2008), attenti alla diversità dei bambini, alla loro storia pregressa, al loro modo di mettersi in gioco nelle situazioni. Il richiamo all'unitarietà della persona viene reso attuabile in contesti e situazioni in cui conoscenze, abilità e competenze consentano una concreta esperienza della propria personalità e del proprio talento, piuttosto che un mero addestramento tecnicistico (Lipoma, 2016, p. 7). Da tale esperienza, realizzata in una cornice emotiva, cognitiva e relazionale, evolve la consapevolezza senso-motoria di essere persona attiva, capace, diversa, non omologata a prestazioni attese e standardizzate.

D'altra parte la pedagogia, ha sempre riconosciuto l'importanza della relazione senso-motoria a partire da Piaget fino ai nostri giorni (Moliterni, 2013) e all'evidenza della cognizione incarnata (Ceciliani, Tafuri, 2017) da tradurre, proprio a carico del mondo pedagogico, in educazione incarnata (Francesconi, Tarozzi, 2012). La conoscenza e consapevolezza del proprio

1 I termini motoria-fisica-sportiva sono usati in modo provocatorio perché l'educazione non può più essere agita per comparti stagni, ma deve raccordarsi, integrarsi, in una rete formatica che accompagni il bambino in tutti gli ambienti in cui vive: casa, scuola ed extra scuola.

sé, della propria identità psico-fisica (Mortari, 2013; Magnanini, 2013), della corporeità (De Anna, 2012), rappresentano veri e propri mediatori di relazione (Caldin, 2011) nell'espressione di sé e del proprio protagonismo creativo (Formenti, 2009).

A cospetto di tali istanze, che hanno elevato l'educazione motoria a livelli di eccellenza educativa, la qualità della didattica, da sola, non basta più ma deve orientarsi anche verso l'aspetto quantitativo in un modello educativo che sia rispondente alle esigenze educative attuali.

Le generazioni infantili, in altri termini, hanno necessità impellenti rispetto a una educazione che salvaguardi il loro sviluppo psico-fisico, minato dalla carenza di tempo libero e di gioco spontaneo, attraverso attività motorie quotidiane realizzate con intensità vigorosa, come accadeva nella vita da "cortile"[2] per i bambini di una volta.

1. Aspetti qualitativi e didattica dell'educazione motoria-fisica-sportiva

Gli aspetti qualitativi dell'educazione motoria-fisica-sportiva si riconducono, in generale, a due specifici modelli: l'approccio per pratica variata e l'approccio ludomotorio. Entrambi i modelli oltre fornire una vasta gamma di esperienze motorie, creano cornici in cui il bambino può agire con ampi margini di libertà interpretativa, a sostegno di una partecipazione inclusiva, soggettiva, divertente e appagante, sia per gli allievi sia per gli educatori (Carraro, 2008). L'abbandono dell'orientamento prestativo, rispetto a performance attese e standardizzate, lascia il posto ad apprendimenti personalizzati di competenze psico-motorie trasversali e trasferibili, sia in ambiti simili o correlati, soft skills, sia nelle situazioni di vita in senso lato, life skills (Maulini et al., 2016).

Il modello riferito alla "pratica variata", si concretizza nella presentazione di una ampia varietà di esperienze motorie (Cereda, 2017, p. 234; Borgogni, 2016, p. 128) che, a loro volta, possono applicarsi con diverse variazioni sul tema:

2 Con il termine cortile si intende la vita all'aperto che in passato vedeva protagonisti, oltre gli spazi condominiali, anche l'oratorio e il quartiere di residenza, dove il "gruppo di amici" si incontrava per trascorrere interi pomeriggi in scorribande giocose ed esplorative che garantivano, sulla base di importanti esperienze formative, la necessaria attività fisica quotidiana.

- *La multilateralità estensiva e intensiva.* Il concetto di multilateralità, nato in ambiente pedagogico (Ceciliani, 2016, p. 172), è stato utilizzato prevalentemente in ambito sportivo ma, ovviamente, è applicabile al contesto dell'educazione motoria. Consiste nell'utilizzo di mezzi, applicazioni ludiche, giochi e compiti motori vari e variabili, orientati a un obiettivo di apprendimento. In generale si riconosce una multilateralità estensiva (orizzontale), legata allo sviluppo di competenze motorie generali (destrezza), e una multilateralità intensiva (verticale), legata a competenze motorie approfondite (maestria motoria) di ordine specifico (ambito motorio) o specialistico (ambito sportivo).
- *L'interferenza contestuale* (Best, 2010; Schmidt, Wrisberg, 2000) basata sull'alternanza randomizzata o seriale, nella stessa lezione, di abilità motorie diverse che impegnano il bambino nel controllo e adattamento del comportamento motorio.
- *L'educazione fisica arricchita* (Pesce et al., 2016, p. 3). Sotto tale concetto si realizza l'integrazione tra attività ludica (sollecitazione motivazionale e arricchimento cognitivo) ed impegno fisico aerobico (sollecitazione fisica). La proposta educativa arricchita, si riconduce ai seguenti elementi di base: compiti motori impegnativi, situazioni di problem-solving, giochi di gruppo aerobici (es. guardie e ladri) basati sull'interazione sociale, giochi caratterizzati dalla pressione temporale (es. staffette a cronometro).

Il modello riferito alla "Ludomotricità" (Casolo, 2016; Staccioli, 2010), si basa sulla proposta di attività ludiche e giochi che ampliano il costrutto di variabilità, aggiungendo la necessità di risolvere situazioni strategico-tattiche, cioè la capacità di volgere altrove[3] l'attenzione, di cambiare direzione al proprio agire. La variabilità allora, diviene capacità di ri-mettersi continuamente in gioco. per risolvere situazioni che si modificano e variano incessantemente durante l'attività. L'accento educativo, in tale approccio, è posto sul processo del fare più che sul risultato da raggiungere, sull'essere in situazione, nel momento in cui bisogna rispondere in modo appropriato a quanto accade nel gioco stesso. A tale categoria di attività fanno capo, ad esempio, le seguenti proposte educative:

3 Divertire deriva dal latino divertere, il cui significato è, appunto, volgere altrove, cambiare direzione.

- *I giochi tradizionali/popolari*. Facili e inclusivi, lontani dal tecnicismo sportivo, sono caratterizzati dall'efficacia del gesto naturale. Essi propongono una motricità personalizzata, facile, tale da consentire a tutti di affrontare le situazioni e di riuscire nel compito richiesto.
- *I giochi deliberati* (Pesce et al., 2015, p. 134): semi-strutturati dall'adulto, rappresentano situazioni in cui il bambino ha la possibilità di agire con ampia libertà di scelta d'azione, nel tentativo di risolvere il problema o i problemi posti dall'attività o dal gioco stesso
- *Il gioco-sport*[4]. Il gioco-sport rappresenta una cornice di passaggio dai giochi di Paidia ai giochi di Ludus (Caillois, 1958). Le sue caratteristiche sono riconducibili a pochi e semplici concetti: richiesta di abilità generali e non specialistiche, poche e semplici regole per educare il senso e il rispetto della norma (Farnè, 2010), enfasi sul processo del gioco rispetto alla prestazione/risultato finale, situazioni educative divertenti basate unicamente su applicazioni ludiche e giochi.

Sul fronte della qualità didattica, dunque, nulla da eccepire, la trasformazione in atto si sta diffondendo, seppure a diverse velocità, negli ambiti educativi (scuola) e in quelli formativi (sport). Ad essa si riferisce un approccio educativo rivolto all'unitarietà della persona e alle sue dimensioni: intellettivo/cognitiva, affettivo/emotiva, socio/relazionale, corporeo/motoria.

Il quadro generale, però, appare deficitario, critico, viste le problematiche infantili che dobbiamo fronteggiare: trend involutivi delle capacità motorie e aerobiche, sovrappeso e obesità, stress e disturbi di apprendimento. La qualità didattica, da sola, non è sufficiente a dare risposte efficaci a tali bisogni ma, evidentemente, deve integrarsi con aspetti quantitativi sia sul fronte psico-motorio (controllo del corpo/movimento in situazione) sia sul fronte psico-fisico (sano e corretto sviluppo biologico). Le finalità riferibili ai valori della corporeità e del movimento, in altre parole, devono ricondursi anche agli obiettivi orientati all'acquisizione di sani stili di vita (Lipoma, 2014), alle condizioni di salute e del senso di benessere che ne deriva.

4 Programmi Ministeriali per la scuola elementare. D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104.

3. Didattica integrata e sviluppo psico-motorio

In un recente studio che ha confrontato approcci didattici basati sulla multilateralità estensiva e intensiva, applicata all'educazione fisica nella scuola primaria (Ceciliani, 2016), è emersa l'inefficacia del primo approccio rispetto ad approfondimenti tematici particolari, come l'equilibrio dinamico nel caso citato. I miglioramenti evidenziati, infatti, sembrano dipendere maggiormente dall'applicazione della multilateralità intensiva, anche se realizzata con una quantità di ore del cinquanta per cento inferiore rispetto alla multilateralità estensiva che appare meno efficace per migliorare aspetti specifici del controllo motorio.

Tale dato, in riferimento al controllo e regolazione del movimento, sembra dare maggiore importanza all'approfondimento continuo e costante dell'obiettivo da raggiungere, rispetto alla quantità di ore a disposizione settimanalmente. In questo caso la quantità si esprime nella capacità di approfondire e specializzare, un determinato obiettivo, perseguendolo in tutte le lezioni o sedute di attività, e in un tempo abbastanza lungo, nel caso dello studio un quadrimestre scolastico.

Tale ipotesi, confermata da Weineck (2009, p. 624), evidenzia gli aspetti critici della multilateralità estensiva (superficialità, estrema dispersione, apprendimenti labili) che possono condizionare lo sviluppo successivo della competenza motoria nei bambini e determinare i trend involutivi delle capacità motorie (Vandorpe et al., 2011; Roth et al., 2010). In altri termini, i bambini si muovono poco e in forma troppo generale, molto variata e motivante, ma poco idonea a sviluppare quelle competenze motorie di base che erano normali nelle generazioni precedenti. Per evolvere da livelli di competenza motoria di base, nel controllo e regolazione del movimento, appare necessario ricorrere alla multilateralità intensiva, attraverso attività specifiche perfezionate nel tempo e ripetute attraverso il gioco e l'attività ludica.

Multilateralità estensiva e intensiva devono integrarsi, nella didattica dell'educazione motoria, caratterizzando la progettazione riferita all'educazione fisica nella scuola primaria. L'applicazione integrata di entrambe le strategie, la prima più generale, la seconda più specifica, potrebbe sostenere lo sviluppo della maestria motoria, supplendo in parte alla carenza di movimento che affligge l'infanzia.

4. Didattica integrata e sviluppo psico-fisico

In riferimento allo sviluppo psico-fisico, l'educazione fisica e sportiva sono considerate strategiche per il raggiungimento e mantenimento dello stato di salute/benessere dei futuri cittadini (Ortega, 2008; Biddle, 2004). In particolare le evidenze scientifiche, lanciano un grido di allarme per il deficit dell'efficienza cardio-respiratoria nella fascia d'età riferita alla scuola primaria (Runhaar et al., 2010; Tomkinson, Olds, 2007). Tale deficit, in particolare, rappresenta una delle cause principali delle patologie croniche e di morte nell'età adulta (Cereda, 2016; Blair, 2009).

Non è difficile comprendere come la capacità aerobica, di questo stiamo parlando, vada sollecitata in età evolutiva quando gli apparati, in particolare quello cardiocircolatorio e respiratorio, sono in pieno sviluppo e particolarmente sensibili alle sollecitazioni derivanti dall'attività fisica. Tale condizione non si verificherà più nelle età successive.

Un recente studio (Ceciliani, 2018) ha verificato i livelli di capacità aerobica di 449 bambini italiani (225 m., 224 f.), in uscita dalle scuole primarie, frequentanti la prima classe della scuola secondaria di primo grado. I dati raccolti hanno confermato la scarsa capacità aerobica dimostrata all'età di undici anni a dimostrazione del fatto che, tra i sei e i dieci anni, nell'età della scuola primaria, i bambini si muovono poco e con intensità insufficiente per garantire un adeguato sviluppo dell'apparato cardiocircolatorio e respiratorio. Il dato è ancora più grave si si pensa che, in queste fasce d'età, in genere, i bambini dovrebbero avere più tempo da dedicare al gioco libero e all' attività fisica che ne consegue.

Riprendendo il tema della didattica qualitativa e quantitativa, si torna all'assunto secondo il quale non basta coinvolgere, motivare, divertire i bambini, ma è anche necessario impegnarli attraverso attività motorie ad intensità vigorosa (WHO, 2010), per garantire adeguate sollecitazioni psico-fisiche.

Non si deve pensare ad allenamenti specifici o a pratiche addestrative ripetitive, si tratta, piuttosto, di offrire attività piacevoli e divertenti capaci di coinvolgere i bambini senza noia mentale e, nel contempo, con grande impegno fisico. L'attività motoria a intensità vigorosa, realizzata tramite proposte ludiche e giocose, non solo soddisfa l'aspetto quantitativo dell'educazione fisica, ma produce effetti benefici sull'organismo e sul sistema nervoso (Ceciliani, Tafuri, 2017). È in questo senso che l'educazione mo-

toria può predisporre il bambino ad assumere uno stile di vita attivo, dinamico, vera e propria life skill (Whitehead, 2010).

Le modalità concrete con cui realizzare questo obiettivo richiamano quanto già evidenziato nella prima parte del contributo, in riferimento agli aspetti qualitativi dell'educazione motoria-fisica-sportiva. Dalla multilateralità alle proposte di attività arricchita, dai giochi tradizionali al gioco-sport, gli insegnanti, hanno ampie possibilità di strutturare offerte educative capaci di integrare gli aspetti quantitativi a quelli qualitativi e fornire, in tal modo, una prima risposta ai bisogni di benessere dell'infanzia.

Conclusioni

L'educazione motoria-fisica-sportiva, sempre meglio supportata dal mondo pedagogico, ha il compito di fronteggiare i bisogni emergenti nell'infanzia e, in particolare, l'ipomotricità che sta minando lo stato di salute dei bambini.

In un momento evolutivo, in cui il desiderio di muoversi senza sosta e senza risparmio di energie, dovrebbe caratterizzare la quotidianità della vita infantile, dobbiamo constatare l'emergenza opposta, la tendenza verso una vita sedentaria e tecnologica che sta anestetizzando il desiderio e il bisogno di movimento nei bambini.

Non si tratta, come qualcuno sembra prospettare, di trasformare l'approccio educativo in approccio sanitario, ma di porre l'educazione all'inizio del percorso preventivo: "se prevenire è meglio che curare, educare è meglio che prevenire".

Venuta meno la cultura del cortile e delle ore quotidiane trascorse in giochi e attività fisiche vigorose, appare necessario integrare gli aspetti qualitativi e quantitativi in proposte di educazione motoria-fisica-sportiva che siano nel contempo coinvolgenti, divertenti e motivanti, ma anche, impegnative dal punto di vista dello sforzo fisico-aerobico. Sul piano qualitativo i modelli educativi non mancano, appare necessario, però, ripensarli anche in chiave quantitativa per proporli attraverso attività sempre più dinamiche e vigorose.

Le strategie integrate, qualitative e quantitative, devono includere sollecitazioni mirate sia al miglioramento del controllo psico-motorio (multilateralità intensiva) sia allo sviluppo psico-fisico (aumento dell'intensità e dello sforzo aerobico richiesto). In ultima analisi, le attività specifiche/in-

tensive non si oppongono a quelle più generali/estensive, ma le completano, a garanzia di un corretto sviluppo motorio in un periodo dove bisogna sopperire alla povertà di esperienza motoria che affligge i bambini del nostro tempo.

La scuola è l'unico ambiente che possa assicurare, a tutti i bambini, i livelli minimi di attività fisica quotidiana[5], in cui integrare aspetti qualitativi e quantitativi attraverso proposte educative inclusive, divertenti e adeguate ad ogni singola persona.

Una ulteriore riflessione va fatta sulla necessità di creare la rete educativa famiglia-scuola-sport affinché grazie a strategie comuni, in ciascuno di questi ambienti, i bambini possano cimentarsi in attività motoria-fisica-sportiva vigorosa il maggior numero di volte nell'arco della settimana: lezioni a scuola, allenamenti nello sport, attività in famiglia nei fine settimana. Questa sinergia di rete, oltre far fronte all'emergenza sociale rappresentata dalla sedentarietà infantile e dalle problematiche di salute a essa connesse, potrebbe creare un corretto atteggiamento culturale idoneo a sollecitare l'acquisizione delle competenze legate a stili attivi di vita.

Riferimenti bibliografici

Best J.R. (2010) Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Dev Rev.,* 30(4): 331-551.

Biddle S.J.H., Gorely T., Stensel D.J. (2004). Health enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sport Sciences*, 22: 679-701.

Blair S.N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43: 1-2.

Borgogni A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione e Insegnamento,* XIV, 1.

Caillois R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine.* Milano: Bompiani, Trad. it. 1981.

5 Diverse esperienze sono da anni in atto presso la scuola primaria, tra le tante la "Scuola in Movimento" di Macolin, in Svizzera (https://www.youtube.com/watch?v=9_-Ah_VyUeNM) e, in Italia, Moving School (http://www.movingschool21.it/home/-ms21.html).

Caldin R., Casarotto G., Zanotto M. (2011). Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: gli otto passi per crescere. *Difficoltà di apprendimento,* 17, 1: 35-52.

Carraro A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Casolo F. (2016). Didattiche dell'educazione e delle attività motorie-sportive. *Formazione e Insegnamento*, XIV, 1.

Ceciliani A. (2018) Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & Insegnamento* XVI, 1: 183-193.

Ceciliani A., Tafuri D. (2017). *Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science, in: Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publisher.

Ceciliani A. (2016). Multilateralità estensiva e intensive, una necessaria integrazione in educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento,* XIV, 1: 171-187.

Ceciliani A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Junior Spaggiari.

Cereda F. (2017). Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria. *Formazione e Insegnamento,* XV, 2.

de Anna L. (2005). Progettare e promuovere attività motorie e sportive integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 4, 1: 39-45.

Farnè R. (2010). Il gioco e lo sport, lo sport nel gioco. In R. Farnè (ed.), *Sport e Infanzia* (pp. 13-42). Milano: Franco Angeli.

Formenti L. (2009). *Psicomotricità a scuola*. Trento: Erickson.

Francesconi D.. Tarozzi M. (2012). Embodied Education. A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, XII: 263-288.

Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.

Iori V. (2002). Dal corpo cosa al corpo progetto. In L. Balduzzi (ed.), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 3-15). Firenze: La Nuova Italia

Isidori E. (2008). Pedagogia dello sport e valori verso un approccio critico-riflessivo. In E. Isidori, A. Fraile (eds.), *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.

Lipoma M. (2016). Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione e insegnamento*, XIV, 1, Supplemento.

Lipoma M.(2014b). *Educazione Motoria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Magnanini A. (2013). Sentieri e segni della storia della pedagogia speciale: educazione corporeità e disabilità in Edouard Seguin. *Italian Journal of Special Education for Inclusion.*

Maulini C., Migliorari M., Isidori E., Miatto E. (2016). Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto. *Formazione e insegnamento,* XIV, 2.

Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.

Ortega F.B., Ruiz J.R. Castillo M.J. Sjöström M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful mark of health. *International Journal of Obesity,* 32: 1-11.

Pesce C., Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (2015). *Joy of moving. Movimenti e Immaginazione. Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Torgiano (PG): Calzetti e Mariucci.

Pesce C., Masci I., Marchetti R., Vazou S., Säkslahti A., Tomporowsk P.D. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development. *Mediated and Moderated Effects Frontiers in Psychology*, 7, 349: 1-18.

Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants* Part 1, On the Horizon, 9, 5: 1-6.

Roth K., Ruf K., Obinger M., Mauer S., Ahnert J., Schneider W. (2010). Is there a secular decline in motor skills in preschool children? *Scand. J. Med. Sci. Sports,* 20: 670-678.

Runhaar J., Collard D.C., Singh A., Kemper H.C., van Mechelen W., Chinapaw M. (2010). Motor fitness in Dutch youth: differencies over a 26-year period (1980-2006). *J.Sci. Med. Sport,* 13: 323-328.

Schmidt R.A., Wrisberg C.A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione. Un metodo basato su problemi reali.* Roma: Società Stampa Sportiva.

Staccioli G. (2010). Corpo ludico e speranze paradossali. *HumanaMente Quarterly Journal of Philosophy*, 14: 155-160.

Telama R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. *Obes.Facts*, 2: 187-195.

Tomkinson G.R., Olds T.S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness tes performance: the global picture. *Me.Sport Sci.,* 50: 46-66.

Tucker P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: a systematic review. *Early Child. Res. Q.,* 23: 547-558.

Vandorpe B., Vandendriessche J., Lefebre J., Pio J., Vaeyens R., Matthys S. (2011). The Körperkoordinations'Test für Kinder: reference values and suitability for 6-12 year-old children in Flanders. *Scand. J. Med. Sci. Sports,* 21: 378-388.

Weineck J. (2009). *L'allenamento ottimale.* Perugia: Calzetti Mariucci.

Whitehead M.E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.

WHO (2010). *Global Recommendations on Physical activity for Health*. World Health Organization – June.

XIII.3
Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria

Ferdinando Cereda
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Introduzione

Se l'educazione generale è l'azione intesa a sviluppare tutte le facoltà dell'uomo, l'educazione motoria deve essere compresa con pieno diritto e al posto che le compete (Le Boulch, 1979; Sibilio, 2015a). La Scuola dovrebbe adempiere a questo compito con interesse e attenzione non inferiori a quelli dedicati agli altri aspetti dell'educazione generale (Carraro, 2004). L'educazione al movimento è una disciplina di formazione poiché si rivolge alla personalità totale dell'individuo e svolge la sua azione educativa sul corpo e sulla psiche del soggetto.

Peraltro l'essenza dell'uomo non è concepita come puro intelletto, né come pura volontà, ma come una vera e propria unità non solo psicologica (d'intelletto, sentimento e volere) ma psico-fisica. In altri termini, il rapporto tra la vita fisica e la vita psichica, o, meglio ancora, tra il corpo e lo spirito, è da considerarsi, come un rapporto costante, così da rappresentare una realtà unica, nella quale solo per astrazione si distinguono l'uno dall'altro i due domini (Novara, 1962).

L'educazione motoria può essere annoverata tra le scienze dell'educazione ed è importante nella definizione e nella costruzione dei processi formativi ed educativi (Lipoma, 2014). I principi e le esplicazioni della sua didattica particolare risultano di grande beneficio a tutto il sistema istruttivo. Una didattica diversa da tutte le altre per quel misto di praticità, di coerenza logica, di verificabilità e di falsificabilità in essa presente. L'educazione motoria è un linguaggio e come tale possiede:

– una dimensione semantica, costituita dall'insieme dei fattori della motricità;

- una dimensione sintattica, costituita dall'insieme dei legami dei fattori della motricità;
- una dimensione logica, costituita dalla disposizione gerarchizzata della motricità.

Il linguaggio motorio e i suoi codici possono essere ampliati sempre più e, quindi, educati. Si realizza così l'educazione specifica del linguaggio motorio, cioè educazione del movimento (Sotgiu, 1989). Questo, a sua volta, può essere utilizzato per educare e ampliare altri linguaggi, realizzando così l'educazione attraverso il movimento.

La scuola, quella primaria in particolare, dovrebbe avere un ruolo centrale nel favorire la pratica di un'ampia varietà di esperienze motorie, fornendo non solo strumenti e occasioni di pratica, ma anche elementi di conoscenze e competenze, che possono orientare la scelta, motivare alla partecipazione e, non ultimo, contribuire al benessere di alunni e insegnanti (Carraro, 2008).

Comunque proprio nel contesto della ricerca del benessere, il ruolo della scuola è fondamentale. La scuola primaria, per esempio, rappresenta uno dei luoghi fondamentali per la crescita e l'educazione della persona, processi che non possono non confrontarsi con il corpo, con la corporeità e con le numerose opportunità offerte dall'esperienza del movimento. Si ritiene che questo compito non possa essere attribuito ad altre agenzie educative, come ad esempio le società sportive, o ad altre figure professionali, come gli esperti che vengono talvolta chiamati ad intervenire su specifici progetti.

La parola chiave di uno dei modelli educativi che rivolgono particolare attenzione all'educazione al movimento è "la variabilità della pratica" (Pesce, 2015). In questo modello educativo la finalità principale consiste, partendo dalla formazione del corpo in movimento, ad arrivare alla formazione delle abilità di vita del cittadino, cavalcando l'onda della naturale gioia di muoversi dei bambini.

Nella stessa direzione si stanno attuando degli interventi, ancora a livello sperimentale e principalmente negli Stati Uniti, che seguono una nuova tecnica di insegnamento: la "lezione fisicamente attiva". Questa inserisce l'educazione fisica nell'ambito dell'insegnamento scolastico in maniera innovativa. Le sessioni tenute dall'insegnante hanno la finalità di incorporare l'attività fisica direttamente nell'insegnamento di altri contenuti e di altre materie scolastiche (Norris et al., 2015).

1. Uno sguardo all'educazione motoria

L'azione didattico-educativa motoria dovrebbe essere realizzata attraverso procedure e metodologie differenziate generali e specifiche, finalizzate rispettivamente alla formazione di base di ogni allievo e all'educazione alla polisportività. L'educazione motoria si pone lo scopo primario di sviluppare al meglio tutte le funzioni della personalità definita come un costrutto teorico estremamente complesso, che reagisce unitariamente a stimoli proprio ed esterocettivo e che si forma in virtù dell'interazione continua fra la dotazione biologica e l'ambiente in cui si situa (Meinel, 1984; Rikard, 2006).

Nonostante il riconoscimento del valore dell'attività motoria e dello sport come promotori del benessere personale, questi non sono direttamente in grado di influenzare la diffusione della pratica sportiva. Le indagini effettuate nell'ambito dell'evoluzione dell'educazione motoria denunciano un deficit progressivo dell'efficienza fisica e motoria nella popolazione scolastica (Pesce, 2015). Una causa di questa situazione può essere individuata proprio nella concezione dello "sport – spettacolo – commercio". La strumentalizzazione del corpo finisce per annullare la dimensione ludica del movimento e, anziché sviluppare potenzialità e incoraggiare al superamento dei propri limiti con la pratica sportiva, seleziona ed emargina. Inoltre l'azione sinergica delle agenzie educative ha avuto esiti significativi nell'introdurre nel pensiero comune argomenti quali stili di vita, benessere, tutela della salute, purtroppo senza comportare un reale cambiamento nelle abitudini di vita della popolazione.

Per far fronte all'emergenza sociale della sedentarietà, della deroga al fair-play e dell'abbandono precoce della pratica motoria e sportiva, occorre delineare un nuovo percorso di continuità tra la famiglia, la scuola e il mondo dello sport. Sinergicamente , questi attori devono garantire l'educazione "per", "in" e "attraverso" le attività motorie e sportive (Nordmann, 2007), seguendo un modello coerente con il percorso formativo tracciato nelle Indicazioni Nazionali fornite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Cereda, 2016).

Tre sono gli ingredienti essenziali del cambiamento: la formazione integrata fra i diversi attori del mondo educativo e sportivo, il supporto agli insegnanti di scuola da parte dei laureati in Scienze Motorie e un nuovo modo di coinvolgere e motivare i bambini nelle attività motorie e sportive.

La difficile finalità proposta consiste invece nell'incremento di popola-

zione che farà della vita attiva e salutare e del fair play un'abitudine permanente, in linea con le direttive HEPA dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (HEPA, 2014) e in coerenza con la prospettiva trasversale dell'Educazione alla Convivenza Civile (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009), finalità irrinunciabile del sistema educativo nazionale. Inoltre, in una prospettiva olistica di sviluppo del capitale umano, occorre sottolineare l'apporto fondamentale dell'attività motoria in generale e dell'Educazione fisica in particolare per lo sviluppo integrato del capitale individuale, fisico, emozionale, intellettuale e sociale e produttivo della persona (Bailey et al., 2013).

Comunque sia, l'impostazione e la soluzione del problema metodologico costituisce un fatto di dottrina, che porta la ricerca alle basi scientifiche dell'educazione motoria per conoscere la motricità nei suoi aspetti anatomo-fisiologici e psico-pedagogici, abbandonando qualsiasi forma di empirismo.

Si tratta quindi di rinnovare metodi non più consoni ai tempi e d'improntare l'insegnamento alle più aggiornate concezioni dell'uomo negli aspetti bio-psico-pedagogici, per realizzare un'opportuna linea didattica.

In tale prospettiva, per esempio, si sta affermando una metodologia che si basa sulla visualizzazione del corpo nella chinesiologia (Azzarito, 2010).

2. Posizione del problema

Si osserva un tentativo di revisione tecnica per dare al movimento un'espressione nuova, dinamica, estetica ma ancora lontano da un orientamento metodologico nuovo, poiché legato ancora ad un'educazione fisica svolta secondo la sistemazione tradizionale, anziché per motivazioni. Si tratta di esercizi a corpo libero, con i piccoli attrezzi, ai grandi attrezzi, di corsa breve e veloce, di giochi ginnastici e presportivi, anziché esprimere motivazioni di ordine fisiologico, psicologico, pedagogico. Ovvero, parlare dei fini dell'educazione motoria che rientrano in quelli dell'educazione generale (Gamelli, 2004). Un discorso metodologico deve partire da queste premesse, da cosa s'intende realizzare attraverso il movimento e subordinare la scelta dei mezzi ritenuti più idonei per realizzarli.

Il movimento è un mezzo, tanto quanto lo sono gli attrezzi, per realizzare quanto la persona del nostro tempo domanda, come una sua reale necessità e quanto l'educazione generale gli propone di acquisire per non es-

sere travolto da condizioni di vita da lui stesso create, che oggi lo opprimono, lo determinano e lo condizionano (Cereda, 2013).

Per tale motivo, qualsiasi metodologia, per essere valida, deve indossare gli abiti dell'uomo del suo tempo, comprenderlo, soddisfarlo, correggerlo, indirizzarlo. È quindi lecito affermare che il fine dell'educazione fisica non sia tanto il possesso della salute, della forza, della velocità, della potenza, ecc., fini a se stesse, quanto il senso di pieno equilibrio e di benessere che deriva dal loro possesso.

Nella metodologia della "visualizzazione" del corpo (Azzarito, 2010) si ricerca e si propone addirittura l'adozione di nuovi metodi di analisi, con il supporto di immagini scelte secondo specifici criteri da sottoporre ai giovani; anche con l'utilizzo di interviste effettuate con gli stessi sempre sulla base della visione di immagini. Vengono quindi adottati nuovi metodi per permettere ai giovani di "parlare" in modo significativo delle loro esperienze e della loro percezione del corpo in contesti di attività fisica.

Mentre lo studio del corpo come una "macchina" ha dominato la ricerca e la produzione del sapere da parte degli studiosi dello sport (per es. biomeccanica, apprendimento motorio, pedagogia dello sport), indagare sulle dimensioni motorie del corpo nella chinesiologia, del "corpo nella cultura", permette ai ricercatori di esplorare le relazioni interdipendenti tra potere, significati culturali assegnati al corpo e problemi di diseguaglianza negli ambienti dell'attività fisica.

In breve, si suggerisce che l'adozione da parte dei ricercatori di una ricerca qualitativa nelle sue varie forme può portare a intuizioni sociologiche del "corpo in movimento" per l'appunto nel campo della chinesiologia.

Perciò si considera anche il problema contemporaneo di come vengano costruite le "narrazioni" visive del corpo. Le società occidentali sono sempre più caratterizzate da trend globali attraverso i quali la cultura dei media popolari fabbrica immagini a non finire del corpo attivo nel fitness, nella salute e nei contesti sportivi (TV, riviste, internet,…). Il modo in cui i giovani vedono se stessi e gli altri nello sport sono inestricabilmente connessi alla maniera in cui percepiscono e capiscono le immagini del corpo prodotto appunto dai media (Azzarito, Harrison, 2008). Gli studiosi devono riconoscere che l'apprendimento da parte dei giovani di valori, attitudini e convinzioni sui loro comportamenti appropriati o inappropriati e l'apparenza del corpo (per es. forma, misura, muscolosità) su cui viene costruito il loro senso del sé e della loro fisicità non avviene soltanto o principalmente a scuola. Piuttosto, ha luogo fuori dalle scuole attraverso il loro legame

con immagini e visualizzazioni prodotte dalla TV, dalle riviste, da internet e da altri media ancora.

Inoltre l'adozione da parte dei ricercatori di metodologie innovative che mescolano due modi di pensare quali l'analisi critica della cultura visiva e l'investigazione del corpo come un testo sociale, storico e visivo, potrebbe generare nuovi modi di comprendere la condizione culturale contemporanea del corpo dei giovani. Insomma occorrono nuovi approcci metodologici per permettere ai giovani di partecipare alla ricerca, di "parlare" in modo significativo e sensato delle loro esperienze corporee e per comunicare le loro conoscenze e identità. Attraverso il processo di ricerca, i partecipanti possono essere messi nelle condizioni dalle metodologie visive di dare creativamente il senso di se stessi e di riflettere sui modi in cui creano le loro identità e i loro corpi non solo verbalmente, ma anche visivamente (Gauntlett, Holzwarth, 2006). Per comprendere come le gerarchie del corpo informano le esperienze corporee soggettive dei giovani, sono create e sostenute, è cruciale procedere con la ricerca della cultura visiva del corpo nella chinesiologia. Dato il legame inestricabile tra la cultura visiva e il corpo nella cultura occidentale contemporanea, considerato che "il metodo è inseparabile dalla teoria e dalla analisi" (Banks, 2001, p. 178), uno studio visivo critico del corpo fornisce metodologie innovative che possono portarci a una conoscenza significativa del corpo.

3. Educazione fisica e sportiva

L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

L'educazione fisica e quella sportiva possono coesistere quando si comprendono i tratti comuni dei due momenti educativi, facendoli in tal modo operare su uniformi basi di principio e di metodo. Se la prima non vuole possedere l'attributo di sportiva deve fare proprio un concetto dello sport: l'allenamento. Non esistono divergenze nei fini bio-psichici da conseguire, ma solo differenziazioni di grado e tecniche (Cilia, 1996). L'educazione fisica non è l'espressione di una ginnastica di base che prepara allo sport o un'attività complementare allo sport medesimo. Essa deve essere l'attività

motoria che vede nell'educazione sportiva niente altro se non la sua logica continuazione, sia per il carattere utilitario e maggiormente completo del gesto sportivo, sia per l'interesse che esso suscita nel giovane. Qualsiasi movimento dovrebbe avere un fine di evidente utilità, che possa essere trasferito al di fuori della palestra e del momento prettamente scolastico, in funzione di attività naturali o sportive da svolgersi all'aperto (Faigenbaum, 2007).

L'educazione fisica perderebbe di significato se non possedesse ragioni metodologiche e didattiche che rendessero possibile l'introduzione all'educazione sportiva e, per i più dotati, allo sport vero e proprio. Perché questo avvenga occorre che la metodologia dell'educazione fisica non arresti i suoi interessi ai soli aspetti bio-psichici della persona, ma li espanda fino a valutare le condizioni di vita dell'individuo, i suoi bisogni e le sue tendenze, per orientarlo verso soluzioni per lui benefiche. Occorre proporre delle motivazioni ricreative, emulative, morali, estetiche, al fine di combattere i danni della sedentarietà e della carenza di moto (Lloyd, 2014).

Per esempio, le "lezioni fisicamente attive", ovvero quelle che incorporano l'attività motoria nell'insegnamento di altre materie, hanno proprio la finalità di incrementare l'attività fisica dei bambini durante il tempo delle lezioni stesse.

Si rileva una evidente efficacia negli interventi di attività fisica fatti a scuola. L'ambiente scolastico fornisce infatti un'opportunità unica per assicurare l'attività fisica al massimo numero di bambini nell'arco di lunghi periodi di tempo, considerando tuttavia che, nonostante gli insegnanti supportino tali interventi, spesso il tempo rimane insufficiente per implementarli, preferendo ad essi compiti più strettamente accademici. La gamma di possibili interventi derivanti dall'esperienza delle "lezioni fisicamente attive", fornisce una varietà di idee da adattare e da replicare per i ricercatori e per gli insegnanti (Norris et al., 2015).

Occorrono però ulteriori indagini, più ampie e più rigorose in grado di assicurare fermamente gli effetti delle lezioni fisicamente attive. Interventi futuri in questo ambito dovranno essere sviluppati necessariamente con gli insegnanti e con l'ambiente scolastico come base irrinunciabile, con la finalità di ridurre il tempo scolastico sedentario, mantenendo al contempo però il valore educativo.

Conclusioni

È riduttivo delineare una metodologia esclusivamente fondata su premesse strettamente scientifiche, di ordine biologico e psicologico, tanto quanto è indispensabile la valutazione del tempo storico in cui la persona si trova a vivere, dell'ambiente e delle relative esigenze, in quanto sono tali elementi che determinano le varie carenze e i vari bisogni. L'uomo deve riuscire a soddisfare i suoi bisogni attraverso le razionali attività di moto che gli vengono proposte. Tale razionalità s'individua non soltanto nel proporre movimenti validi sotto il profilo meccanico o funzionale, bensì nel conoscere, intuire, individuare le esigenze proprie a ciascuno, legate al profilo somato-organico e psichico tipico ad ognuno, nelle diverse età della vita, a seconda del sesso, dell'educazione e dell'ambiente sociale. Necessitano quindi una metodologia ed una didattica che non si limitino a prendere in considerazione solo i fatti bio-psichici, ma anche i fattori tempo e ambiente.

Qualunque possa essere lo scopo e l'orientamento che può assumere una lezione, indipendentemente dalla caratteristica dominante formativa, ritmica, sportiva, ricreativa, essa dovrebbe restare vincolata ai principi generali che determinano il carattere dell'educazione motoria (Calidoni, 2000; Sibilio, 2015b). Questo significa che il fine educativo è pur sempre il preminente e che qualunque altro fattore va inteso come mezzo. L'acquisizione, quindi, del gesto tecnico corretto, non può costituire il fine della lezione. Esso andrebbe inteso come una parte dell'educazione motoria generale che si vuole insegnare, la componente di un tutto nel quale si deve inserire, legata a quanto è già stato acquisito negli altri momenti della lezione ed in funzione di quanto verrà fatto successivamente.

Se le attività motorie educative si limitassero alla sola sfera fisica si ridurrebbero o a una semplice trasposizione d'indirizzi di pensiero o di soluzioni didattiche oppure ad una pura valutazione chinesiologica del movimento (Cereda, 2015).

Le attività motorie educative sono una disciplina di formazione dell'individuo inteso come corpo e come spirito in senso globale. In questo senso la Ginnastica Educativa (il movimento, il gioco, l'educazione sportiva) e lo sport richiedono un impegno complessivo dell'IO, una collaborazione delle facoltà fisiche e psichiche, fino ad arrivare ad una sintesi armonica perfetta (Cilia, 1996).

Il mio corpo è la condizione fisica del mio IO e se lo curo attraverso un'educazione sistematica si otterrà anche un'educazione della personalità.

Si favorirà il processo evolutivo dalla nascita alla morte attraverso mutazioni continue. L'educazione sistematica dell'IO, corpo-spirito non è limitata alla fisiologia, allo sport, ma si estende al campo psicologico, sociologico, pedagogico ed arricchisce la ginnastica educativa di una vasto contesto umanistico (Cereda, 2015).

Il linguaggio del corpo sta alla persona come la lingua ad una cultura; così come in quella lingua sono stratificate le esperienze culturali, biologiche, sociali, di quel popolo, per l'individuo il suo corpo contiene tutta la sua storia personale, cioè le sue esperienze soggettive e di relazione e i relativi significati. La sua soggettività è incarnata nel corpo anche se in modo a lui sconosciuto (Biccardi, 2001).

In tale ottica, solo riconoscendo al linguaggio corporeo una consapevolezza autentica, possiamo costruire un modello educativo che può contribuire alla formazione integrale della persona umana e la didattica del corpo e del movimento nella scuola riconosce nella corporeità e nel movimento la base di un processo che a partire dalla sensorialità induce, appunto, consapevolezza.

Nella scuola dell'Infanzia, difatti, nel campo di esperienza il corpo e il movimento si legge che "i bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo… perché, il movimento è il primo fattore di apprendimento di un bambino ed è attraverso il movimento che il bambino cerca, scopre, gioca, salta e corre e l'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione"[1].

Diventa dunque indispensabile sollecitare nella didattica le potenzialità espressive e comunicative del corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività (Palumbo, Franco, Cereda, 2017).

Tutte le attività motorie e sportive programmate nel curricolo di Educazione fisica contribuiscono alla promozione delle esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive e la conquista di abilità motorie, nonché la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

1 Regolamento 16 novembre 2012, nota 26 novembre 2012 prot. n. 7734.

Riferimenti bibliografici

Azzarito L., Harrison L. Jr (2008). "White men can't jump": Race, gender and natural athleticism. *International Review for the Sociology of Sport, 81:* 25-37.

Azzarito L. (2010). Ways of Seeing the Body in Kinesiology: A Case for Visual Methodologies. *Quest*, 62, 2: 155-170.

Bailey R., Hillman C., Arent S., Petitpas A. (2013). Physical Activity: an underestimated investment in human capital? *Journal of Physical Activity and Health*, 10: 289-308.

Banks M. (2001). *Visual Methods in social research*. London: Sage Publications.

Biccardi T. (2001). La comunicazione corporea. In M. Sibilio, *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.

Calidoni P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.

Carraro A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Carraro A., Lanza M. (2004). *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica: problemi e prospettive*. Roma: Armando.

Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita e Pensiero.

Cereda F. (2015). Attività motoria, sport e processi educativi. Tra implicazioni didattiche e aspetti pedagogici. *Pedagogia e Vita,* (73): 260-272.

Cereda F. (2016). Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3 Supplemento: 25-32.

Cilia G., Ceciliani A., Dugnani S., Monti V. (1996). *L'educazione fisica*. Padova: Piccin.

Faigenbaum A., McFarland J., Johnson L., Kang J., Bloom J., Ratamess N., Hoffman J. (2007). Preliminary evaluation of an afterschool resistance training program. *Percept Mot Skills,* 104: 407-415.

Gamelli I. (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Reprint.

Gauntlett D., Holzwarth P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies, 21:* 82-91.

HEPA Europe (European network for the promotion of health-enhancing physical activity) (2014). World Health Organization, Regional Office for Europe. Vedi: http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/physical-activity/activities/hepa-europe (sito visitato il 3 aprile 2017).

Le Boulch J. (1979). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.

Lipoma M. (ed.) (2014). *Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lloyd R.S., Faigenbaum A.D., Stone M.H. et al. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *Br J Sports Med*, 48: 498-505.

Meinel K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee Guida "Cittadinanza e Costituzione"*, 4 marzo 2009.

Nordmann L. (2007). Bidung im sport, Bildung fuer sport, Bildung durch Sport [Formazione dello sport, per lo sport, attraverso lo sport]. *Leistungssport*, 36, 5: 19-24.

Norris E., Shelton N., Dunsmir S., Duke-Williams O., Stamatakis E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, Mar; 72: 116-25.

Novara G. (1962). *Teoria e Metodologia delle attività motorie educative*. Trapani: Edizioni di "Chirone".

Palumbo C., Franco S., Cereda F. (2017). Motor technique and didactics: a possible alliance from an educational point of view. *Education Sciences & Society*, 2016 (2): 91-105.

Pesce C., Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (2015). *Joy of moving. Movimenti e Immaginazione. Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Torgiano (PG): Calzetti e Mariucci.

Rikard L.G., Banville D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11, 4: 385-400.

Sibilio M. (2015)a. Il corpo educativo. In M. Sibilio, *L'agire educativo* (pp. 108-119). Brescia: La Scuola.

Sibilio M. (2015)b. La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1: 327-334.

Sotgiu P., Pellegrini F. (1989). *Attività motorie e processo educativo*. Roma: Società Stampa Sportiva.

XXIII.4
Interventi per la promozione della salute attraverso le attività motorie nella scuola primaria
Il programma SBAM in Puglia: risultati ed implicazioni pedagogiche e didattiche

Dario Colella
Università di Foggia

1. Il contributo dell'educazione fisica alla crescita della persona

L'educazione fisica nella scuola primaria è una componente essenziale per il processo educativo del bambino, lo sviluppo equilibrato dei fattori motori, psico-emotivi e sociali e la promozione di stili di vita fisicamente attivi (Bailey, 2006). Al fine di promuovere l'educazione alle attività motorie quotidiane per prevenire l'insorgenza di varie patologie, promuovere l'apprendimento motorio, sono necessarie misure di contrasto delle abitudini sedentarie, attraverso azioni educative sistematiche e valutabili che coinvolgono attori ed istituzioni diversi (Taylor et al., 2018; Errisuriz et al., 2018).

Una regolare attività fisica è una componente importante per educare i bambini ed i giovani ad acquisire stili di vita attivi (Trost, Loprinzi 2008): la letteratura scientifica evidenzia che l'esercizio fisico è in grado di influenzare i fattori caratterizzanti la sindrome metabolica ed è determinante per prevenire i rischi della sedentarietà anche nei bambini (Brambilla et al., 2011).

Numerose evidenze confermano, infatti, gli effetti positivi dell'attività motorie in età evolutiva per la prevenzione di malattie, lo sviluppo motorio, psico-affettivo e sociale ed il rendimento scolastico del bambino (Janseen, LeBlanc, 2010; Sing et al., 2012) ed il contributo significativo dell'educazione fisica per aumentare i livelli di attività fisica (Meyer et al., 2013) e promuovere lo sviluppo motorio. La prevenzione del sovrappeso e dell'obesità dei bambini e dei fattori di rischio ad essi correlati (abitudini alimentari e ridotti livelli di attività fisica), è un obiettivo strategico per la sanità pubblica, il ministero della pubblica istruzione ed i governi regiona-

li. Sono necessarie, pertanto, sia azioni di sorveglianza sia programmi specifici di prevenzione da attuarsi nelle scuole.

I bambini e gli adolescenti dovrebbero svolgere, infatti, almeno 60 minuti, ogni giorno, di attività moderata o intensa, per migliorare la composizione corporea e la distribuzione della massa grassa (U.S. Department of Health and Human Services, 2018). Le linee guida sono cambiate negli anni, evidenziando sia i rapporti dose-risposta e gli adattamenti dell'organismo a differenti quantità di attività fisiche sia la tipologia di attività per i bambini. Non solo quantità: infatti, lo sviluppo dei processi di apprendimento richiedono azioni didattiche intenzionali basate sui percorsi personalizzati e sull'interazione degli stili d'insegnamento che assicurano significativi contributi qualitativi all'azione didattica (SueSee et al., 2018; Colella, 2018).

L'educazione fisica a scuola, riconducibile ai quattro nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali (Miur, 2012), comprende ambiti differenti: lo sviluppo motorio (physical fitness), l'apprendimento di abilità motorie e mimico-gestuali, il gioco e l'avviamento allo sport, l'educazione alla salute attraverso la promozione degli stili di vita fisicamente attivi e ciò richiede una didattica per competenze motorie, attuabile attraverso la variabilità dei contenuti e dei percorsi didattici. La variabilità della proposta è orientata a personalizzare l'intervento didattico, per stabilire fitte relazioni tra abilità-capacità motorie, conoscenze e comportamenti del bambino.

Il ruolo della scuola per la promozione delle attività fisiche e la prevenzione delle patologie è fondamentale anche se in molti Paesi c'è una riduzione delle ore di educazione fisica.

In Italia, per favorire lo svolgimento di attività motorie curriculari e superare la mancanza di competenze didattiche in educazione fisica da parte dell'insegnante curriculare, in molte scuole ormai da diversi anni, si realizzano progetti di durata variabile (da 10 a 30 ore annuali) promossi da Istituzioni ed Associazioni sportive territoriali per integrare il curricolo ed avviare i bambini allo sport. Tali progetti, inizialmente denominati *sperimentali*, in effetti sono rimasti tali anche negli anni successivi senza divenire prassi sistematica, ricorrente, nel curricolo. Essi si svolgono sia in orario curriculare sia extracurriculare ma frequentemente manifestano i limiti educativi e didattici di non essere ben integrati – sia per contenuti sia per metodologie – nella programmazione interdisciplinare scolastica e di non prevedere un sistema di valutazione dei processi e dei risultati conseguiti.

Se la scuola è il setting principale per svolgere attività motorie struttu-

rate e controllate nei processi e nei risultati in termini di apprendimenti, non è l'unico contesto educativo poiché è necessario considerare le opportunità offerte in ambito extracurriculare.

Le abitudini all'attività motoria del bambino, infatti, si estendono al di là dell'orario scolastico e comprendono varie attività tra cui il gioco spontaneo, il trasporto attivo, il percorso casa-scuola-casa e le modalità di spostamento in città (attività destrutturate). Evidenze recenti hanno dimostrato che muoversi sistematicamente a piedi ed in bicicletta aumenta i livelli di attività fisica, favorisce lo sviluppo delle capacità motorie e contribuisce a ridurre l'indice di massa corporea (Roth et al., 2012; Lubans et al., 2012). Tra i fattori determinanti per promuovere le abitudini al movimento quotidiano e gli spostamenti attivi (in bicicletta e a piedi), rientrano l'organizzazione familiare, la sicurezza dell'arredo urbano (Chillòn et al., 2012; Naylor et al., 2008), l'adesione ai programmi proposti dalle amministrazioni locali, l'accesso alle strutture attrezzate. Le opportunità per praticare attività motorie, quindi, richiedono

2. Le attività motorie nella scuola primaria. Estensione, espansione e sviluppo delle opportunità: modalità organizzative e processo didattico

Le progettualità riguardanti l'educazione fisica, le attività motorie e sportive ricorrenti nella scuola primaria, hanno generato, pertanto, una pluralità di modalità organizzative, prevalentemente autogestite dalle singole scuole e differenti modalità d'interazione tra insegnante di classe (insegnante curriculare generalista) ed insegnante proposto da Istituzioni esterne (insegnante specialista o laureato in scienze motorie e sportive).

Da tali modalità organizzative sono scaturiti differenti modelli formativi ed organizzativi riguardo l'interazione tra Docenti generalisti e specialisti nella scuola primaria e, precisamente:

- Consulenza e supporto didattico diretto in compresenza con i Docenti di classe;
- Consulenza esterna rivolta agli insegnanti della scuola primaria, al fine di programmare ed organizzare, congiuntamente, le lezioni che saranno svolte autonomamente dai Docenti di classe;
- Modello misto di consulenza agli insegnanti e di supporto diretto alla didattica curriculare in palestra;

– Affiancamento dell'insegnante specialista laureato in scienze motorie e sportive (o laureato magistrale) all'insegnante curriculare durante 1 ora di educazione fisica curriculare in palestra.

Attualmente la modalità di affiancamento dello specialista all'insegnante curriculare durante la lezione in palestra, riscontrerebbe esiti favorevoli (sin dalla co-progettazione) anche se sono ancora ridotti gli studi sperimentali finalizzati a valutare le competenze didattiche, disciplinari ed interdisciplinari, acquisite dall'insegnante di classe.

Intanto i diversi Paesi Europei hanno risposto diversamente alla promozione della salute attraverso le attività motorie nella scuola primaria (European Commission, 2016):

– Le politiche sull'HEPA (*health-enhancing physical activity*) nel settore dell'educazione fisica sono state attuate in 19 Paesi. Le misure riguardano un determinato numero di ore obbligatorie di educazione fisica (da 1 a 5) nelle scuole;
– 6 Paesi hanno sperimentato una combinazione di lezioni obbligatorie ed opzionali di educazione fisica nelle scuole primarie e 5 nelle scuole secondarie;
– Modalità: pause attive tra le lezioni (otto Paesi); pause attive durante le lezioni (quattro Paesi); ed attività extracurriculari (11 Paesi);
– Spostamenti attivi, percorsi sicuri casa-scuola-casa: 9 Paesi hanno riferito di aver attuato Programmi finalizzati a rendere più sicuro i percorsi casa-scuola in bicicletta; infine l'HEPA è stata inclusa nella formazione degli insegnanti di educazione fisica in 20 Paesi.

Babey et al. (2014) ha condotto uno studio valutando quattro tipi di approcci per aumentare l'attività motoria tra i bambini ed i giovani nelle scuole:

– programmi pre-scuola;
– programmi di attività motoria e sportiva post-scuola;
– estensione dell'orario scolastico per fornire 60 minuti di educazione fisica;
– svolgimento di brevi intervalli (10 minuti) di attività motoria durante la giornata scolastica.

L'attività motoria può essere sviluppata offrendo opportunità quotidiane prima dell'inizio delle lezioni; è stato riscontrato, inoltre, che i programmi di attività motoria post-scuola, che durano solitamente 3 ore al giorno, offrono una significativa opportunità per aumentare i livelli di attività fisica dei bambini. Tali programmi possono includere diverse attività modulabili con l'età dei partecipanti, tra cui opportunità ricreative, viaggi d'istruzione, laboratori informatici, assistenza nei compiti a casa, attività sportive d'istituto. L'analisi condotta da Babey et al. (2014) fornisce informazioni circa il rapporto costo-efficacia delle diverse strategie per promuovere le attività motorie nelle scuole. All'aumento delle evidenze sui rischi dell'inattività fisica, corrisponde la necessità, sempre più importante, di integrare l'attività motoria nella routine della vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi.

L'inserimento di intervalli in cui svolgere attività motorie durante la giornata è opportuno, soprattutto quando è richiesto ai bambini di stare seduti diverse ore in classe.

Negli ultimi anni, pertanto, il *setting* scolastico è stato considerato il contesto privilegiato – e quindi più richiesto – per educare i bambini ad acquisire abilità motorie, conoscenze e abitudini salutari.

A proposito dei modelli organizzativi che contribuiscono ad aumentare i livelli di attività fisica, dagli Usa inizia a diffondersi in diversi Paesi il modello *CSPAP* (*comprehensive school physical activity program*); un modello organizzativo che include l'educazione fisica e le attività motorie per promuovere la salute di bambini e adolescenti (Castelli et al., 2014). Questi programmi prevedono sessioni di attività motorie intorno a cinque punti di intervento, coordinati e sinergici: (a) l'educazione fisica curriculare; (b) l'attività motoria prima e dopo l'orario di ingresso ed uscita; (c) il coinvolgimento della famiglia e del quartiere/distretto; (d) il coinvolgimento dei collaboratori scolastici; (e) l'attività motoria durante l'orario scolastico.

Tale modello indica un approccio *multi-componente* mediante il quale le scuole – anche in rete – utilizzano tutte le opportunità offerte dal territorio per consentire agli allievi di essere fisicamente attivi durante l'intera giornata scolastica, così da contribuire a rispettare le linee guida internazionali sull'attività fisica. Inoltre, è previsto il contributo in termini di risorse umane ed economiche di varie istituzioni (Taylor et al., 2018; Errisuriz et al., 2018).

Beets ed altri (2016), attraverso l'analisi delle letteratura, avverte che le principali azioni didattiche e modalità organizzative che promuovono un

aumento delle opportunità di svolgere attività motorie nella scuola primaria, sono approcci riconducibili ad una delle seguenti tre categorie: (a) *espansione* delle opportunità per i bambini di essere attivi, introducendo nuove opportunità (es., svolgendo attività motorie prima dell'ingresso a scuola o al termine delle lezioni o durate la ricreazione), (b) *estensione* delle opportunità già esistenti di praticare attività motorie (es., aumentando la quantità di tempo/ le sessioni relative all'educazione fisica o il numero di ore settimanali di educazione fisica o di avviamento allo sport pomeridiano); e / o (c) *potenziamento* delle opportunità di svolgere le attività motorie già presenti nel curricolo, attraverso strategie finalizzate ad aumentare il tempo in cui gli allievi sono fisicamente attivi (tempo d'impegno motorio; es., aumento della disponibilità di attrezzature; aumento delle opzioni relative alle varie attività sportive praticabili, individuazione di spazi ed ambienti da utilizzare contemporaneamente, ecc).

Indipendentemente dalle modalità organizzative, giova ricordare che aumentare i periodi di attività motoria e sportiva a scuola (aspetto quantitativo) richiede un solido impianto metodologico e un sistema di monitoraggio e valutazione dei processi svolti e dei risultati didattici ottenuti, al fine di ancorare ed integrare ogni attività al piano annuale curriculare d'istituto.

3. Il progetto SBAM! in Puglia

In Puglia, si è svolto nella scuola primaria il progetto triennale denominato *Sport, Benessere, Alimentazione, Mobilità, Scuola* (2013-2016). Il Progetto si è svolto in orario curriculare ed ha coinvolto 740 classi di terza elementare, individuate nelle sei province pugliesi e 15.260 bambini che hanno partecipato alle attività sino alla quinta classe. Per il primo anno operativo si è rivolto ai bambini delle classi terze seguiti per un triennio. Lo scopo è stato quello di strutturare relazioni e continuità tra i saperi sull'educazione al corpo ed alle attività motorie, accompagnando i bambini sino all'ingresso della scuola media. Il Progetto ha previsto i seguenti interventi integrati: educazione fisica curricolare, informazione sulle caratteristiche nutrizionali, educazione alle corrette abitudini alimentari e la promozione di percorsi sicuri casa-scuola (mobilità urbana).

I promotori istituzionali del programma sono stati vari assessorati: politiche della salute, allo Sport, al Diritto allo studio, alle infrastrutture stra-

tegiche e mobilità; hanno collaborato il MIUR- Ufficio scolastico regionale, il Coni- Comitato regionale e l'Università degli studi di Foggia – Laboratorio di didattica delle attività motorie.

Le attività si sono sviluppate attraverso livelli organizzativi diversi ed integrati tra loro, per promuovere l'educazione fisica nella scuola primaria, attraverso rapporti interdisciplinari finalizzati a realizzare un percorso-progetto di promozione della salute, caratterizzato da una sinergia tra gli attori interessati e attraverso il coinvolgimento sistematico delle famiglie e della comunità.

4. Gli obiettivi

SBAM! si è proposto di indurre cambiamenti dei comportamenti nei bambini sostenendo e promuovendo, nel contesto "scuola", scelte alimentari corrette e uno stile di vita fisicamente attivo.

SBAM! è stato un intervento integrato poichè ha previsto, nel *setting* comunitario della scuola, la presenza congiunta di interventi attuati su più livelli.

Obiettivi generali:

- Promuovere corrette abitudini alimentari;
- Favorire la consapevolezza dei bambini riguardo la scelta ed il consumo degli alimenti;
- Acquisire competenze motorie attraverso lezioni di educazione fisica curriculare;
- Promuovere l'avviamento allo sport e la socializzazione attraverso il fair-play;
- Promuovere stili di vita fisicamente attivi per contrastare le abitudini sedentarie e la gestione del tempo libero;
- Predisporre ed utilizzare percorsi sicuri per il tragitto casa-scuola.

Le esperienze motorie e di gioco- sport, in particolare, integrano e legano i vari apprendimenti scolastici e le parti del Programma sperimentale, ponendo le esperienze corporeo-motorie al centro degli interventi educativi.

5. Le fasi attuative

L'avvio delle attività si è svolto attraverso le seguenti fasi:

- Comunicazioni alle scuole della regione per l'individuazione delle classi e degli insegnanti referenti;
- Incontro di formazione con gli insegnanti generalisti partecipanti al progetto;
- Comunicazione ed incontri con le famiglie;
- Selezione e Formazione degli insegnanti specialisti di educazione fisica;
- Realizzazione pratica del programma;
- Monitoraggio motorio.

La formazione degli insegnanti costituisce una fase fondamentale del programma per garantire le relazioni interdisciplinari; sono stati attuati incontri per ogni linea operativa, definendo gli obiettivi, le attività, le modalità di relazione con gli Esperti esterni alla scuola e le modalità della valutazione finale.

La formazione degli insegnanti generalisti in educazione fisica ha riguardato, in particolare, l'analisi delle Indicazioni Nazionali, l'organizzazione delle attività motorie, la metodologia d'insegnamento e i metodi della valutazione.

Gli insegnanti specialisti hanno frequentato un corso di formazione (12 ore) organizzato dal Comitato Regionale del CONI - in collaborazione con l'Università di Foggia – riferito alla metodologia dell'insegnamento ed ai metodi di valutazione motoria. Le lezioni di educazione fisica presso le scuole sono state condotte da insegnanti specialisti ed in ogni lezione era presente l'insegnante generalista.

Ogni insegnante ha svolto venti ore per ogni classe (un'ora a settimana dal mese di gennaio a maggio) ed ha svolto la valutazione del processo. Ad ogni specialista sono state assegnate da due e otto classi.

6. Le aree tematiche: i contenuti

Le aree tematiche del progetto sono state articolate in quattro linee di sviluppo, con percorsi didattici che prevedono contenuti, metodologie e strumenti differenziati ma sempre interdipendenti e coordinati: Educazione al-

le corrette abitudini alimentari (1); Visite alle masserie didattiche per studiare le produzioni alimentari del territorio (2); Educazione fisica curriculare (3); trasporto attivo – pedibus (4).

7. Il monitoraggio motorio

Il monitoraggio ha previsto sia la rilevazione del Body Mass Index sia la rilevazione di dati inerenti lo sviluppo motorio e la valutazione di costrutti psico-affettivi. La statura ed il peso di tutti i bambini per calcolare il BMI, sono stati rilevati all'inizio delle attività didattiche. La valutazione del processo è stata compiuta dal Docente specialista, coadiuvato dal Docente generalista, al termine delle ore stabilite.

Obiettivi:

a. valutare i livelli di sviluppo delle capacità di rapidità, resistenza, coordinazione motoria e forza rapida di tutti i bambini;

b. confrontare i livelli di prestazione motoria secondo le differenze di genere e di indice di massa corporea;

c. valutare e confrontare i livelli di *autoefficacia percepita* e di *gradimento* per le attività fisiche secondo le differenze di genere e di BMI; d. studiare le correlazioni tra le diverse variabili.

Il protocollo di valutazione ha previsto quattro prove per la valutazione delle capacità motorie (*salto in lungo da fermo; 6 minuti WT; Lancio frontale della palla medica kg.1; 10x4 shuttle run; percorso di abilità motorie*) due self-report per valutare l'*autoefficacia percepita* ed il *gradimento* per le attività fisiche.

Le rilevazioni dei dati sono state effettuate al termine del programma. Ogni specialista, coadiuvato dal docente generalista, ha proposto i questionari, dopo aver ricevuto il consenso informato da parte dei genitori degli allievi. L'insegnante di classe e l'Esperto hanno collaborato alla tabulazione di sintesi del gruppo-classe.

I risultati hanno evidenziato: a. un'evoluzione delle capacità motorie dei bambini durante il triennio; b. prestazioni motorie superiori dei bambini normopeso rispetto al gruppo dei bambini in sovrappeso/obesi; c. punteggi superiori nei self-report inerenti l'autoefficacia percepita e l'enjoyment dei bambini normopeso rispetto al gruppo dei bambini in sovrappeso/obesi.

Tali risultati sollecitano interventi metodologici orientati alla personalizzazione dell'azione didattica attraverso proposte operative basate sulle varianti esecutive e contenuti proposti mediante l'interazione di stili e strategie d'insegnamento.

Conclusione

L'educazione fisica a scuola è il contesto organizzativo privilegiato per insegnare ed apprendere competenze motorie. La qualità dell'insegnamento richiede l'integrazione delle azioni educative e didattiche proposte da istituzioni diverse perché possano *confluire* in un medesimo progetto formativo. Inoltre, considerati gli orientamenti metodologici ed organizzativi non solo nazionali, la quantità e la qualità degli studi riferiti all'attività fisica dei bambini e degli adolescenti ed alle abitudini sedentarie sono aumentate negli ultimi anni, ma le direzioni di ricerca sono sviluppate in modo poco coordinato.

Si avverte la necessità di pervenire ad un consenso internazionale sulle priorità della ricerca e delle buone pratiche nelle attività motorie in età evolutiva e sui rapporti tra l'attività dei bambini e le abitudini sedentarie.

Secondo Gillis et al (2013) emergono le seguenti priorità di ricerca per i prossimi dieci anni:

- sviluppare interventi efficaci e sostenibili per aumentare l'attività fisica dei bambini a lungo termine;
- attuare azioni politiche finalizzate a determinare cambiamenti ambientali, modificando, ad es., l'arredo urbano così che si possano influenzare le abitudini dei bambini;
- attuare studi longitudinali e prospettici sulle attività svolte dai bambini e sulle abitudini sedentarie;
- attuare studi sulle relazioni tra attività fisica, sedentarietà e condizione di salute.

Tali priorità di ricerca possono aiutare a guidare le decisioni e gli investimenti sulle azioni da attuare, individuando le ricadute applicative, per lo sviluppo della qualità dell'educazione fisica e dell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

Babey S.H., Wu S., Cohen D. (2014). How can schools help youth increase physical activity? An economic analysis comparing school-based programs. *Preventive Medicine*, 69: S55–S60.

Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76: 397-401.

Beets M.W., Okely A., Weaver R.G., Webster C., Lubans D., Brusseau T., Carson R., Cliff D.P. (2016). The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13:120. DOI 10.1186/s12966-016-0442-2.

Brambilla P., Pozzobon G., Pietrobelli A. (2011). Physical activity as the main therapeutic tool for metabolic syndrome in childhood. *International Journal of Obesity* (Lond), 35, 1: 16-28.

Castelli D.M., Centeio E., Beighle A.E., Russell L., Carson R.L., Nicksic H.M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Preventive Medicine*, 66: 95-100.

Chillón P., Evenson K.R.,Vaughn A., Ward D.S. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 10. http://www.ijbnpa.org/content/8/1/10.

Colella D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1: 33-42.

Errisuriz V.L., Golaszewski N.M., Born K., Bartholomew J.B. (2018). Systematic Review of Physical Education-Based Physical Activity Interventions Among Elementary School Children. *The Journal of Primary Prevent*, 39(3), https://doi.org/10.1007/s10935-018-0507-x.

European Commission (2016). Report from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions on the implementation of the Council Recommendation on promoting health-enhancing physical activity across sectors. Brussels, 5.12.2016, COM(2016) 768 final.

Gillis L., Tomkinson G., Olds T., Moreira C., Christie C., Nigg C. et al. (2013). Research priorities for child and adolescent physical activity and sedentary behaviours: an international perspective using a twin-panel Delphi procedure, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10: 112, http://www.ijbnpa.org/content/10/1/112.

Janssen I., LeBlanc A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7: 40.

Lubans D.R., Boreham C.A., Kelly P., Foster C.E. (2012). The relationship between active travel to school and health-related fitness in children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 5. http://www.ijbnpa.org/content/8/1/5.

Meyer U., Roth R., Zahner L., Gerber M., Puder J.J., Hebestreit H., Kriemler S. (2013). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23: 600-606.

Naylor P.J., Macdonald H.M., Warburton D.E.R., Reed K.E., McKay H.A. (2008). An active school model to promote physical activity in elementary schools: Action schools! BC. *British Journal of Sports Medicine*, 42: 338-343.

Roth M.A., Millett C.J., Mindell J.S. (2012). The contribution of active travel (walking and cycling) in children to overall physical activity levels: a national cross sectional study. *Preventive medicine*, 54: 134-139.

Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk JosW.R., van Mechelen W., Chinapaw Mai J.M. (2012). Physical activity and performance at school A Systematic Review of the Literature Including A Methodological Quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1): 49-55.

SueSee B., Edwards K., Pill S., Cuddihy T. (2018). Self-reported teaching styles of Australian senior physical education teachers. *Curriculum Perspectives*, https://doi.org/10.1007/s41297-018-0041-2.

Taylor SL., Noonan R.J., Knowles Z.R., Owen M.B., Fairclough S.J. (2018). Process evaluation of a pilot multicomponent physical activity intervention – active schools: Skelmersdale. BMC Public Health, 18: 1383. https://doi.org/10.1186/s12889-018-6272-1.

Trost S.G., Loprinzi P.D. (2008). Exercise – promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Journal of Clinical Lipidology*, 2: 162-168.

U.S. Department of Health and Human Services (2018). Physical Activity Guidelines for Americans 2nd edition. https://health.gov/paguidelines/second-edition/report/

XIII.5
Educazione fisica, attività motorie e sport a scuola: una riflessione in chiave pedagogica[1]

Antonia Cunti
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Sergio Bellantonio
Università degli Studi di Foggia

1. La *physical literacy* come *capability* da promuovere educativamente

Già a partire dalla fine degli anni Settanta, l'educazione fisica, le attività motorie e lo sport incontrano un momento di forte rilancio sul versante educativo, la qual cosa è evidente già nelle prime indicazioni programmatiche della *International Charter of Physical Education and Sport* dell'UNESCO (1978) che, per l'appunto, sollecitava i differenti sistemi politici, sportivi e d'istruzione a rafforzare i legami già esistenti tra queste attività e gli altri ambiti dell'educazione formale, non-formale e informale. La pratica delle attività motorie e sportive, allora, inizia a essere considerata come un diritto fondamentale e universale, il che ha richiesto l'introduzione di nuovi orientamenti politici a sostegno di un cambiamento delle strategie operative, anche in questi fondamentali contesti di vita sociale. Nel rispetto dei principi fondanti del documento originario, le più recenti indicazioni (UNESCO, 2015) introducono il raggiungimento di obiettivi ancor più ambiziosi, come la promozione delle pari opportunità e delle differenze di genere, la lotta alla discriminazione, l'inclusione sociale dei soggetti diversamente abili, la sostenibilità delle attività legate al corpo e al movimento e la salvaguardia dei minori, in modo da favorire, indirizzare e implementare buone pratiche in favore della diffusione dei valori universali dell'educazione globale attraverso i differenti contesti di apprendimento.

1 Il presente contributo, pur essendo il frutto di un lavoro congiunto dei due autori, è da attribuire nel seguente modo: il § *1. La physical literacy come capability da promuovere educativamente* è da attribuire a Sergio Bellantonio; il § *2. La physical literacy va a scuola: considerazioni pedagogiche a margine* è da attribuire ad Antonia Cunti.

I repentini cambiamenti in corso nella contemporaneità, allora, come anche le innumerevoli criticità che la accompagnano, necessitano proprio di un atteggiamento di cura da parte di organi e istituzioni atto a sviluppare il capitale sociale, culturale e umano, mediante la promozione di apprendimenti significativi e auspicabilmente trasformativi che attraversino le diverse età della vita e i differenti ambiti dell'esistenza (Nussbaum, 1997). È auspicabile, dunque, che un'educazione olistica consenta ai soggetti di divenire cittadini attivi del mondo attraverso un ritorno alla *paideia* come sviluppo della *kalokagathìa* (Isidori, 2017), vale a dire rileggendo l'educazione secondo la promozione del bello (καλός/*kalòs*) e del buono (κἀγαθό/ *agathòs*), da intendere secondo l'accezione di *valoroso in guerra*, il primo, e *in possesso delle virtù*, il secondo (Abbagnano, 1998). A voler meglio spiegare questo punto di vista, si tratta di promuovere un'educazione *del* corpo, *per* il corpo e *con* il corpo che non si soffermi solamente a componenti estetiche o tecniche ma che, piuttosto, sia orientata a una formazione umana a tutto tondo, cioè intimamente connessa a un concetto di bellezza che è in grado di esprimersi appieno solo attraverso la promozione educativa di un comportamento socialmente apprezzato anche sul versante etico-morale (Barrotta, 2015).

A partire da questi presupposti, è auspicabile che l'educazione fisica, le attività motorie e lo sport si facciano portavoce di un processo di allontanamento dalla logica del profitto, così da transitare dal criterio dello sviluppo economico a quello dello sviluppo umano. Tutto questo presuppone la fondamentale condizione che al soggetto venga conferita l'opportunità di sperimentarsi adeguatamente in tutte le sfere del vivere sociale; in virtù di ciò, diventa necessario tracciare un *continuum* tra capacità di agire e libertà di essere e scegliere, la qual cosa chiama direttamente in causa anche i processi di costruzione e consolidamento del Sé corporeo. Capacità e libertà non possono che interpellare i differenti ambiti della formazione formale, in quanto *magna pars* dell'autentico sviluppo umano; a tali contesti, dunque, è affidato il compito di promuovere *capabilities*, vale a dire quelle risorse di cui una persona dispone, o di cui potenzialmente potrebbe disporre, e le sue capacità di poterne fruire (Sen, 1999) e, quindi, di poter realmente agire per progettare la propria esistenza nell'ottica del raggiungimento di sempre più adeguati livelli di benessere.

Declinando tale concetto nello sviluppo delle capacità di scegliere e agire in ambito motorio e sportivo, Margaret Whitehead ha proposto di recente un concetto più ampio di *physical literacy* rispetto a quello tradizio-

nale (Morrison, 1969); in tal senso, questa viene definita come il grado soggettivo di motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e comprensione utile a sostenere l'impegno continuativo nella pratica delle attività motorie e sportive durante l'intero arco dell'esistenza (Whitehead, 2013). Seppur molti siano stati gli autori che, negli ultimi anni, abbiano cercato di descrivere questa capability – laddove alcuni abbiano considerato quasi esclusivamente le sue componenti fisiche e motorie (Caput-Jogunica, Lončariž, De Privitellio, 2009; Liebenson, 2009), altri le abilità fondamentali di movimento (Almond, 2013) e altri ancora i suoi correlati psico-pedagogici (Edwards et al., 2017) – sembra essere piuttosto condivisa in letteratura la più recente interpretazione di Margaret Whitehead, che inserisce la *physical literacy* all'interno di prospettive fenomenologiche, esistenzialiste e moniste (Whitehead, 2010) che ne mettono in evidenza la sua necessaria articolazione intersistemica.

Questa prospettiva se, da un lato, ne mette in luce la complessità di studio, dall'altro, necessita anche di una riflessione critica circa gli orizzonti filosofici di riferimento posti alla sua base; d'altronde questa capability, per poter essere misurata, valutata e promossa, richiede anche un necessario approfondimento sul versante empirico (Dudley et al., 2017), in modo da far sì che le azioni poste in essere nei contesti di formazione assurgano a buone pratiche educative suffragate da evidenze in ambito motorio e sportivo.

Sul versante educativo si tratta di sostenere il soggetto anche in questo dominio specifico, in modo che egli possa scegliere e praticare attività fisiche, motorie e sportive che siano a tutela di un più ampio concetto di *cura sui* (Cambi, 2010). Alla luce dell'importanza dello sviluppo della *physical literacy* nell'educazione contemporanea, molte sono state le esperienze che hanno cercato di integrarla all'interno dei programmi d'intervento educativo e sportivo (Keegan et al., 2013), la qual cosa è da ritenere una diretta conseguenza dei suggerimenti del *Position Paper* dell'UNESCO del 2004, il quale provvedeva proprio a dare un orizzonte teorico condiviso al più ampio concetto di *literacy*; in tal senso, questo viene inteso più del semplice leggere, scrivere e far di conto, nel senso che per sviluppare un'adeguata *literacy* del soggetto è necessario tener conto anche dell'insieme delle modalità relazionali attraverso cui il soggetto apprende e comunica, il che chiama in causa anche il tema dell'educazione al corpo e al movimento.

Per tal motivo, lo sviluppo della *physical literacy* assume una particolare valenza educativa sia nell'ambito dell'educazione fisica (Lundwall, 2015) sia in quello delle attività motorie e dello sport (Pot, van Hilvoorde, 2013),

laddove però un'opportuna condivisione di metodologie, metodi, tecniche e strategie didattiche rappresenti la *conditio sine qua non* affinché sia possibile perseguire un effettivo cambiamento in senso educativo in questi contesti (Nicolosi, 2015), siano essi formali, non formali o informali.

2. La *physical literacy* va a scuola: considerazioni pedagogiche a margine

Per quanto riguarda la scuola, è ormai acclarato sul versante scientifico il significativo ruolo assunto dall'educazione fisica, dalle attività motorie e dallo sport nell'aumento dei livelli di attività fisica (Stone, McKanzie, Welk, Booth, 1998), come anche della loro influenza nello sviluppo delle capacità motorie e dell'apprendimento di nuove abilità (Lonsdale et al., 2013). Pur tuttavia, non è da dimenticare che tali attività costituiscono ancora oggi l'unica vera e propria possibilità di movimento per molti soggetti e, per tale ragione, è indispensabile che la scuola continui a far leva sulla formazione degli insegnanti per realizzare quanto espressamente dichiarato da documenti programmatici e strategie d'intervento proprio in merito allo sviluppo della *physical literacy*, anche rivedendo la natura e la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento posti in essere (Colella, 2018). A partire da questo ampio sfondo, la più recente *Carta Internazionale per l'educazione fisica, l'attività fisica e lo sport* (2015) sottolinea che:

> Ogni sistema educativo deve assicurare la necessaria presenza ed importanza dell'educazione fisica, dell'attività fisica e dello sport, al fine di equilibrare e rafforzare i legami tra l'attività fisica e le altre componenti dell'educazione. Si deve inoltre garantire che le lezioni di educazione fisica di qualità ed inclusive, preferibilmente su base giornaliera, siano intese come una parte obbligatoria dell'istruzione primaria e secondaria e che lo sport e l'attività fisica a scuola e in tutti gli altri canali delle istituzioni educative svolgano un ruolo fondamentale nelle routine quotidiane dei bambini e dei giovani (UNESCO, 2015, p. 3).

Tale necessità è avvalorata anche da alcune evidenze emerse in ambito internazionale (Hardman, Murphy, Routen, Tones, 2014), le quali hanno messo in luce un solco piuttosto profondo tra le indicazioni programmatiche in materia di educazione fisica, attività motorie e sport a scuola e quanto accade, invece, nel fare didattico quotidiano; in tal senso se, da una parte, queste at-

tività sono riconosciute a pieno titolo all'interno del curricolo, dall'altra, non si tende ancora a considerarle di pari dignità rispetto alle altre discipline oggetto d'insegnamento, vale a dire quali dispositivi olistici di educazione psico-corporea in ambito formale (Cunti, 2016a; Bellantonio, 2016).

In merito alla dicotomia mente-corpo, nel corso del tempo, non sono mancati esempi che hanno evidenziato proprio l'importanza del corpo e del movimento nei *setting* di apprendimento, basti pensare all'attivismo deweyano, il quale suggeriva proprio la valorizzazione di percorsi di apprendimento-insegnamento centrati sul fare e sull'esperienza attraverso attività come il gioco, la manipolazione, l'osservazione e la sperimentazione (Dewey, 1933). Tale dicotomia, pur tuttavia, nonostante sia stata superata nel più recente dibattito epistemologico e pedagogico, e non solo, in direzione di una dimensione unificatrice della corporeità (Husserl, 1950; Merleau-Ponty, 1945), ed anche alla luce delle più recenti evidenze scientifiche nell'ambito delle neuroscienze (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), sembra tornare alla ribalta attraverso alcuni orientamenti culturali che imprimono direzioni opposte al fare didattico quotidiano. Quanto accade in ambito internazionale non sembra discostarsi da quando è stato rilevato anche nel nostro Paese, dove la situazione sembra assumere derive ancor più preoccupanti; sebbene anche in Italia le politiche nell'ambito dell'educazione fisica, delle attività motorie e dello sport, dalla scuola all'università, abbiano cercato di promuovere un cambiamento di rotta nell'ultimo decennio (Bertagna, 2004), ancora oggi si riscontrano notevoli criticità (Maulini et al., 2017; Maulini, Ramos, 2013). Sia per quanto riguarda il piano teorico-epistemologico sia per quanto concerne quello educativo-formativo, questa situazione è da ricondurre alla mancanza di uno sfondo univoco e condiviso di queste attività in Europa e nel mondo (Vicini, 2015); quello che emerge è proprio la discordanza presente tra i differenti modi d'intendere questi insegnamenti (Hardman, Marchall, 2009), la qual cosa ha importanti conseguenze sia sulla quantità/qualità delle attività svolte a scuola sia sul riconoscimento sociale che viene conferito ai docenti titolari di tali insegnamenti (Bellantonio, 2015).

Sul versante educativo, tutto ciò è riconducibile, ancora una volta, alla dicotomia mente/corpo che, tutt'oggi, ci sembra essere piuttosto persistente nei diversi contesti di apprendimento/insegnamento (Galimberti, 2002; Sarsini, 2005), il che influenza anche il numero di ore piuttosto ridotto che la scuola dedica in maniera particolare a queste attività (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013).

La promozione della *physical literacy* a scuola ci sembra essere di fondamentale importanza per alcune fondamentali motivazioni che qui riassumeremo brevemente:

- il bisogno di apportare un miglioramento della società attraverso il contributo dell'educazione fisica, delle attività motorie e dello sport, necessità questa riconosciuta, peraltro, già nel 1978 nei documenti programmatici dell'UNESCO, rivisitati più di recente nel 2015;
- la presa in considerazione di uno scarto negativo tra le indicazioni europee e la loro effettiva attuazione nei paesi dell'Unione, come evidenziato dalla diminuzione delle ore curricolari di educazione fisica e scienze motorie e sportive nella scuola, di un ritardo/mancanza di immissione in ruolo di insegnanti con una formazione motorio-sportiva adeguata specifica, l'assenza di strutture e attrezzature adeguate allo svolgimento delle attività, l'abbattimento delle barriere architettoniche per lo svolgimento di attività sportive con soggetti disabili (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013);
- la necessità di utilizzare nella didattica curricolare metodologie, metodi, tecniche e strategie che facciano riferimento a teorie di tipo *embodied*, attraverso attività ludico-motorie utili allo sviluppo di corporeità sempre più consapevoli (Gamelli, 2011).

Sul versante educativo, per promuovere un adeguato sviluppo della *physical literacy* a scuola ci sembra interessante sottolineare che la dimensione ludica dovrebbe essere sempre alla base delle attività, la qual cosa è in grado di conferire un livello di piacevolezza tale da prevenire forme di disaffezione alla pratica motoria e sportiva che si presentano ancor di più con l'avvento dell'adolescenza, alla luce proprio del sopraggiungere di trasformazioni sia sul versante corporeo sia cognitivo sia emotivo-affettivo (Seiffge-Krenke, 1995). È necessario, dunque, sostenere la cosiddetta *physical activity enjoyment* (Carraro, 2012; Scanlan, Simons, 2012), ossia il livello di piacevolezza che i soggetti possono esperire nella pratica delle attività motorie e sportive, visto che una sua mancanza può condurre a una partecipazione intermittente alle attività, finanche al *drop-out* (Garn, Cothran, 2006; O'Reilly, Tompkins, Gallant, 2001). La *physical activity enjoyment* rinvia a un costrutto multidimensionale che identifica la risposta affettiva positiva nei riguardi dell'esperienza sportiva che riflette sentimenti generalizzati come il piacere, la simpatia e il divertimento (Scanlan & Simons, 2012).

Alla luce di quanto detto, la promozione della *physical literacy* in ambito scolastico può essere perseguita anche attraverso lo sviluppo del costrutto di *enjoyment*, il che chiama in causa la comprensione delle motivazioni alla base del coinvolgimento del soggetto nelle attività fisiche, motorie e sportive, con l'intento di superare una visione prescrittiva delle pratiche di apprendimento-insegnamento per favorirne una squisitamente educativa; d'altronde, vi è uno stretto legame tra la piacevolezza della pratica e la motivazione intrinseca (Deci, Ryan, 1985), relazione questa che ci fa pensare che la piacevolezza dell'imparare anche *con* e *attraverso* il corpo e il movimento sia in grado di coinvolgere i soggetti per periodi di tempo più lunghi e continuativi.

Secondo una prospettiva pedagogica, diventa di fondamentale importanza porre allo scoperto ed enfatizzare quegli aspetti ludici che legano l'educazione fisica, le attività motorie e lo sport alla sfera emotivo-affettiva (Cunti, 2016b); per tal motivo, porre al centro la corporeità dei soggetti può costituire un utile modo per bilanciare la dimensione ludica e quella motorio-sportiva, intervenendo necessariamente su aspetti didattici e relazionali che ne promuovano la pari dignità e, soprattutto, le reciproche interconnessioni. La sfida educativa, dunque, è quella di trasformare le intenzionalità dichiarate in progettualità operative autentiche e continuative, laddove una riforma del pensiero circa il contributo che le scienze motorie e sportive possano apportare allo stato di benessere del soggetto nella sua interezza sembra essere quanto mai indispensabile affinché i soggetti considerino il movimento come uno spazio di costruzione di un sé *lifelong*.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano N. (1998). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.

Almond L. (2013). Physical Literacy and Fundamental Movement Skills: An Introductory Critique. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65: 80-88.

Barrotta P. (2015). *Scienza e valori: il bello, il buono, il vero*. Roma: Armando.

Bellantonio S. (2015). Il corpo a scuola. Prospettive educative e didattiche. In M.L. Iavarone, F. Lo Presti, *Apprendere la didattica* (pp. 139-150). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bellantonio S. (2016). Embodiment e pedagogia. Lo sport come dispositivo di educazione corporea. In A. Cunti (ed.), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione* (pp. 171-183). Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (ed.). (2004). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Brescia: La Scuola.

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.

Caput-Jogunica R., Lončarič D., De Privitellio S. (2009). Extracurricular Sports Activities in Preschool Children: Impact on Motor Achievements and Physical Literacy. *Croatian Sports Medicine Journal*, *24(2):* 82-88.

Carraro A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-it. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5: 259-265.

Colella D. (2018). Physical Literacy e Stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & Insegnamento*, *16(1):* 33-41.

Cunti A. (2016a). *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: Franco-Angeli.

Cunti A. (2016b). Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche *Formazione e Insegnamento*, *14(3):* 111-121.

Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Dewey J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co. (trad. it., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1986).

Dudley D., Cairney J., Wainwright N., Kriellaars D., Mitchell D. (2017). Critical Considerations for Physical Literacy Policy in Public Health, Recreation, Sport, and Education Agencies. *Quest*, *69(4):* 436-452.

Edwards L.C., Bryant A.S., Keegan R.J., Morgan K., Jones A.M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicine*, *47(1):* 113-126.

European Commission, EACEA, Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150IT.pdf. (ultima consultazione 21/02/2019).

Galimberti U. (2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.

Garn A., Cothran D. (2006). The Fun Factor in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25: 281-297.

Hardman K., Marchall J. (2009). *Second Worldwide Survey of School Physical Education. Final Report*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education.

Hardman K., Murphy C., Routen A., Tones S. (2014). *World-Wide Survey of School Physical Education. Final Report 2013*. Paris: UNESCO.

Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (trad. it., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976).

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf. (ultima consultazione 18/02/2019).

Husserl E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. L'Aia: Nijhoff (trad. it., *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano, 1989).

Isidori E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Keegan R.J., Keegan S.L., Daley S., Ordway C., Edwards A. (2013). *Getting Australia Moving: Establishing a Physically Literate & Active Nation (Game Plan)*. Canberra: University of Canberra.

Liebenson C. (2009). *Training for Speed. Journal of Bodywork and Movement Therapies*, *13(4):* 362-363.

Lonsdale C., Richard R., Rosencranz L.R., Peralta A.B., Fahey P., Lubans D.R. (2013). A Systematic Review and Meta-Analysis of Interventions Designed to Increase Moderate-to-Vigorous Physical Activity in School Physical Education Lessons. *Preventive Medicine*, *56(2):* 152-161.

Lundvall S. (2015). Physical Literacy in the Field of Physical Education. A Challenge and a Possibility. *Journal of Sport and Health Science*, *4(2):* 113-118.

Maulini C., Migliorati M., Isidori E., Miatto E. (2017). Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto. *Formazione & Insegnamento*, *14(2):* 251-262.

Maulini C., Ramos R. (2013). ¿Qué se hace en la educación física italiana? La percepción del profesorado de primaria y secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *42:* 27-36.

Morrison R. (1969). *A Movement Approach to Educational Gymnastics*. London: J.M. Dent & Sons.

Nicolosi S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.

Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2006).

O'Reilly E., Tompkins J., Gallant M. (2001). They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?: Struggling with fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*, *6:* 211-221.

Pot N. & van Hilvoorde I. (2013). A Critical Consideration of the use of Physical Literacy in the Netherlands. *Journal of Sport Science and Physical Education*, *65:* 312-319.

Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Sarsini D. (2005). *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.

Scanlan T.K., Simons J.P. (1992). The Construct of Enjoyment. In G.C. Robert

(Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 119-215). Champaign: Human Kinetics.

Seiffge-Krenke I. (1995). *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. Mahwah: Erlbaum.

Sen A. (2003). *Development as Freedom*. New York: Knopf (trad. it., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000).

Stone E.J., McKanzie T.L., Welk G.J., &Booth M.L., Effects of Physical Activity Interventions in Youth. Review and Synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, *15(4):* 298-315.

UNESCO (1978). *International Charter of Physical Education and Sport (Adopted by the General Conference at its Twentieth session, Paris, 21 November 1978)*. Paris http://www.unesco.org/education/pdf/SPORT_E.PDF (ultima consultazione: 10/02/2019).

UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes (Position Paper)*. Paris https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf-0000135164 (ultima consultazione: 13/03/2019).

UNESCO (2015)**.** *Carta Internazionale per l'educazione fisica, l'attività fisica e lo sport.* Paris http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409ITA.pdf (ultima consultazione: 10/02/2019).

Vicini M. (2015). Le scienze motorie e sportive nel mondo e in Europa. *Nuova Secondaria Ricerca*, *32(9):* 43-78.

Whitehead M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Oxon: Routledge.

Whitehead M. (2013). Definition of Physical Literacy and Clarification of Related. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65: 29-34.

XIII.1
La formazione del docente di Educazione fisica nella scuola primaria

Francesca D'Elia
Università degli Studi di Salerno

L'attuale sistema di reclutamento dei docenti consente l'accesso all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria solo a coloro che sono in possesso della laurea in Scienze della Formazione primaria, tuttavia il dibattito sui livelli di specializzazione dei docenti nella didattica di alcune discipline, pone interessanti interrogativi sulla necessità di coniugare la preparazione disciplinare con quella professionale.

Per gli scopi di questo lavoro ci soffermeremo sull'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria e sull'opportunità di definire percorsi formativi specialistici destinati all'infanzia fondati sul versante educativo dell'area motoria e sportiva.

1. La formazione universitaria del docente di scuola primaria

La formazione del maestro elementare in Italia fino alla fine degli anni '90 del XX secolo si collocava a livello di istruzione secondaria, prima con la frequenza delle scuole normali (istituite con la legge Casati nel 1859) e poi con la frequenza delle scuole magistrali (istituite nel 1867), e si realizzava attraverso percorsi che includevano nel curriculum lo studio di alcune discipline delle "scienze dell'educazione", e che consentivano il conseguimento di un diploma valido per accedere ai concorsi per l'insegnamento. Non era prevista una formazione di livello superiore: nonostante il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*, prospettasse già per tutti i docenti "una formazione universitaria completa da conseguire presso le università o altri istituti di istruzione superiore" (art. 19 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, successivamente abrogato dall'art. 33 della Legge 9 agosto 1978, n. 463) bisognerà attendere la legge 19 novembre 1990, n. 341 *Riforma degli ordinamenti didattici univer-*

sitari che, all'art. 3, ha previsto l'istituzione "di uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi [...] *per* insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare" per attuare la formazione universitaria del docente di scuola dell'infanzia e primaria. Con successivi D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471 *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria*, e Decreto MURST 26.05.98 "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*" sono stati attivati i primi corsi di laurea preordinati alla formazione culturale e professionale di livello superiore degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

L'ordinamento originario dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevedeva un percorso quadriennale con un primo biennio comune e un secondo biennio differenziato in base al livello di scuola, e con una struttura didattico-organizzativa fondata su discipline teoriche, laboratori didattico-pratici e attività di tirocinio. I contenuti minimi qualificanti del corso di laurea riguardavano due aree: la prima relativa alla formazione per la funzione docente, che si caratterizzava per insegnamenti di area pedagogica, metodologico-didattica, psicologica, socio-antropologica, igienico-medica, nonchè relative all'integrazione scolastica per allievi in situazione di handicap; la seconda riguardante i contenuti dell'insegnamento primario, i fondamenti disciplinari e le capacità operative nei diversi campi del sapere, tra cui figurava anche quello delle scienze motorie. Tuttavia i contenuti minimi qualificanti necessari al conseguimento degli obiettivi formativi, i CFU afferenti alle aree di apprendimento e i relativi settori scientifico-disciplinari venivano definiti autonomamente da ciascun ateneo, con conseguente eterogeneità del "peso" delle discipline, e quindi della preparazione specifica dei docenti, sul territorio nazionale.

L'ordinamento vigente dei corsi, definito in riferimento al D.M. 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*, prevede invece un percorso quinquennale a ciclo unico comune a entrambi i livelli di scuola, con un'organizzazione didattica sempre articolata su discipline teoriche, laboratori didattico-pratici e tirocini, strutturata, ai fini del raggiungimento degli obiettivi formativi qualificanti, in attività formative di base di ambito psicopedagogico e metodologico-didattico, in attività caratterizzanti relative ai saperi della scuola e all'acco-

glienza degli studenti disabili, e in altre attività che includono i tirocini e i laboratori di inglese. Si tratta di un percorso formativo composito, che formalmente abilita a insegnare tutte le discipline del curricolo, nel quale confluiscono diverse tipologie di attività utili a fornire "conoscenze nei diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento e la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi [...] *e sviluppare la capacità* di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico".

Nel passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento dei corsi di studio di Scienze della Formazione Primaria emerge la ridotta discrezionalità concessa agli atenei per la caratterizzazione del piano di studi che risulta piuttosto uniforme sul territorio nazionale. Nello specifico, le scienze motorie sono presenti nella misura di 9 CFU, riferibili ai SSD M-EDF 01(Metodi e didattiche delle attività motorie) e 02 (Metodi e didattiche delle attività sportive) da suddividere tra insegnamento disciplinare (8 CFU) e attività laboratoriali (1 CFU). Una presenza che, seppur fondamentale perché pone le basi per la conoscenza dei metodi e delle didattiche delle attività motorie, risulta poco congrua per consentire ai docenti di progettare e realizzare autonomamente l'insegnamento dell'educazione fisica.

1.1 *L'identità dell'insegnante di Educazione fisica nella scuola primaria*

La tradizione dell'insegnamento dell'Educazione fisica in Italia affonda le sue radici nelle Scuole di Ginnastica sorte nel corso della prima metà dell'Ottocento, mentre nella scuola la disciplina è stata introdotta contestualmente alla nascita del Regno d'Italia. L'integrazione e l'evoluzione dell'educazione fisica nei programmi scolastici è stata supportata da finalità connesse alla rappresentatività scientifico-culturale della disciplina che ne hanno circoscritto la pratica e la didattica, tuttavia la formazione specifica dei docenti non ne ha sempre colto sincronicamente l'evoluzione, generando percorsi formativi che, soprattutto a livello primario, fino agli anni '80 non contemplavano lo studio specifico dei contenuti e dei metodi dell'educazione fisica, mentre successivamente, pur prevedendo lo studio delle discipline motorie e sportive sia nei corsi magistrali che presso i corsi di laurea per l'insegnamento primario, non hanno consentito di raggiungere un livello di preparazione adeguato per il corretto insegnamento dell'educazione fisica.

In Italia l'insegnamento dell'educazione fisica tradizionalmente è stato

affidato a docenti generalisti o specialisti a seconda del grado di scuola di destinazione. A livello primario la disciplina è stata sempre insegnata da docenti generalisti, solo recentemente (Buona Scuola L 107/2015) è stato previsto, in base all'autonomia e alla disponibilità di personale della scuola, l'eventuale ricorso a docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti (non necessariamente in possesso del titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola primaria) mentre attualmente (DdL 992/2018 - *Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria*) si discute della possibilità di introdurre la figura del docente specialista di educazione fisica nella scuola primaria. A livello secondario, invece, gli insegnanti di educazione fisica sono sempre stati specialisti, prima diplomati ISEF e poi, a partire dalla "*Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127*" (D.L. 8 maggio 1998 n. 178) laureati specialisti/magistrali in Scienze motorie con specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria.

L'istituzione dei corsi di laurea in scienze motorie, in sostituzione degli ISEF, sul finire del XX secolo, se da una parte ha normalizzato e allineato agli standard europei le modalità di formazione e reclutamento dei docenti delle scuole secondarie, dall'altra ha prodotto un'estensione del potenziale formativo dell'ambito delle scienze motorie e sportive che si caratterizzano per metodi e contenuti culturali, scientifici e professionali che attualmente, basandosi su un'unica classe triennale, gemmano in tre indirizzi di studio e formazione magistrale: Preventivo (Scienze delle Attività Motorie Preventive ed Adattate), Economico-Manageriale (Management delle attività Motorie e Sportive) e Scientifico-Tecnico (Scienze e Tecniche dello Sport).

Nonostante la vasta gamma di contenuti e metodi capaci di coniugare le differenti esigenze formative, nonché la peculiare struttura scientifico-disciplinare dei settori M-EDF[1] dei Metodi e delle didattiche delle attività

1 M-EDF/01 si occupa dello sviluppo e dell'insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l'educazione fisica e motoria generali o rivolte a particolari gruppi o classi di età. M-EDF/02 si occupa dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche.

motorie e sportive, l'azione del laureato in scienze motorie nella scuola primaria è stata circoscritta al ruolo di Tutor o Esperto che, nei progetti curricolari ed extracurricolari di Educazione fisica, ha affiancato i docenti generalisti nella veste di consulente in grado di fornire assistenza organizzativa e tecnica alla programmazione curricolare e alla realizzazione delle attività motorie e dei giochi sportivi, fungendo da raccordo tra la scuola e il sistema sportivo del territorio. Pur rappresentando un'importante opportunità didattica e professionale per la scuola e per i laureati in Scienze motorie e sportive, tale funzione presenta specularmente dei limiti dettati dall'estemporaneità delle iniziative progettuali che non consentono di garantire la necessaria continuità per lo sviluppo reale di competenze e il raggiungimento dei traguardi formativi dell'ambito motorio e sportivo.

2. I corsi di laurea in Scienze Motorie e Sportive

Il nucleo formativo della classe di laurea triennale in "Scienze motorie e sportive" L22 è costituito da quattro ambiti disciplinari di base (1. discipline motorie e sportive; 2. biomedico; 3. psicologico, pedagogico e sociologico; 4. giuridico, economico e statistico) e da 5 ambiti disciplinari caratterizzanti (1. discipline motorie e sportive; 2. medico-clinico; 3. psicologico, pedagogico e sociologico; 4. storico, giuridico, economico; 5. biologico). Gli obiettivi formativi qualificanti della laurea in scienze motorie e sportive definiscono in uscita dal percorso triennale il profilo di un "professionista delle attività motorie e sportive, che opera nelle strutture pubbliche e private, nelle organizzazioni sportive e dell'associazionismo ricreativo e sociale, capace di *progettare*, condurre, gestire e valutare le attività motorie a livello individuale e di gruppo" nelle diverse forme che le attività motorie possono assumere per favorire il benessere e una più diffusa cultura del movimento, incidendo positivamente sugli stili di vita individuali e collettivi. Il profilo generale così definito dalla classe assume poi specifiche connotazioni attraverso le caratterizzazioni che ciascun ateneo attribuisce sulla base delle proprie identità e peculiarità scientifico-culturali e la definizione degli obiettivi formativi specifici dei corsi di studi.

Considerata la centralità dei settori M-EDF negli ordinamenti della classe L22, previsti sia negli ambiti di base che caratterizzanti con una numerosità minima che complessivamente è superiore a tutti gli altri ambiti, l'obiettivo del presente lavoro è quello di evidenziare gli aspetti formativi

dell'area motorio-sportiva che possano concorrere alla definizione del *core curriculum* del laureato in scienze motorie e sportive ai fini della corretta promozione dell'educazione fisica nella scuola primaria, stante la consapevolezza che è la concorrenza di tutti gli ambiti disciplinari previsti a determinare un'offerta completa ai fini della formazione dei diversi profili professionali in uscita.

Lo studio si fonda sulla lettura delle Schede Uniche Annuali dei 38 Corsi di Studio (SUA-CdS) triennali in Scienze motorie e sportive attivati in Italia nell'anno accademico 2018/2019, con particolare riferimento agli obiettivi formativi specifici e ai risultati di apprendimento attesi nei diversi ambiti disciplinari in relazione a delle aree di ricerca e didattica. L'accorpamento degli ambiti disciplinari in aree è avvenuto sulla base di principi di coerenza e affinità, così come riscontrato anche in molte schede SUA-CdS, dove necessariamente bisogna collocare contenuti e obiettivi degli apprendimenti in aree specifiche, indicando per ciascuna area quali insegnamenti concorrono al raggiungimento degli obiettivi formativi specifici del corso di studio.

In particolare, sono state individuate 4 aree di apprendimento significative ai fini degli obiettivi formativi qualificanti della classe.

Area motorio-sportiva, che aggrega i settori M-EDF (01 e 02), offrendo contenuti e attività (teoriche e pratiche) relative alla conoscenza:

- delle tecniche motorie a carattere preventivo, compensativo, adattativo e le tecniche sportive per essere in grado di trasmetterle in modo corretto al praticante con attenzione alle specificità di genere, età e condizione fisica;
- delle tecniche e le metodologie di misurazione e valutazione dell'esercizio fisico e saperne valutare gli effetti;
- della biomeccanica dei movimenti al fine di attuare programmi semplici di recupero di difetti di andatura o postura;
- delle tecniche e degli strumenti utili per il potenziamento muscolare, essendo in grado di valutarne l'efficacia e di prevederne l'impatto sulla costituzione fisica e sul benessere psicofisico del praticante.
- degli strumenti culturali e metodologici necessari per condurre programmi di attività motorie e sportive a livello individuale e di gruppo.

Area biomedica, *biologica e clinica* che aggrega i settori MED, BIO, FIS, ING/INF, ING/IND, e promuove la conoscenza delle basi biologiche del

movimento e dell'adattamento all'esercizio fisico in funzione del tipo, intensità e durata dell'esercizio, dell'età e del genere del praticante e delle condizioni ambientali in cui l'esercizio è svolto.

Area Socio-psico-pedagogica, che aggrega i settori M-PED, SPS e M-PSI, ed è volta a fornire le conoscenze psicologiche e sociologiche di base per poter interagire con efficacia con praticanti in funzione di età, genere, condizione sociale, sia a livello individuale che di gruppo; e a gettare le basi pedagogiche, psicologiche e didattiche per trasmettere, oltre che conoscenze tecniche, valori etici e motivazioni adeguate per promuovere uno stile di vita attivo e una pratica dello sport leale ed esente dall'uso di pratiche e sostanze potenzialmente nocive alla salute.

Area Giuridico-economica, statistica e storica che aggrega i settori IUS, SECS-P, M-STO, ed è finalizzata a fornire le conoscenze di base giuridico-economiche relative alla gestione delle diverse forme di attività motorie e sportive, nell'ambito delle specifiche competenze professionali.

Per ogni area è stata riscontrata la congruenza delle stesse in termini di CFU complessivi offerti in ciascun corso di studi, formulando una stima approssimativa della rappresentatività di ciascuna area.

AREA	*Numerosità minima riscontrata*	*Numerosità massima riscontrata*	*Media*
Motorio-sportiva	34 CFU	81 CFU	50,5 CFU
Biomedica, biologica e clinica	33 CFU	90 CFU	61,5 CFU
Socio-psico-pedagogica	8 CFU	44 CFU	17,9 CFU
Storico-giuridico-economica e statistica	6 CFU	30 CFU	13,6 CFU

Da un'analisi dei dati emerge inoltre che, nonostante le caratteristiche richieste per il profilo in uscita e la classe delle lauree sia quella delle scienze motorie e sportive, solo nel 34% dei corsi di laurea triennali l'area motorio-sportiva è rappresentata in maniera congrua (più congrua rispetto alle altre), mentre nel 63% dei casi l'area preponderante, in termini di numerosità dei CFU e quindi di impatto formativo, è quella biomedica, biolo-

gica e clinica che, in alcuni casi rappresenta addirittura il 50% dei 180 crediti formativi previsti per il conseguimento del titolo. In un solo caso l'area più congrua è quella psicopedagogica, con un allineamento tra l'area motorio-sportiva e quella biomedica, biologica e clinica. All'analisi effettuata risulta interessante aggiungere le raccomandazioni della Conferenza Nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze Motorie, secondo cui le singole discipline dovrebbero sviluppare il proprio programma didattico prevedendo che non meno del 70% del tempo e dell'impegno dello studente sia dedicato allo studio di ambiti strettamente connessi con l'attività motoria e sportiva e che circa il 30% del tempo sia dedicato agli aspetti generali della disciplina, favorendo un apprendimento finalizzato alla costruzione di competenze operative ed applicative.

In rapporto alla formazione della figura professionale dell'insegnante di educazione fisica, maggiore spazio dovrebbe essere dunque dato allo sviluppo di competenze di ambito motorio-sportivo, esplorando i metodi e le didattiche che rendono specialisti i nostri laureati. In attesa delle determinazioni di legge che traccino la strada da percorrere, risulta strategica una sistematica progettazione dei contenuti disciplinari e degli obiettivi degli insegnamenti afferenti ai Settori Scientifico-Disciplinari dei Metodi e delle didattiche delle attività motorie e sportive (M-EDF/01 e M-EDF/02) espressi nella classe triennale (L22 Scienze motorie e sportive), che già prevedono di acquisire una specifica preparazione per accedere alle classi di laurea magistrale (LM68 - Scienze e tecniche dello sport, LM67 – Scienze delle attività motorie preventive adattative e LM47 – Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie) per la formazione degli insegnanti di educazione fisica, proponendo uno sviluppo di conoscenze, abilità e competenze specifiche e orientate ai metodi educativo-didattici e formativi dell'ambito motorio e sportivo. Potrebbero emergere interessanti prospettive sull'articolazione interna dei corsi di studio per una parte degli insegnamenti M-EDF e così assumere, presso tutti i corsi di studio triennali di scienze motorie in Italia, connotazioni didattiche e metodologiche specifiche per l'insegnamento delle attività motorie e sportive nell'età evolutiva. Nel quadro dei provvedimenti organici per la formazione particolare attenzione merita l'ambito delle scienze motorie e sportive che presiede al campo di esperienza delle attività educative del *Corpo in movimento* nella scuola dell'Infanzia e all'insegnamento dell'*Educazione fisica* nella scuola Primaria. Tale attenzione è ascrivibile non solo alla specificità dei contenuti e delle metodologie di insegnamento, ma soprattutto alla risonanza educa-

tiva dell'educazione fisica, che consente la valorizzazione della dimensione pratico-operativa dei processi intellettivi, e che riconosce all'esperienza corporea-motoria nuovi significati legati alle possibili relazioni tra attività di movimento e sviluppo cognitivo, relazionale, emotivo e sociale, delineando una didattica dell'educazione fisica che offre piena cittadinanza a esperienze in grado di valorizzare anche le abilità personali e relazionali (life skills e soft skills) che regolano e orientano le interazioni e gli scambi con il contesto adattando il sé e le proprie dinamiche. In tal senso, i progetti nati dalle collaborazioni tra MIUR e Regioni, Enti Locali e Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) hanno rappresentato un contenitore delle "Scienze motorie e sportive" nell'attività in ambienti educativi formali che, se da un lato hanno rivisitato globalmente l'organizzazione dell'ambito motorio, proponendo "formule innovative e sperimentali" ritenute idonee a perseguire obiettivi strategici del versante educativo della pratica motoria, dall'altro hanno evidenziato alcuni elementi di criticità, tra cui l'assenza di iniziative destinate al raccordo con la scuola dell'Infanzia; la necessità di riqualificare professionalmente i docenti in servizio, l'esigenza di affiancare ai docenti figure professionali esperte, l'opportunità di introdurre la figura del docente specialista, con conseguente definizione di adeguati percorsi di formazione che contemperino i bisogni educativi degli allievi, i vincoli e le opportunità del sistema scolastico e le norme in materia di formazione e abilitazione all'insegnamento.

Riferimenti normativi

DdL 992/2018 - *Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma della scuola "La Buona scuola". Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

D.M. 16 Marzo 2007 *Determinazione delle classi delle lauree universitarie*.

D.M. 22 ottobre 2004, n.270 *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*.

D.L. 8 maggio 1998 n. 178 "*Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127*" ()

Legge 19 novembre 1990, n. 341 *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*

Decreto MURST 26.05.98 "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*"

D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471 *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria*

D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*

XIII.7
Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24): una sfida per le pratiche educative[1]

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Cristina Palmieri
Università di Milano-Bicocca
Lucia Zannini
Università degli Studi di Milano

1. Pedagogia e salute mentale: per un contributo dei professionisti educativi impegnati coi giovani

Il progetto di ricerca che si andrà a presentare ruota intorno a due principali presupposti teorici: la necessità di un contributo della pedagogia per promuovere la salute mentale (Gambacorti-Passerini, Palmieri, Zannini, 2017) e, nello specifico, l'importanza di tale apporto per accompagnare, anche tramite l'agire dei professionisti educativi, il benessere dei giovani che si trovano nel delicato passaggio tra l'adolescenza e l'età adulta (16-24), con riferimento a un contesto di vita metropolitano.

Basandosi sui cambiamenti apportati in Italia dall'opera di Basaglia (1982) nel pensare e concepire la salute e la malattia mentale, Benedetto Saraceno definisce l'agire in questa area come "l'insieme delle azioni di promozione, prevenzione e cura riferite al miglioramento o al mantenimento o alla restaurazione della Salute Mentale di una popolazione" (Saraceno, 1995, p. 106). In questo senso, l'accento è posto sul definire la salute mentale come un aspetto che riguarda l'esistenza di ogni persona, senza una rigida separazione tra sani e malati di mente, e che richiama un forte legame esistenziale tra la vita e la salute della mente.

Sicuramente la salute mentale è una variabile fondamentale per il benessere di qualsiasi soggetto, in qualunque fase della sua vita. Vi sono, però,

1 Questo lavoro è il frutto di un confronto e un dibattito tra tutti gli autori. Ai soli fini concorsuali, si segnala che il § 1 è da attribuire a Lucia Zannini; il § 2 a Cristina Palmieri e il § 3 a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini.

all'interno del corso dell'esistenza umana, alcuni momenti di passaggio e transizione che richiedono un'attenzione specifica nell'ottica di prevenzione del disagio e promozione della salute mentale. Uno di questi momenti, con riferimento al contesto culturale occidentale, è sicuramente la fase adolescenziale (Ogden, Amlund Hagen, 2014), con particolare attenzione alla seconda adolescenza (16-24), che si avvicina alla transizione verso l'età adulta.

Inoltre, allargando lo sguardo al contesto europeo, la popolazione giovanile è chiamata oggi ad affrontare il proprio "divenire adulta" in condizioni altamente problematiche. Con peculiarità legate ai diversi territori di appartenenza, la gioventù si trova a fronteggiare fattori socio-economici che possono essere letti come indicatori di crescente e diffuso disagio, rendendo difficoltoso affrontare i passaggi esistenziali necessari per diventare adulti (Xie, Sen, Foster, 2014), come costruire un percorso professionale, una famiglia. Tali aspetti possono incidere in senso negativo sulla salute mentale dei giovani, soprattutto quando associati a situazioni di povertà socioeconomica e culturale, a dimensioni di genere, a esperienze di disuguaglianza sociale (West, 2016). Nell'intreccio di questi fattori, i giovani rischiano di crescere dando per scontata la presenza di un "certo disagio", in qualche modo "imparando a stare male" (Palmieri, 2012), costruendo quindi una storia educativa e formativa centrata su questi temi.

Ecco allora che il ruolo dei professionisti dell'educazione intorno a questi temi si rivela importante, qualora siano consapevoli e formati relativamente al forte legame che la pedagogia può avere rispetto alla cura e alla tutela della salute mentale (Fadda, 1997; Whitley, Smith, Vaillancourt, 2012; Malti, Noam, 2009), agendo anche in una prospettiva preventiva.

Qualsiasi sia il contesto di intervento (Persi, 2013), l'agire di educatori ed insegnanti si rivela importante per la prevenzione e per il prendersi cura del disagio: essere consapevoli e formati su questi aspetti consente di costruire un valido punto di partenza per tematizzare, progettare e proporre azioni educative di prevenzione primaria e secondaria nell'ambito della tutela della salute mentale. Questi aspetti, ad esempio, nel mondo della scuola possono ricoprire un ruolo importante nell'agire degli insegnanti (Stephan et al., 2012; Kutcher et al., 2013; O'Mara, Lind, 2013; Mazzer, Rickwood, 2014).

Anche al di fuori della scuola, nel vasto panorama di servizi extra-scolastici rivolti ai giovani presenti sul territorio nazionale, l'agire dei professionisti educativi in relazione alla salute mentale risulta significativo intorno

alla tematizzazione di molti aspetti legati alla formazione, alla storia di vita dei soggetti.

2. Un progetto di ricerca pedagogica: aspetti metodologici

Il presente progetto di ricerca è articolato intorno a una principale domanda: quali possono essere il ruolo e il significato della pratica dei professionisti educativi (insegnanti ed educatori) nel promuovere il benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24)?

Scopo principale del progetto è quello di far emergere e sviluppare la consapevolezza circa il contributo che le professionalità educative (educatori e insegnanti in primis) possono offrire nell'intercettare e comprendere i segnali di malessere nei/nelle giovani.

Inoltre, il progetto di ricerca, articolato intorno alla domanda e all'obiettivo appena esposti, vorrebbe raccogliere la conoscenza necessaria per potere, in seguito alla fase di esplorazione costruita sulla domanda sopra esposta, progettare un seminario rivolto ai professionisti coinvolti, per uno scambio di teorie e pratiche tra quei professionisti e i ricercatori, in relazione al lavoro educativo di prevenzione primaria nell'ambito della salute mentale. Si vorrebbe, in questo modo, arrivare a una conoscenza costruita in modo collaborativo e pensata come strumento che possa essere utile alla progettazione della prassi educativa dei contesti partecipanti, fornendo riflessioni e dati significativi per la pratica.

Il progetto ha un disegno qualitativo (Denzin, Lincoln, 2011) e, dal momento che la domanda di ricerca è volta allo studio dei significati che possono essere attribuiti e costruiti intorno alla pratica educativa nel promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani, il metodo fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 1990) sembra essere adatto per impostare un percorso volto a raccogliere materiale utile per rispondere al quesito, in quanto basato sulla declinazione ermeneutica (Gadamer, 1994) della filosofia fenomenologica (Husserl, 1954/1987) e orientato ad interpretare e significare il fenomeno studiato. Inoltre, il progetto è costruito sulla base della strategia dello studio di caso (Yin, 1994; 2006), dal momento che la domanda di ricerca si articola verso l'esigenza di una comprensione e una significazione in profondità del fenomeno oggetto di studio, con un riferimento molto forte al contesto materiale in cui ha luogo.

In riferimento alla domanda di ricerca, sono stati individuati tre casi di studio, pensati come differenti contesti educativi posizionati sul territorio metropolitano milanese, in cui andare a esplorare quali possono essere il ruolo e il significato della pratica dei professionisti educativi (insegnanti ed educatori) nel promuovere il benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24). In particolare, sono stati individuati e contattati per la partecipazione alla ricerca un istituto scolastico liceale sito nell'hinterland milanese; una cooperativa sociale con un'area specificamente dedicata alla salute mentale dei giovani, operante sul territorio milanese e dell'hinterland; un'agenzia che si occupa di formazione, orientamento e lavoro a livello metropolitano sul territorio di Milano. Si configura, dunque, la costruzione di uno studio di caso multiplo, nello specifico basato su tre casi, che sono individuati sulla base delle caratteristiche stesse dei contesti (Yin, 1994): si sono, infatti, identificati tre contesti differenti per utenza, posizione sul territorio e *mission*.

All'interno di questi contesti, i partecipanti sono stati reclutati in seguito a un'operazione di campionamento che vorrebbe coinvolgere, all'interno di ogni servizio, sia "informatori privilegiati", particolarmente sensibili e orientati al tema oggetto di indagine, sia professionisti operanti coi giovani, ma non specificamente coinvolti in progetti o gruppi di lavoro attinenti alle tematiche di salute mentale.

In particolare, sono stati coinvolti in un'intervista semi-strutturata:

- 3 insegnanti dell'istituto scolastico liceale;
- 4 educatori della cooperativa sociale;
- 5 formatori appartenenti all'agenzia di formazione, orientamento e lavoro, operanti nella formazione professionale (CFC).

Le interviste hanno esplorato le rappresentazioni e i significati che i partecipanti collegano al termine "salute mentale", la consapevolezza e l'importanza che attribuiscono al loro ruolo e al loro agire per promuovere benessere e prevenire il disagio nei giovani, le buone pratiche educative che agiscono o hanno visto agire nei loro contesti per la promozione del benessere.

Il materiale testuale raccolto è stato analizzato, coerentemente col metodo di ricerca, seguendo il modello proposto da Van Manen (1990). In particolare, si è scelto di fare riferimento alla modalità definita come ap-

proccio olistico (Van Manen, 1990, p. 92), per cogliere il significato globale dell'intervista e all'approccio selettivo (*Ibidem*) volto a soffermarsi sul significato emergente dalla risposta ad ogni domanda. L'analisi è stata svolta da due ricercatori indipendenti e, successivamente, triangolata e discussa in ogni suo aspetto.

3. Prime suggestioni emerse e possibili direzioni di sviluppo

In seguito al lavoro di analisi, le aree di maggiore interesse emerse riguardano alcuni nuclei semantici:

- significato del concetto di salute mentale;
- significati relativi al concetto di salute mentale riferito ai giovani;
- significati attribuiti al lavoro educativo, al ruolo e alle competenze dei professionisti educativi.

Rispetto al primo nucleo individuato, è da notare che solo quattro intervistati collegano il termine "salute mentale" a componenti legate all'agio e al benessere:

> La salute mentale dovrebbe appartenere a tutti, dentro o fuori dai servizi quali essi siano (I. 3, Cooperativa).

Per tutti gli altri, il concetto di salute mentale si trova in relazione con aspetti di disturbo, patologia, disagio.

> Rispetto al termine 'salute mentale' mi viene in mente una generale situazione, chi più chi meno, di fragilità (I. 7, CFP).

> Salute mentale mi evoca una cosa negativa, nel senso… proprio il disagio che parecchi giovani hanno nell'affrontare problemi particolari cioè che non sono in grado di gestire situazioni (I. 10, liceo).

In questo senso, pare che il termine "salute mentale" evochi immediatamente condizioni difficili, ostacolanti, collegati a diagnosi mediche e ai servizi sanitari più che una situazione di benessere che può appartenere a tutti e su cui sia possibile lavorare per promuoverne presenza e diffusione.

Collegando la salute mentale ai giovani con cui i professionisti lavorano, quanto appena accennato si accentua, dal momento che vengono riportati segnali e aspetti che raccontano di un "disagio diffuso" tra i giovani, che rende la loro salute mentale fragile e "assente":

> C'è un livello di salute mentale molto basso (tra i giovani). Sì poi diciamo che all'interno della formazione professionale è difficile trovare qualcuno che stia bene perché anche quello che ti sembra ragazzo più in bolla possibile, che ha una situazione familiare perfetta con due genitori che lo seguono sicuramente c'è qualcosa che non va… (I. 6, CFP).

Rispetto a queste criticità osservate, gli intervistati riportano la possibilità di intervento dei professionisti dell'educazione attraverso strumenti prevalentemente legati all'esserci, allo stare in relazione coi ragazzi, al proporre loro determinati modi di agire:

> Se io vedo che il ragazzo ha dei problemi, magari gli vai a chiedere che cosa c'è, oppure attivo un colloquio se è il caso con i genitori… Questo… quindi noi che facciamo, ci riferiamo a questo (I. 5 CFP).

Solo due intervistati nominano modelli di riferimento in base a cui strutturare interventi educativi *ad hoc* per promuovere il benessere mentale dei giovani:

> Noi lo utilizziamo e io credo tantissimo nella *Life Skill Training* per cui andare a lavorare sulle competenze del quotidiano, su abilità che i ragazzi hanno ma che spesso non si rendono conto perché non le allenano (I. 2, Cooperativa).

Inoltre, si evidenzia spesso il ricorso ad esperti esterni al servizio, per trattare argomenti specifici legati alle aree di criticità e di disagio manifestate dai ragazzi.

> Sulla situazione magari generica della classe si fa un po' più fatica a dire: 'faccio un intervento' perché o appunto chiami qualcuno da fuori… (I. 7, CFP).

In particolare, gli insegnanti dell'istituto liceale evidenziano una notevole difficoltà del loro ruolo e, più in generale dell'istituzione scolastica liceale, nell'intervenire in situazioni di disagio.

> Mi sono spesso chiesto qual è il ruolo nostro […] Noi non dobbiamo educare […] La scuola in generale deve puntare più che ad essere in grado di risolvere il disagio mentale, deve mettere i nostri studenti in grado di innanzitutto capire e accettare questa situazione, mettere in grado di farsi accettare o di incominciare a capire che gli altri non è che sono contro di lui… (I. 10, Liceo).

Seguendo questa direzione, sembra che emerga dalle interviste una difficoltà dei professionisti dell'educazione nell'avvicinarsi e nel trattare le tematiche legate alla salute mentale dei giovani con cui sono a contatto mettendo in atto strategie e strumenti educativi pedagogicamente pensati e progettati.

Appare, dunque, una maggiore attenzione per l'identificazione delle componenti di disagio legate alla salute mentale dei giovani, più che quelle legate alle possibili componenti di benessere; inoltre, sembra difficile nominare e tematizzare strumenti e pratiche intenzionalmente e pedagogicamente pensati per individuare e lavorare coi ragazzi intorno agli aspetti di disagio che mettono a rischio la loro salute mentale (Mazzer, Rickwood, 2015; Reinke et al., 2011). Potrebbe essere utile, dunque, indagare la necessità e la possibilità di pensare proposte formative per i professionisti educativi specificamente rivolte alla promozione del benessere mentale e alla prevenzione del disagio, in modo che sviluppino competenze a riguardo (Turner, 2014).

Il riferimento più consistente ad elementi materiali del contesto di lavoro che influiscono sul promuovere benessere nei giovani vengono riportati dagli insegnanti dell'istituto liceale; come accennato in precedenza, gli intervistati sottolineano difficoltà proprie dell'istituzione scolastica nel considerare e tematizzare la componente educativa nel ruolo dell'insegnante, influendo anche sulle possibilità concrete di pensare e progettare interventi specificamente rivolti a una presa in carico del disagio.

Si delinea, dunque, la possibilità di approfondire questi aspetti emersi anche attraverso il confronto coi partecipanti, con l'obiettivo soprattutto di andare poi a soffermarsi sulle pratiche educative che possono essere pensate e realizzate per promuovere il benessere e prevenire il disagio nei giovani.

Sulla base di quanto sin qui esposto, si prevede di organizzare un semi-

nario per restituire i primi risultati, approfondire le tematiche emerse e per coinvolgere i partecipanti in un processo di «*member check*» (Mortari, 2007, p. 71), in cui il lavoro di analisi verrà progressivamente sottoposto ai partecipanti coinvolti, chiedendo un loro parere a riguardo. In questo modo, la conoscenza generata a partire da quanto raccolto sul campo può essere co-costruita con chi abita i contesti studiati. Il seminario, inoltre, vorrebbe essere un'occasione per iniziare uno scambio di teorie e pratiche tra professionisti e ricercatori in relazione al lavoro educativo di promozione del benessere e prevenzione del disagio mentale nei giovani, in modo da arrivare a una conoscenza costruita in modo collaborativo.

Sulla base di quanto emergerà nel corso dei seminari, si intende redigere un documento orientativo che evidenzi riflessioni e ipotesi di lavoro nella progettazione educativa di interventi mirati per promuovere benessere e salute mentale nei giovani (16-24) in area metropolitana. In questo modo, il progetto vorrebbe approdare a una conoscenza costruita in modo collaborativo coi partecipanti, che consenta di creare un prodotto condivisibile e comunicabile, potenzialmente utile anche ad altri professionisti operanti in contesti simili a quelli selezionati, rendendo possibile la divulgazione dei risultati del progetto anche oltre i servizi direttamente coinvolti.

Riferimenti bibliografici

Basaglia F. (1982). *Scritti: 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica.* Torino: Einaudi.

Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (Eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.

Fadda R. (1997). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Gadamer H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. or., *Über die Verborgenheit der Gesundheit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1993).

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Zannini L. (2017). Bene comune e salute mentale di comunità: il contributo dell'educazione. *MeTis*, VII-2-12(13): 141-164.

Husserl E. (1987). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore (Original work published 1954).

Kutcher S., Wei Y., McLuckie A., Bullock L. (2013). Educator mental health literacy: a programme evaluation of the teacher training education on the mental health & high school curriculum guide. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2): 83-92.

Malti T., Noam G.G. (2009). *Where Youth Development Meets Mental Health and Education. The RALLY Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mazzer K.R., Rickwood D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1): 29-41.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche.* Roma: Carocci.

Ogden T., Amlund Hagen K. (2014). *Adolescent Mental Health. Prevention and intervention.* Hove: Routledge.

O'Mara L., Lind C. (2013). What do we know about school mental health promotion programmes for children and youth? *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(3): 203-224.

Palmieri C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Persi R. (2013). Periferie urbane e periferie del mondo: riflessioni e proposte pedagogiche. *MeTis*, 2.

Reinke W.M., Stormont M., Herman K.C., Puri R., Goel N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barrier. *School Psychology Quarterly*, 26(1): 1-13.

Saraceno B. (1995). *La fine dell'intrattenimento. Manuale di riabilitazione psichiatrica.* Milano: Etas libri.

Stephan S., Brandt N., Lever N., Acosta-Price O. & Connors E. (2012). Key priorities, challenges and opportunities to advance an integrated mental health and education research agenda. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2): 125-138.

Turner W. (2014). Enabling undergraduates to put into practice learning to support emotional well-being for children and young people. *The International Journal of Emotional education*, 6(1): 76-94.

Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy.* New York: State University of New York Press.

West L. (2016). *Distress in the city: racism, fundamentalism and democratic education.* London: Trentham.

Whitley J., Smith D., Vaillancourt T. (2012). Promoting Mental Health Literacy Among Educators: Critical in School- Based Prevention and Intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1): 56-70.

Xie R., Sen B., Foster E.M. (2014). Vulnerable Youth and Transitions to Adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 143: 29-38.

Yin R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Yin R. (2006). Case Study Methods. In J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.), *Contemporary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington: Lawrence Erlbaum Associates.

XIII.8
Corporeità e formazione: il ruolo Danza Movimento Terapia nei corsi universitari di Scienze dell'educazione

Elena Mignosi
Università degli Studi di Palermo

A partire dalla prospettiva culturale che separa corpo e mente, nelle Università e nelle scuole del mondo occidentale vige, in maniera più o meno esplicita (in connessione alla storia dei modelli formativi dei vari paesi), una "gerarchia dei saperi" che pone al vertice più alto le discipline intellettuali, legate al pensiero astratto, in una posizione inferiore i linguaggi artistico-espressivi e, alla base, la dimensione corporea. Ciò che viene fatto col corpo è considerato, quindi, un po' meno privilegiato, meno speciale, delle attività eseguite principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico codificato (Gardner, 1983). Parallelamente, nella società dei consumi e della cultura di massa il corpo viene iperinvestito, ma solo sul piano dell'immagine, della sua apparenza in funzione di canoni estetici prestabiliti, tirannicamente validi per tutti e atemporali, congelati sull'idea di una perenne giovinezza, ed estranei, quindi, alla dimensione soggettiva ed esistenziale: si tratta di un corpo esibito, reificato, che non coincide con se stessi ma che diventa, al contrario fonte di alienazione.

L'essere umano è, però, un'unità somato-psichica: accanto agli studi ed alle riflessioni in ambito filosofico, psicologico e psicoanalitico, in tempi recenti anche numerose ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato che non solo l'organismo costituito dalla associazione corpo-cervello interagisce con l'ambiente come un tutt'uno, ma anche che alla base della mente umana vi è una interazione tra interno ed esterno, tale da generare "risposte interne" agli stimoli sottoforma di "immagini" (visive, uditive, sensoriali..); ne consegue quindi che le "immagini" a loro volta hanno una influenza diretta sullo stato dell'organismo e, d'altro canto, che lo "stato emotivo del corpo" influenza i processi cognitivi (Damasio, 1994; Changeux, Ricoeur, 1998). D'altro canto è stato dimostrato come sia osservare, sia compiere un'azione finalizzata, attivi nel cervello la stessa classe

di neuroni (i neuroni specchio) e si è ipotizzato che ciò possa essere alla base della capacità di immedesimarsi negli altri e di provare empatia (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Ammanniti, Gallese, 2014).

La non scissione dalla propria unitarietà psicofisica (da quello che gli anglosassoni chiamano *"the embodied self"*) è, dunque, una condizione indispensabile per riuscire a "percepire" se stessi, per "riconoscersi" e per avere con gli atri una "relazione vivificante" (Winnicott, 1965; 1971), ma ha bisogno di esperienze che coinvolgano in maniera globale mente e corpo e che attivino momenti di riflessione e di contatto con la propria interiorità e con la dimensione immaginativa.

È allora necessario che vengano ricreati spazi e occasioni di "integrazione" e di consapevolezza rispetto a se stessi e al proprio modo di stare nel mondo e che le istituzioni formative diano il loro contributo nel promuovere un cambiamento che è insieme culturale ed etico-politico. In questo senso è di particolare importanza il coinvolgimento dei corsi universitari deputati alla formazione di futuri formatori perché si attivi un "circuito virtuoso" che porti ad un generalizzato rinnovamento all'interno delle istituzioni scolastiche ed educative.

Facendo riferimento a quanto detto, nelle prossime pagine argomenterò l'importanza di proposte esperienziali e riflessive all'interno della formazione accademica di futuri formatori, sottolineando la rilevanza di percorsi che utilizzino il corpo e i linguaggi artistico-espressivi e che mettano in gioco il soggetto e il gruppo all'interno di un processo creativo e di crescita della consapevolezza di sé. Condurrò inoltre un approfondimento sulle potenzialità formative della Danza Movimento Terapia (DMT) per l'acquisizione di capacità e di competenze che riguardano sia la dimensione personale che quella professionale (dimensioni che non possono essere separate all'interno della relazione educativa).

1. Apprendere dall'esperienza

Apprendere dall'esperienza costituisce una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

Nel momento in cui il soggetto viene concepito come attivo e costruttore della propria conoscenza, l'apprendimento viene, infatti, strettamente connesso all'idea di cambiamento (Bateson, 1979). Ogni processo di cam-

biamento porta con sé la capacità di mettersi in discussione, di tollerare il dubbio, l'incertezza e la frustrazione, di contemplare l'imprevedibilità e quindi di potere affrontare il nuovo e il "non conosciuto". In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l'apprendimento è un atto referenziale che ricade sul soggetto; riveste quindi un valore nella costruzione della propria identità, nel riconoscimento del proprio essere e del proprio saper essere in una prospettiva soggettiva. È anche un atto sociale perché è la comunità che stimola l'istinto di appropriazione del sapere, a volte lo gratifica e lo sostiene, altre volte lo annulla frustrando il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza.

Il rapporto tra esperienza e apprendimento è molto complesso, in quanto i nostri modelli interni tendono attivamente a ricreare esperienze congruenti con la propria storia relazionale, e questo costituisce un aspetto particolarmente rilevante del comportamento umano (Ammanniti Stern, 1991). Accanto ad una spinta verso il cambiamento vi è dunque una spinta alla conservazione e alla ripetizione che può, nei casi più gravi, bloccare l'eventualità stessa di un apprendimento. In un percorso di formazione è necessario, pertanto, creare alcune condizioni che sollecitino e sostengano il cambiamento inteso come *trasformazione* sul piano personale (Mignosi, 2007).

Per quanto concerne l'esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero "vissuto", ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. Conseguentemente il fare, l'agire in assenza di una riflessione, non coincide con l'esperire: l'esperienza è *pensare su quello che si fa* e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell'esperienza si verifica l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o ridefinite da quelle attuali. Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione. Rileva in proposito Mortari, (2003, p. 19) "Mancando l'esercizio del pensare […] viene meno la possibilità di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire. Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimia, *dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità,* di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo" .

Se ci spostiamo sul piano professionale di futuri formatori, ciò rimanda al concetto di *responsabilità educativa*, nei termini dell'assunzione di responsabilità rispetto alle proprie scelte e rispetto alla relazione con l'altro e coinvolge, quindi, la dimensione etica.

2. I linguaggi "artistico-espressivi" nella formazione

Nella prospettiva di un percorso di apprendimento che permette ai soggetti in formazione di integrare le diverse parti di sé (mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni….) e di riconoscere e sviluppare le proprie capacità creative, fare esperienze centrate sui *linguaggi artistici* dà modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività, *sperimentando* all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri. Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere quella che Masud Khan (1980) ha chiamato "l'esperienza del divenire del sè, del fluire dell'energia vitale" e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma. Avere la possibilità di fare un'esperienza artistica è molto importante perché, soprattutto nel mondo occidentale (come rilevava Arnheim già nel 1966), i fenomeni di massificazione e di appiattimento su *cliché* uguali per tutti e dettati da ragioni di mercato, mortifica e "comprime" gli spazi espressivi e creativi individuali; è inoltre fondamentale per persone giovani in formazione che hanno bisogno di costruire e "riconoscere" la propria soggettività e di avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione. In questo senso in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, la produzione artistica non ha una funzione adattativa verso l'ambiente, bensì di ricerca e sperimentazione. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Come ci ricorda Winnicott (1971), il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma" da soli e insieme agli altri all'interno di una cornice estetica e il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di "programmarlo" o di fissarlo. Più in generale, Bateson (1972, p.182) rileva che l'arte può avere una funzione positiva nel mantenere ciò che lui definisce *saggezza*, "cioè nel

correggere una visione troppo finalistica della vita e nel rendere tale visione più aderente alla nozione di sistema" (nel senso di maggiormente attenta ai contesti e alle loro relazioni interne, nonché alle "relazioni di relazioni").

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale e formativa, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire specificità e potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte così intesa non è elitaria, ma riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di creare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986).

È da rilevare che la creatività viene sollecitata anche dalle restrizioni date dalle regole del linguaggio artistico che si utilizza: più lo si conosce, più si è in grado di "scegliere" come utilizzarlo nel proprio processo creativo. L'arte include, dunque, la tecnica connessa a più ampi schemi estetici (altrimenti si ridurrebbe all'esecuzione meccanica) e, come sottolinea Keeney (1983) è, tra le altre cose, "una forma di esercizio", anche nel senso di processo di conoscenza, sperimentazione, autodisciplina, "fatica", *training* nel tempo .

Questo comporta che, da un punto di vista psichico, l'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di *provare delle emozioni,* di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica.

Da un punto di vista neuro-fisiologico, l'efficacia della metafora artistica si fonda sulla particolare funzione di integrazione degli emisferi cerebrali destro e sinistro, a livello cosciente e inconscio, tramite gli approcci plurisensoriali. Ciò dà modo, all'interno di un'esperienza condivisa, di attingere alla propria creatività, di recuperare immagini e sentimenti inconsci e di

tradurli in movimenti, suoni, colori e forme. È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare "indirettamente" in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell'ottica della formazione di futuri formatori ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003).

Esperienze formative di tipo artistico-espressivo sono, pertanto, particolarmente indicate ai fini dello sviluppo della consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di "essere" e nello stesso tempo rispetto ad una *non definizione categorica*, che lascia aperta la possibilità di divenire anche "altro", e che è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa. L'immaginazione e la creatività vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione poiché è dall'*informe* che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1971). In questa prospettiva, la creatività non è intesa come talento o genialità, ma come condizione attraverso cui i bambini e poi gli adulti si aprono al mondo ed esprimono le proprie potenzialità. Essa concerne l'ideare, l'inventare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, il fare, appunto, dall'*informe*. L'informe è lo "stato neutrale" delle cose prima che siano strutturate, organizzate e modellate; rappresenta la condizione preliminare di ogni progettazione, di ogni costruzione e trasformazione, di ogni attribuzione di senso. In questa prospettiva la creatività è espressione stessa della vita mentale, "appartiene al fatto di essere vivi" e costituisce un fattore primario del processo di sviluppo dell'uomo (Winnicott, 1971).

Ma l'informe fa anche paura, è destrutturante perché è irrappresentabile; è necessario che l'individuo abbia fiducia nelle proprie potenzialità creative affinchè si senta e sia libero di progettare, manipolare, costruire connessioni, immaginare, giocare. La sensazione di fiducia, il credere in se stessi e nelle proprie potenzialità, è quindi fondamentale per potere creare e si costruisce e si esplica all'interno di un'*area transizionale*, o "intermedia", in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale e grazie al processo simbolico (Winnicott, 1971).

Le esperienze artistico-espressive consentono allora di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa e di integrazione delle parti di sé. È proprio grazie all'arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli

inconsci e consci del processo mentale (Jung, 1957/58). Come afferma Bateson (1972, p.483): "non è che l'arte sia l'espressione dell'inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto *tra* i livelli del processo mentale […] L'abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione".

In una prospettiva formativa, un particolare contributo alla creatività e alla consapevolezza delle potenzialità proprie in relazione a quelle degli altri, è dato dalla *dimensione di gruppo*, in cui anche il piacere estetico nasce dalla intensità emotivo-affettiva implicata nel "processo creativo" e dalla fruizione della propria creazione, delle creazioni degli altri e di quelle del gruppo al quale si è preso parte e grazie al quale sono nate. "Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali" (Cruciani, 2006, p. XIII).

3. La Danza movimento terapia come esperienza artistico-espressiva e formativa

Da 15 anni tengo un laboratorio di "Pedagogia della corporeità" per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in "Formazione continua" nel Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, dell'Università di Palermo. Nel tempo ho potuto constatare che un'esperienza laboratoriale centrata su un linguaggio artistico-espressivo che coinvolge il corpo e il movimento attraverso precise scelte metodologiche, contribuisce a ridefinire l'immagine di se', a sollecitare nuove narrazioni e prospettive differenti rispetto al proprio modo di stare al mondo e di interagire con gli altri. Ciò attiva un circuito positivo che può ampliare progressivamente aspetti fondanti della professione educativa quali la flessibilità, la capacità osservativa ed auto-osservativa, la consapevolezza rispetto a se stessi ma anche la capacità di decentrarsi, di entrare in relazione. e di comunicare. Proverò qui di seguito ad esplicitare le ragioni di un tale significativo percorso di apprendimento.

Alcune delle caratteristiche più importanti della danza possono essere ritrovate nella coincidenza tra il prodotto artistico e il suo creatore e il suo dispiegarsi in uno spazio e in un tempo. È proprio in tali caratteristiche che vanno ricercate le specificità e le potenzialità della danza in senso terapeu-

tico e di promozione della salute: è infatti attraverso la strettissima connessione tra se stessi (come unità somato-psichica), la propria espressione di sé sul piano tridimensionale e la comunicazione agli altri di un tale "prodotto estetico" che, se adeguatamente sollecitati e condotti, si realizzano i processi di sviluppo dell'identità e delle capacità creative (Mignosi, 2016).

La danza ha accompagnato da sempre ed in ogni latitudine l'uomo in momenti fondamentali della sua vita sociale, nei riti di passaggio, nelle celebrazioni corali, espressioni di una cultura di gruppo e del legame intersoggettivo, nella intermediazione con il mondo trascendente. Nel mondo occidentale, connotandosi a partire dal XVI secolo come "arte coreografica", ha nel tempo perso la sua funzione partecipativa collettiva e/o religiosa e si è trasformata da un lato in "spettacolo" (con precisi canoni e regole da rispettare), dall'altro in occasione ricreativa relegata nella quotidianità o in particolari celebrazioni in luoghi deputati.

Nel senso comune oggi il termine "danza" rimanda quindi immediatamente o a qualcosa di altamente formalizzato (come il balletto classico) o ad "attività di svago", in genere di gruppo. Pur senza voler nulla togliere alla valenza di queste manifestazioni, in Italia si è scelto allora il termine "Danza movimento terapia" per evidenziare la differenza di tale disciplina dalle concezioni più diffuse: "danza" fa infatti rifermento alla dimensione artistica, "movimento" rimarca la mancanza di "canoni formali" da perseguire e "terapia" introduce il principio della "cura", intesa sia come "prendersi cura" che come "cura di sé".

Alla luce di quanto detto, quali sono le ragioni per utilizzare la DMT in un corso per futuri formatori? Quali sono le sue specificità e quali i suoi obiettivi?

Innanzitutto è bene precisare che un percorso formativo che utilizza la DMT non ha come fine quello di formare danzaterapeuti o di dare l'illusione di poterlo diventare in un numero limitato di ore, ma si prefigge di attivare, grazie alla specificità dell'esperienza ed al dispositivo metodologico usato, conoscenze, abilità e competenze *sia sul piano personale che professionale.*

Esso ha, infatti, un particolare rilievo nella formazione dei formatori perché sollecita e sviluppa:

- il coinvolgimento della persona nella sua unitarietà psicocorporea e la conseguente integrazione del sé;
- il contatto e l'intimità in tempi brevi con se stessi e con gli altri;

- un coinvolgimento emotivo intenso e immediato;
- la messa in gioco di sé a livello pluridimensionale e la "fiducia primaria";
- l'esplorazione, la sperimentazione e la creatività in relazione a sé ed alle proprie potenzialità espressive;
- apprendimenti rapidi, connessi al coinvolgimento parallelo del piano motorio, piscoemotivo e corporeo;
- un profondo livello di consapevolezza rispetto a sé ed alle proprie dinamiche interne;
- l'attenzione alla comunicazione analogica e non verbale;
- le capacità di ascolto di sé e dell'altro;
- le capacità riflessive e autoriflessive;
- un elevato coinvolgimento della dimensione relazionale ed affettiva;
- interazioni di gruppo ricche e articolate a più livelli.

Alla base di alcune delle caratteristiche della DMT possono essere individuate ragioni neurobiologiche e ragioni psicodinamiche che trovano, spesso, reciproche conferme.

L'unità psicocorporea dell'essere umano e l'influenza circolare tra "stato emotivo del corpo" e processi cognitivi e relazionali sono ormai dati acquisiti per le neuroscienze che, negli ultimi anni hanno avuto un ruolo fondamentale nel dare "consistenza scientifica" a idee ed ipotesi da sempre dibattute e oggetto di numerose controversie in ambito filosofico, medico e psicologico

Esse hanno dimostrato come tutti i "sistemi" che costituiscono l'essere umano (scheletrico, muscolare, neuronale, sanguigno, ormonale, linfatico….) siano interconnessi e interagenti e, in particolare, come cervello e corpo siano indissolubilmente integrati da circuiti neurali e biochimici che dall'uno puntano all'altro e viceversa (Damasio 1994; Changeux, Ricoeur, 1998). Hanno inoltre evidenziato che non solo l'organismo costituito dall'associazione corpo-cervello interagisce con l'ambiente come un tutt'uno, ma anche che alla base della mente umana vi è una interazione tra interno ed esterno, tale da generare "risposte interne" agli stimoli sotto forma di "immagini" (visive, uditive, sensoriali...). La mente va pertanto correlata ad un organismo intero, in possesso di un cervello e di un corpo integrati e in interazione con un ambiente fisico e sociale e non è concepibile se non in quanto *incorporata*.

Come sottolinea Galimberti (1987, p. 47) "Il corpo è incompatibile

con lo statuto dell'oggetto perché è costantemente percepito, mentre dall'oggetto posso anche distogliere l'attenzione; perché è sempre con me e mai, come l'oggetto, di fronte a me". La percezione, correlata tanto alla ricezione di segnali dall'ambiente, quanto all'azione sull'ambiente stesso, ha a che fare con due tipi di segnali, l'uno proveniente dall'esterno e l'altro dal proprio corpo che tale segnale recepisce (per cui, ad esempio, quando si vede non ci si limita a vedere, ma si sente anche di star vedendo qualcosa con i propri occhi). In questo senso è connessa alla *percezione di sé*, intesa come "stato biologico ripetutamente ricostruito" (Damasio, 1994).

Relativamente alla dimensione somato-sensitiva, ancora dalle neuroscienze è stata messa in luce l'importanza della *pelle* non solo come strato sensoriale rivolto all'esterno, ma anche come protagonista essenziale della regolazione omeostatica, come confine del corpo, in quanto interfaccia rivolta sia all'interno dell'organismo, sia all'ambiente con il quale l'organismo interagisce (Anzieu, 1985). Si crea, attraverso la pelle, come una "mappa dinamica dell'intero organismo ancorata al disegno del corpo e al confine di esso" (Damasio 1994, p. 315) e, grazie alle afferenze sensoriali *enterocettive* (provenienti dalle viscere) e *propriocettive* (provenienti dai muscoli e dalle articolazioni) noi concepiamo un'immagine tridimensionale del corpo, tale per cui riusciamo a percepire il nostro schema posturale (o schema corporeo) come una "realtà plastica" all'interno di una dimensione spaziale e temporale. Tale percezione viene continuamente rinnovata, a livello psichico, dalle interazioni con l'ambiente e, ancora una volta, è *costitutiva rispetto al senso di sé*. Si tratta di un'esperienza soggettiva ed unica, correlata agli stati emotivi che il processo di interazione tra interno ed esterno provoca in ogni singolo individuo. Il senso e il significato che a tale esperienza vengono attribuiti, dipendono in larga misura dalla qualità del contatto e dello scambio affettivo-emozionale con altri esseri umani.

Fondamentale per la costruzione dell'identità, ma anche con la comprensione del dentro e del fuori è l'uso dello spazio tridimensionale, e la percezione della possibilità di *agirlo.* Come sottolinea Lesage (1996, p. 98) "Il soggetto non si muove in uno spazio costituito prima di lui, egli dispiega e assume lo spazio in cui si colloca. Di fatto la nostra prima spazializzazione è legata alla definizione di un dentro e di un fuori organizzati dalla pelle vissuta come interfaccia. Da questa distinzione fondamentale derivano altre forme di opposizioni: alto/basso, avanti/dietro, destra/sinistra". I limiti del sé prendono forma non come barriere, ma come zone transizionali a partire da un incessante va e vieni, o alternando tempi di densità e di

diluizione. L'identità si organizza dunque attraverso *lo spazio, il peso, il ritmo e il flusso* (per usare la terminologia di Rudolf Laban, 1950).

Ma lo spazio, nella costruzione dell'identità e nell'integrazione della persona, è anche uno spazio relazionale, in cui gli scambi significativi con gli altri hanno una funzione strutturante. La DMT in questo senso, favorisce la "comunione di stati interni" attraverso processi di "sintonizzazione"[1] attivati *dalla forma, dall'intensità e dalle caratteristiche temporali* dei "comportamenti" Stern (1985; 2010).

Focalizzando l'attenzione sulla dimensione relazionale, un ruolo fondamentale e specifico nel contesto della DMT gioca la dimensione di gruppo in cui le trasformazioni ed i cambiamenti, rispetto ad altri contesti gruppali, avvengono a volte improvvisi e con grande rapidità, grazie a complessi processi di rispecchiamento visuo-motorio ed alle risonanze emotive attivate dal coinvolgimento in una comune esperienza di DMT (Bellia, 2001).

Per un ulteriore approfondimento di quelle che sono le specificità di un percorso formativo attraverso la DMT, mi sembra infine importante sottolineare, riprendendo le riflessioni della psicoanalista e danzaterapeuta francese France Schott-Billman (1994) che la danzaterapia è un'arte-terapia. Permette quindi di esprimere le emozioni in un linguaggio artistico che utilizza il corpo, di provare a creare "opere d'arte" attraverso il proprio corpo. Com'è stato detto, il fatto che nella danza artista e "materia/mezzo" coincidono, in un'ottica formativa di "sviluppo della consapevolezza", porta ad un massimo livello di auto-riflessione e di contatto con se stessi, facilitando, tra l'altro, un percorso "dalla scoperta di sé alla costruzione di sé"[2]. Non vi sono canoni estetici "esterni" da perseguire né una perfezione plastica del corpo da raggiungere come nella danza classica. Per ciascuno vi è, invece, la possibilità di trovare la bellezza del proprio gesto come emanazione della propria autenticità: il movimento scaturisce in maniera fluida

1 Per *sintonizzazione* Stern intende la sensazione di "essere con", di "comunione" all'interno della dimensione degli affetti, degli stati d'animo (non di quella dei comportamenti), senza altri obiettivi, più o meno consapevole, spesso quasi automatica. Ha luogo principalmente per mezzo di una operazione "transmodale" (attraverso l'intensità, le caratteristiche temporali e la forma). In questo senso non va confusa con l'*imitazione* e con il *rispecchiamento*.

2 È da rilevare, che ciò che differenzia altre pratiche motorie e psico-corporee (quali ad es. la Psicomotricità o la Bioenergetica) dalla DMT è proprio la dimensione artistica e quindi creativa ed estetica. In una prospettiva formativa, arricchisce e amplifica le possibilità sul piano esistenziale e su quello dell'immagine di sé.

ed espressiva a partire da uno stato di concentrazione e ascolto di sé in una condizione di non giudizio e, così, chi lo esegue se ne sente rappresentato.

Un percorso di DMT coinvolge, pertanto, più dimensioni interrelate: psicologica, emozionale, immaginativa, creativa, relazionale, espressiva, comunicativa, estetica. Alla base di una tale articolazione vi è un *setting* specifico; esso va inteso come un insieme di componenti stabili e riconoscibili che consentono di creare uno spazio protetto e intimo, connotato affettivamente, in cui è possibile rievocare durante il percorso ciò che si è vissuto e connetterlo con ciò che si vive, ritrovare se stessi e gli altri, sperimentare il senso di sicurezza e di libertà necessari al processo di cambiamento/apprendimento. Componenti principali del *setting* sono: il luogo fisico, i partecipanti, i tempi, la struttura di ogni incontro, i materiali utilizzati (compresi gli stimoli sonori), la metodologia adoperata.

In funzione degli obiettivi che ci si propone, esistono in DMT diverse metodologie, in particolare in una prospettiva formativa (e nell'ottica della formazione di formatori), ritengo di notevole interesse il dispositivo utilizzato in maniera sistematica nella *DMT integrata* (Puxeddu, 2004) anche per la sua ricaduta in termini metacognitivi.

Negli incontri di DMT integrata, sono infatti previste tre modalità di espressione/simbolizzazione, l'una successiva all'altra: l'espressione corporea (che, chiaramente, è quella centrale), l'espressione grafico-pittorica[3] e/o plastica e l'espressione verbale (che vengono solitamente proposte nella fase conclusiva dell'esperienza). Si tratta di tre livelli espressivi che non solo permettono, nel passaggio dall'uno all'altro, di elaborare le emozioni e di cogliere le "risonanze dell'esperienza", ma anche di elaborare, comprendere e sistematizzare ciò che si è vissuto.

Ricorrendo ad una semplificazione (poiché non vi è una separazione netta, ma si tratta di gradazioni e "qualità" differenti); si può dire che si compie un percorso dal piano dell'azione, a quello del "pensiero" e della riflessione; dal massimo del coinvolgimento emotivo e dell'immediatezza, alla mediazione mentale e all'astrazione, e che si tratta anche di un processo cognitivo. Durante l'attività espressivo-corporea si è coinvolti interamente e indistintamente, senza "mediazioni"; nel momento della simbolizzazione grafica, ci si muove ancora su un canale prevalentemente analogico, che

3 A volte la seconda modalità può essere costituita anche dal linguaggio verbale, utilizzato però nelle sue forme analogiche e metaforiche (poesie, narrazione di "storie", associazioni di immagini…..).

consente però un forte contatto con i propri vissuti psicocorporei ed una prima rielaborazione dell'esperienza (emotiva ma anche cognitiva), e che *fa da ponte* con la successiva rielaborazione verbale (o "verbalizzazione"); tale processo aiuta cioè a ripercorre l'esperienza e a darle un "forma" e, nello stesso tempo, facilita (e, in alcuni casi, addirittura permette) il passaggio alla strutturazione verbale (Mignosi, 2008). Accade qualcosa di simile a quando si racconta un sogno: nella polisemicità, nella intersecazione di piani, immagini, emozioni, si è "costretti" ad individuare un filo narrativo, a "scegliere" per poter esprimere con le parole un'esperienza che nella sua ricchezza e complessità è inesprimibile perché si riferisce ad una diversa dimensione (nel caso dei sogni la dimensione dell'inconscio).

Ancora un'ulteriore considerazione: in relazione al momento del percorso ed agli obiettivi, viene data la consegna, dopo l'elaborazione grafico-pittorica, di scrivere su un foglio a parte "sensazioni, emozioni, immagini", su tre colonne separate ma parallele, in relazione alle diverse fasi del singolo incontro. Ciò costituisce, a mio avviso, un fondamentale esercizio di riflessione e di ampliamento delle capacità auto-osservative e comporta una presa di coscienza non solo del proprio "modo di funzionare" ma anche, più in generale, della strettissima interconnessione dei piani considerati e della fluidità dei loro confini.

Vorrei a questo punto dare schematicamente un'idea dei "contenuti-tipo" del percorso attraverso la DMT da me proposto all'Università, mostrando nei due riquadri che seguono come questi si si intreccino con un preciso "dispositivo formativo".

Contenuti di un percorso laboratoriale di 40 ore di DMT per il corso di laurea magistrale in Formazione continua

- Lo spazio
- La chinesfera individuale e la relazione
- Il soggetto, la coppia e il gruppo
- Il corpo e la sua struttura: ossa, muscoli, articolazioni, organizzazione tra le parti
- La colonna vertebrale, le estremità, il centro. Il radicamento a terra
- Le qualità del movimento (efforts): peso, tempo, spazio, flusso
- L'osservazione del movimento
- La dimensione simbolica e immaginativa
- Possibilità espressive e comunicative del corpo e del movimento
- Possibilità espressive e comunicative dei diversi linguaggi artistici

---

Dispositivo per la formazione dei formatori

- Contratto formativo → mappa delle aspettative, esplicitazione degli obiettivi, «negoziazione», condivisione
- Coinvolgimento delle dimensioni individuale, di coppia, di gruppo.
- Attivazione di spazi di condivisione sull'esperienza a livello di vissuto emotivo sui piani soggettivo e di gruppo.
- Ricostruzione sistematica in gruppo di ogni incontro, durante la quale avviene anche una esplicitazione da parte del conduttore, incontro per incontro, delle proprie scelte relativamente a contenuti, metodi, obiettivi
- Esperienze di conduzione in prima persona da parte degli studenti (in piccoli gruppi)
- Momento conclusivo di saluto individuale di ciascuno al gruppo attraverso un PPT che riprende e/o evoca i tratti salienti dell'esperienza
- Valutazione dell'esperienza sia da parte del conduttore che dei partecipanti
- Restituzione dei dati relativi alla valutazione dell'esperienza

In particolare, nella prospettiva di una formazione dei formatori, la riflessione viene attivata su due livelli e ancora una volta coinvolge e collega il piano personale al piano professionale, acquistando una particolare efficacia: immediatamente dopo l'esperienza corporea ed espressiva, vengono condivisi in gruppo i vissuti soggettivi rispetto alle emozioni ed alle sensazioni provate; in un secondo momento, attraverso una ricostruzione sistematica, tali vissuti vengono collegati al tipo di attività , alle modalità di conduzione adottate. Vengono in questo modo comprese metodologie specifiche a partire dalla propria esperienza personale e vengono ricondotte, circolarmente alle loro premesse teoriche e si verificano apprendimenti profondi e significativi.

Infine mi sembra opportuno focalizzare l'attenzione sulla valutazione, che è parte integrante del laboratorio, non soltanto per chi conduce l'esperienza, ma anche per tutti i partecipanti che, prendendovi parte attivamente, hanno un'ulteriore possibilità di riflessione e apprendimento a livello individuale e di gruppo. Per non dilungarmi propongo la schematizzazione seguente:

Focus sulla valutazione

Adozione del paradigma della ricerca qualitativa: strumenti di valutazione rigorosi ma non standardizzati, attenzione alla dimensione

processuale, attivazione e "implicazione" di tutti i soggetti coinvolti Nel laboratorio all'interno dell' Università si traduce in …….
In Itinere: osservazioni sistematiche da parte del conduttore del laboratorio (utilizzazione di differenti «griglie» di osservazione e analisi)
A conclusione del percorso:
Elaborazione da parte degli studenti di una relazione finale che contenga:
– un approfondimento teorico;
– una parte descrittiva su ciascun incontro (diario di bordo)
– una parte in cui vengono inserite le proprie emozioni e riflessioni rispetto all'esperienza incontro per incontro e a conclusione del corso.
Elaborazione individuale e condivisione in gruppo di una presentazione in PPT relativa alla propria esperienza e a quello che si desidera condividere con i propri pari.
Compilazione di un questionario di valutazione del corso (a domande aperte e attraverso una scala Likert)
Restituzione agli studenti da parte del conduttore: – dei risultati delle valutazioni di cui ai punti precedenti; – delle osservazioni del conduttore sulla dimensione non verbale e su quella di gruppo.

Un approfondimento a parte meriterebbe il problema della valutazione come "espressione di un giudizio" in termini numerici, richiesta dall'istituzione universitaria al docente a conclusione di un percorso di apprendimento. Poiché il laboratorio di DMT è centrato su un tipo di formazione che si fonda su un contesto non giudicante (Mignosi, 2008), mi preme sottolineare che, nel corso del primo incontro, al momento del contratto formativo, garantisco sempre il massimo voto per tutti e che, nonostante questo, a riprova della implicazione personale e della motivazione che un tale tipo di esperienza veicola, tutti gli studenti (nessuno escluso) hanno finora elaborato prodotti dettagliati, articolati e di grande ricchezza sul piano teorico ed anche sul piano psico-emozionale personale e sul piano estetico.

Riferimenti bibliografici

Ammaniti M., Gallese V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del Sé tra psicodinamica e neurobiologia.* Milano: Raffaello Cortina.
Ammanniti M., Stern D. (eds.) (1991). *Rappresentazioni e narrazioni.* Bari: Laterza.

Anzieu D. (1985). *L'io-pelle,* trad. it. Roma: Borla, 1987.
Arnheim R. (1966). *Verso una psicologia dell'arte*, trad. it. Torino: Einaudi, 1969.
Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente,* trad. it. Milano: Adelphi, 1976.
Bateson G. (1979). *Mente e natura,* trad. it. Milano: Adelphi, 1984.
Bellia V. (2001). *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzaterapia.* Milano: Franco Angeli.
Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari: Laterza, 1988.
Changeux J.P., Ricoeur P. (1998). *La natura e la regola. Alle radici del pensiero.* trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1999.
Cruciani P. (2006). Prefazione. In A. Gennaro, G. Bucolo, *La personalità creativa* (pp. I-XV). Bari: Laterza.
Damasio A. (1994). *L'errore di Cartesio*, trad. it. Milano: Adelphi, 1995.
Damasio A. (1999). *Emozione e coscienza*, trad. it. Milano: Adelphi, 2000.
Dewey J**.** (1934). *L'arte come esperienza*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
Galimberti U. (1987). *Il corpo.* Milano: Feltrinelli.
Gardner H. (1983). *Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
Gennaro A., Bucolo G. (2006). *La personalità creativa.* Bari: Laterza.
Keeney B.P. (1983). *L'estetica del cambiamento*, trad. it. Roma: Astrolabio, 1985.
Khan M., Masud R. (1980). *I sè nascosti*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1990.
Jung C.G. (1957/58). La funzione trascendente. Iin C.G. Jung, *Opere, n.8* (pp. 83-106). Torino: Bollati Boringhieri, 1994.
Laban R. (1950). *L'arte del movimento*, trad. it. Macerata: Ephemeria, 1999.
Lesage B. (1996). «Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?». *Danse-Therapie*, 2/4: 97-101
Mignosi E. (ed.) (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative.* Milano: Franco Angeli.
Mignosi E. (2008). *La formazione dei formatori e la Danzamovimento terapia.* Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
Mignosi E. (2016). «Se raconter à travers la dansemouvement-thérapie: un parcours de formation pour des jeunes futurs formateurs». In L. Formenti, L. West (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research* (pp. 150-158). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione.* Roma: Carocci.
Puxeddu V. (2004). *Dalla Danza alla DanzaMovimentoTerapia*. Dispensa non pubblicata
Ricci Bitti P.E. (ed.) (1998). *Regolazione delle emozioni e arti-terapie.* Roma: Carocci.

Rizzolatti G., Sinigaglia C., (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio.* Milano: Raffaello Cortina.

Schott-Billmann F. (1994). *Quand la danse guerit.* Paris: La recherche en danse, Chiron.

Stern D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*, trad.it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.

Stern D.N. (2010). *Le forme vitali*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2011.

Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente,* trad. it. Roma: Armando, 1974.

Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*, trad. it. Roma: Armando, 1974.

XIII.9
L'identità scientifica delle scienze motorie e sportive

Gaetano Raiola
Università degli studi di Salerno

Introduzione

Il dibattito accademico è focalizzato sulla transizione dalla vecchia forma del sistema universitario alla nuova per rispondere alla richiesta di allineamento proveniente dall'European Research Council ERC. Si tratta della riorganizzazione del sapere scientifico, i settori scientifico disciplinari, e l'aggiornamento dei corsi di laurea ed i relativi obiettivi qualificanti. Le scienze motorie e sportive sono particolarmente coinvolte perché, dalla legge di riordino dell'università ad oggi, vivono in uno stato ibrido per la confusione della propria identità scientifica, rappresentata con la bilocazione contemporanea sia nelle scienze umane che in quelle sperimentali. La contrapposizione delle due aree dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca ANVUR: bibliometrica non-bibliometrica, la eterogeneità reciproca delle due diverse aree del Consiglio Universitario Nazionale CUN: medica e storico-filosofica-psicologica-pedagogica, ed, infine, la distale collocazione dei due macrosettori concorsuali: 06N Professioni sanitarie […] esercizio fisico sport e 11D Pedagogia, sono le forti criticità della situazione attuale e in cui versano le scienze motorie e sportive. La conseguente bilocazione dei settori scientifico disciplinari SSD M-EDF in 06N2 Scienze dell'esercizio fisico e dello Sport e in 11D2 Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa rendendo tale sapere ambiguo. È una sistemazione spuria ed isolata che arreca un grosso danno scientifico al sapere motorio e sportivo perché è equivocato come doppia identità scientifica da parte della comunità scientifica e anche degli organismi istituzionali. Si tratta della maggiore problematicità all'interno della richiesta riorganizzazione del complessivo sapere scientifico culturale e per il quale il CUN è stato investito dal MIUR per risolvere la problematica. In buona sostanza il legislatore ha inteso semplificare la complessa ed ampia artico-

lazione del reclutamento e il decisore politico ha articolato una soluzione che presta il fianco alla conflittualità accademica tra i saperi scientifico culturali. Tale anomalia rende urgente e precisa l'attività di semplificazione attraverso il perseguimento dello scopo della definizione univoca e condivisa dell'identità scientifica. Inoltre, il danno è esteso anche all'ambito di specifiche attività di ricerca che necessitano degli automatismi della corrispondenza delle aree scientifiche nell'interlocuzione con l'Unione Europea EU per la valutazione dei progetti di ricerca. L'obiettivo dello studio è chiarire il quadro delle regole per aiutare il processo di semplificazione e, conseguentemente, ipotizzare una soluzione. Il metodo è la ricerca d'archivio dell'analisi documentale che, attraverso l'elaborazione dei contenuti, definisca esattamente la situazione e deduca il/i profilo/i scientifico/i. Si individuano i Subpanels (sottosettori) ERC, tra il totale dei 333, che includono le Parole chiave CUN, pertinenti alle scienze motorie e sportive tra le 2400 predisposte dal CUN nel 2016, e si configura il novero delle possibili compatibilità per tentare la possibile equivalenza scientifica tra sistema italiano e quello europeo. La predisposizione di una declaratoria che contenga le parole chiave pertinenti al campo del sapere e contemporaneamente l'identificazione di domini corrispondenti al modello europeo. Per sviluppare la tematica bisogna prima dare una visione sintetica e chiara delle tappe essenziali della genesi normativa, a partire dalla legge istitutiva degli Istituti Superiori di Educazione Fisica del 1958, per giungere all'attuale punto topico della ridefinizione dell'architettura dei settori scientifico disciplinari e alla flessibilità dei percorsi dei corsi di laurea in linea con le richieste dello schema dell' ERC per rispondere alle richieste burocratiche di accesso ai finanziamenti per la ricerca e di interscambio di risorse tra paesi dell'EU. In tale quadro, lo studio è sviluppato con l'obiettivo di analizzare il percorso e successivamente pervenire ad una soluzione. Necessita quindi una breve ricostruzione storica e documentale per ancorare i passaggi salienti al filo conduttore identitario e poi una seconda fase che conduca ad un'ipotesi di soluzione rispettosa delle regole. Lo studio ha due fasi: la prima è il percorso evolutivo con il metodo della ricerca d'archivio documentale e l'esame dei contenuti, la seconda fase è identificare l'architettura europea dei saperi scientifico culturali con quelli italiani e ipotizzare una soluzione con il metodo teorico deduttivo applicato alla ricerca d'archivio nel rispetto di tutte le differenti posizioni scientifiche culturali e dei relativi diritti acquisiti.

1. Evoluzione delle scienze motorie e sportive

Innanzitutto giova alla comprensione dell'evoluzione anche una puntuale fotografia della distribuzione territoriale delle sedi degli Istituti Superiori di Educazione Fisica dal 1958 al 1999. Gli Istituti Superiori di educazione fisica ISEF erano 11: Roma, Torino, Napoli, Milano statale, Milano cattolica, Firenze, Bologna, Palermo, L'Aquila, Bologna, Urbino. Vi erano anche diverse sedi staccate: Verona, Padova, Cassino, Foggia, Bari, Catanzaro, Catania, Messina, Siracusa, Potenza, Cagliari, Genova dipendenti . Vale la pena anche specificare che gli Istituti Superiori di Educazione Fisica appartengono al terzo grado di istruzione, quello superiore, al pari delle università nonostante l'accezione comune li abbia sempre individuati come un'anomala allocazione tra la scuola secondaria di secondo grado, comunemente appellata scuola superiore, e l'università. Tale accezione ha trovato conforto anche per la rigida e uguale configurazione dei piani di studio degli ISEF in tutte le sedi, come se fosse una scuola superiore. Aiuta anche il ripristino dell'accezione comune dell'epoca post bellica che, a seguito dell'interpretazione della sintesi storica, sociale e culturale delle attività motorie e sportive dal primo al secondo dopoguerra, ha caricato eccessivamente di enfasi la considerazione di una fisicità estrema a servizio di un regime politico autoritario. Le strumentalizzazioni del regime fascista, legate al concetto di esaltazione "fisica" della razza, accanto a quella molto più devastante di "morale", che ha portato al genocidio degli ebrei anche in Italia, hanno determinato con l'avvento della democrazia quelle forti reazioni alla fisicità e alla prestazione che hanno fortemente depauperato la valenza educativa e formativa delle scienze motorie e sportive. Si è fatto così, anche inconsapevolmente, breccia sulle paure di eventuali ritorni al passato anche attraverso un utilizzo del corpo, della fisicità e del movimento esasperato. Si è quindi purtroppo determinato in Italia un *vulnus* culturale che ha contribuito all'arretramento della valenza del movimento e delle attività di prestazione fisica anche rispetto agli altri paesi. È utile anche agganciarsi alla storia del Comitato Olimpico Nazionale Italiano CONI dal dopoguerra in poi perché, in tale contesto reattivo, nella qualità di Ente di diritto pubblico, ha perseguito anche altri obiettivi al di fuori della preparazione alle Olimpiadi e all'alta competizione, propri precipui scopi statutari. Divenne progressivamente interlocutore diretto dello Stato per l'attività di promozione, ludico e ricreativa delle attività motorie e sportive anche nella scuola, con particolare riguardo alla scuola primaria per i numerosi progetti, da

Perseus a Sport di e in classe. Lo Stato ha progressivamente dismesso le proprie prerogative di gestione delle attività motorie e sportive a favore di un ente pubblico con articolazioni privatistiche: Federazioni sportive nazionali, Enti sportivi di promozione, Discipline associate e associazioni sportive dilettantistiche. Ha avuto una funzione complementare a quella propria statutaria e a quella istituzionale del Ministero dell'istruzione, supplendo parzialmente nella scuola oltre che nell'attività di promozione della salute, del benessere e di corretti stili di vita. Per tale attività di supplenza è stato destinatario di congrue risorse economiche, prima indirette dai ricavati dei giochi di scommesse e poi diretta, con assegnazioni di risorse economiche specifiche nella leggi di bilancio. Per tali plurimi e combinati disposti si è assistito per tanti anni ad un contenimento nello sviluppo del sapere motorio e sportivo che ha prodotto un complessivo arretramento rispetto ad altri paesi. La riforma degli ISEF ha stabilizzato le scienze motorie e sportive nell'università, anche se va precisato che gli ISEF erano già collocati nell'istruzione superiore in quanto tutti gli istituti superiori dell'epoca erano già contemplati nel grado universitario dal Regio decreto n. 1593 del 31 agosto 1933 tuttora vigente. La riforma ha contestualizzato la propria preesistente architettura con i saperi biologico, medico, giuridico psicologico e pedagogico con quello professionalizzante motorio e sportivo.

La riforma degli ISEF, Decreto legislativo n. 178 del 8 maggio 1998, Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione della facoltà e del corso di diploma e di laurea in scienze motorie, ha attivato due nuovi settori scientifico disciplinari SSD con le sotto declaratorie.

1. Scienze dell'attività motorie: a) Teoria e metodologia del movimento umano; b) Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva; c) Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età adulta e anziana; d) Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie di gruppo, ricreative e del tempo libero; e) Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria e sportiva "adattata"; f) Teoria, tecnica e didattica dell'educazione motoria preventiva e compensativa.
2. Scienze delle discipline sportive: a) Teoria e metodologia dell'allenamento; b) Teoria, tecnica e didattica degli sport individuali; c) Teoria, tecnica e didattica degli sport di squadra; d) Teoria, tecnica e didattica degli sport natatori; e) Metodi di valutazione motoria e attitudinale nello sport; f) Organizzazione degli organismi sportivi.

Un terzo SSD, Scienze dell'organizzazione e della gestione dell'impiantistica sportiva fu annullato a seguito di un parere del CUN che ne dedusse la sovrapposizione in quanto già previsto. Tali due SSD hanno subito una serie di cambiamenti in poco tempo proprio per la novità che rappresentavano e, anche, per l'accezione comune secondo la quale non riteneva le scienze motorie e sportive autonome e, quindi, anziché focalizzarsi solo ed esclusivamente sul sapere specifico, ci si concentrò sul passaggio dalla vecchia organizzazione degli ISEF alla nuova dei corsi di laurea e delle facoltà di scienze motorie. La riforma degli ISEF, in parte, è stata utilizzata come occasione per depredare le scienze motorie e sportive della propria dignità e identità scientifica e, a distanza di tempo, sono ancora evidenti gli effetti della deriva accademica dei saperi fondanti delle scienze motorie e sportive.

Immediatamente prima dell'inizio effettivo della trasformazione, il Decreto Ministeriale del 23 dicembre 1999 Rideterminazione dei settori scientifici-disciplinari stabilì tre nuovi SSD *BIO/20 SCIENZE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE nell'area delle scienze biologiche, MED/51 SCIENZE CLINICHE APPLICATE ALLE ATTIVITÀ MOTORIE nell'area delle scienze mediche e M-EDF/01 METODI E DIDATTICHE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE nell'area delle scienze storiche, filosofiche, psicologiche e pedagogiche.* Essa fu subito annullata, a testimonianza della confusione e della incertezza che regnava intorno alle scienze motorie e sportive. Vale la pena però evidenziare che tale passaggio, temporalmente breve, fu subito chiaro il tentativo di destrutturare il sapere in tre aree CUN. Da questa prima e inapplicabile istituzione di tre nuovi SSD la situazione si assestò per un lungo periodo, reggendo però solo fino al Decreto ministeriale n. 336 del 29 luglio 2011 di Rideterminazione dei settori concorsuali che scompose nelle 3 aree CUN le scienze motorie e sportive.

Nel frattempo nacquero i due SSD di scienze motorie e sportive siglati M-EDF con una differenza netta e marcata tra la parte motoria e quella sportiva e con una connotazione della caratterizzazione educativa, salutistica e del benessere nella parte motoria ed una prestativa, valutativa, specializzata nella parte sportiva. Le due declaratorie con le declinazioni dei sotto settori danno la particolare ed attuale configurazione. Il Decreto ministeriale del 26 giugno 2000, Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari, eliminò i due SSD biomedici e articolò in solo due SSD il sapere motorio e sportivo strutturandoli nell'area 11 CUN Scienze storiche, filosofiche, psicologiche e pedagogiche, rafforzata successivamente dall'art. 1 della

legge istitutiva del CUN n. 18 del 16 gennaio 2006 che ne elevò la legittimità a rango di legge.

I due SSD M-EDF/01 – Metodi e didattiche delle attività motorie – e M-EDF/02 – Metodi e didattiche delle attività sportive – nascono e restano così perché le successive leggi non li modificano.

1. *Il settore M-EDF/01 Metodi e didattiche delle attività motorie è riferibile a quello denominato "scienze dell'attività motorie" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n.178 e si occupa dello sviluppo e dell'insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l'educazione fisica e motoria generali o rivolte a particolari gruppi o classi di età.*
2. *Il settore M-EDF/02 Metodi e didattiche delle attività sportive è riferibile a quello denominato "scienze delle discipline sportive" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n.178 e si occupa dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche.*

Dal confronto delle due declaratorie viene distintamente fuori che il SSD M-EDF/01 e tutto centrato sulla conoscenza epistemica del corpo e del movimento in chiave educativa, mentre il SSD M-EDF/02 è specifico sulla conoscenza dello sport in chiave valutativa. Nello stesso decreto sono riportate anche i SSD affini ai due M-EDF con una presenza in entrambi di tutti SSD dei raggruppamenti disciplinari di M-PSI, Psicologia, e di M-PED, Pedagogia, e una presenza ulteriore dei SSD M-DEA/01, Demoetnoantropologia, e BIO/09, Fisiologia. Le restanti Affinità sono solo per uno dei due SSD e di seguito, in corsivo, sono quelli comuni e, sottolineati, quelli diversi.

M-EDF/01 METODI E DIDATTICHE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE	BIO/09, BIO/10, MED/05, MED/09, MED/34, MED/38, M-DEA/01, M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03, M-PED/04, M-PSI/01, M-PSI/02, M-PSI/03, M-PSI/04, M-PSI/05, M-PSI/06, M-PSI/07, M-PSI/08, M-EDF/02
M-EDF/02 METODI E DIDATTICHE DELLE ATTIVITÀ SPORTIVE	BIO/09, BIO/12, BIO/13, BIO/16, MED/05, MED/11, MED/13, MED/33, MED/36, MED/43, M-DEA/01, M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03, M-PED/04, M-PSI/01, M-PSI/02, M-PSI/03, M-PSI/04, M-PSI/05, M-PSI/06, M-PSI/07, M-PSI/08, M-EDF/01

I SSD affini sono stati utilizzati per costituire l'elettorato attivo e passivo per la carente numerosità iniziale dei SSD M-EDF. Dal confronto dei due elenchi emerge che i SSD di Psicologia M-PSI, di Pedagogia M-PED, la Demoetnoantropologia M-DEA/01 e la Fisiologia BIO/09 sono affini ad entrambi M-EDF, mentre cinque SSD biomedici sono affini a M-EDF/01 e altri nove sono affini a M-EDF/02.

Dal confronto delle due declaratorie viene fuori una netta separazione tra l'epistemologia delle scienze motorie precipuamente educative e l'identità scientifica sportiva spiccatamente valutativa. Invece, il confronto dei due gruppi dei SSD affini fa emergere che la parte educativa è comune ad entrambi. La differenza quindi è da ascrivere solo alle specificità dei cinque SSD di biochimica, patologia, medicina interna, medicina fisica e riabilitativa e pediatria per M-EDF/01 e alle specificità dei nove SSD di biochimica clinica e biologia molecolare, biologia, anatomia, patologia, cardiologia, endocrinologia, apparato locomotore, radiologia, medicina legale per M-EDF/02.

Dal comparazione di entrambi i confronti non viene fuori una chiara ed univoca lettura, sia per l'incertezza attribuita alla componente educativa e sia per elevata specificità di ognuno dei SSD biomedici, probabilmente inseriti per una logica di presenza accademica più che scientifica. Pertanto la comparazione di entrambi i confronti non chiarisce ma complica la lettura del fenomeno.

Emerge per M-EDF/01 la caratterizzazione educativa con riferimento agli apprendimenti motori perché verte sullo sviluppo di teorie tecniche e metodi dell'educazione fisica, motoria e sportiva per tutti. Ed è riferibile anche ai fondamenti scientifici del corpo, del movimento e dell'attività ludica e ricreativa, quest'ultimi intesi come veicoli dei principi educativi. Quindi vanno incluse anche le finalità del benessere psico-fisico, dell'istruzione scolastica formale e dell'educazione a corretti stili di vita.

Di converso, per M-EDF/02 emerge la caratterizzazione tecnica specifica e valutativa in una naturale prospettiva di sviluppo prestazionale, ascrivibile solo alle scienze delle discipline sportive.

Entrambi i SSD M-EDF, avendo ricevuto un notevole contributo affine dovuto alla preponderante numerosità di quelli biomedici, hanno una larga maggioranza di docenti strutturati provenienti dalla biomedicina e che quindi hanno indirizzato le proprie linee di ricerca secondo le proprie attitudini, provocando un miscellanea in entrambi i SSD M-EDF. Con un buon grado di approssimazione è deducibile che gli strutturati di M-

EDF/01 hanno una produzione scientifica maggiormente curvata sull'educazione fisica nel senso ampio di salute e benessere, mentre gli strutturati di M-EDF/02 hanno una produzione scientifica più netta versa la valutazione tecnica, funzionale e allo sport.

Vale la pena anche segnalare che il CUN nel Parere generale N. 3 con oggetto: Aggregazioni SSD adunanza del 6 giugno 2007 aggregò, per esigenze concorsuali, i due SSD M-EDF.

La complessità finora descritta si arricchisce di ulteriori elementi con i cambiamenti legislativi avvenuti negli ultimi tempi. La legge n. 240 del 30 dicembre 2010 (cosiddetta Gelmini) ha prodotto un'articolazione a strati ai solo fini del nuovo reclutamento, lasciando immutato il sistema dei SSD. Tale ovvietà però non ha avuto riscontro nelle applicazioni che, invece, sono state tutte volte a uniformare e a sovrapporre lo stesso schema ai SSD. La legge Gelmini ha incastonato nelle 14 Aree scientifiche, 86 Macrosettori concorsuali, 190 Settori concorsuali e, per questi ultimi, ha dato i criteri numerici per la costituzione (prima 30 e poi 20 professori ordinari). L'applicazione di essa per i SSD M-EDF è stata alquanto sofferta per l'esiguità del numero di professori ordinari per costituire autonomamente un settore concorsuale per omogeneità scientifica. In prima applicazione c'è stata la multi allocazione dei SSD M-EDF/01 e M-EDF/02 in ben otto settori concorsuali, decreto ministeriale 336 del 29 luglio 2011, distribuiti in tre aree CUN: cinque in scienze biologiche, sei in scienze mediche ed uno in scienze filosofiche, storiche, psicologiche, pedagogiche. Precisamente cinque presenti area 5 sono 05D1 Fisiologia, 05E1 Biochimica, 05E2 Biologia applicata, 05H1 Anatomia umana e 05L1 Scienze dell'esercizio fisico e dello sport; i due presenti in area 6 06B1 Medicina interna e 06D2 Endocrinologia, nefrologia e scienze dell'alimentazione e del benessere e, infine, uno in area 11 è 11D2 Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa. Per la ridotta afferenza di professori ordinari nel SC 05L1 Scienze dell'esercizio fisico e dello sport (composto solo dai SSD M-EDF) fu eliminato, decreto ministeriale 159 del 12 giugno 2012. A dire il vero, il SC 05L1 molto improbabilmente poteva raggiungere il numero minimo dei 30 professori ordinari (quorum dell'epoca) perché i professori ordinari strutturati dei SSD M-EDF erano in tutto 19 e solo un congruo afflusso per 11 passaggi di SSD a M-EDF per professore ordinario e la richiesta di afferenza dei restanti 17 al SC 05L1 poteva renderlo autonomo. A seguito della prima tornata dell'Abilitazione Scientifica Nazionale il MIUR, decre-

to 366 del 30 ottobre 2015, ha ridotto da 7 a 2 i settori concorsuali a cui possono afferire i SSD M-EDF: 06N2 e 11D2 con due distinte declaratorie con l'attuale bilocazione in due aree ANVUR - bibliometrica e non bibliometrica – in 2 Aree CUN differenti 6-Medica e 11-Filosofica, storica, psicologica-pedagogica e, conseguentemente, in due macrosettori concorsuali molto lontani.

> 6/N2: (Comprende M-EDF/01 e M-EDF/02) SCIENZE DELL'ESERCIZIO FISICO E DELLO SPORT Il settore si interessa dell'attività scientifica e didattico-formativa nel campo biochimico, biologico, morfologico, fisiologico e clinico relativa allo sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e motorie e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche. Inoltre, il settore si interessa dell'attività scientifica e didattico-formativa nel campo della tecnica e clinica dell'esercizio fisico, dell'attività motoria e delle sport con particolare riguardo alla educazione fisica e motoria (sia generale che rivolta a particolari gruppi o classi di età) e delle valutazioni degli effetti dell'attività motoria anche attraverso parametri bio-umorali e clinici per il raggiungimento del benessere e salute, dei rendimenti e delle attitudini atletiche. Il settore si occupa, infine, dell'organizzazione e gestione professionale e sanitaria dell'educazione fisica e dell'allenamento, delle finalità educative proprie delle attività motorie e sportive e dei relativi processi di insegnamento-apprendimento, nei contesti formali e informali che le sostengono.
>
> 11/D2: (Comprende M-PED/03 M-PED/04 e M-EDF/01 e M-EDF/02) DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA Il settore si interessa all'attività scientifica e didattico-formativa a carattere teorico, empirico e sperimentale che riguarda la didattica, la formazione, la pedagogia speciale, l'orientamento e la valutazione nei diversi contesti educativi, istruttivi e formativi. In particolare riguarda ricerche su tematiche di didattica generale (Didattica e pedagogia speciale); sulle metodologie della progettazione educativa, della formazione e dell'animazione; sull'educazione mediale e l'e-learning; sulla valutazione di prodotto, di processo e di sistema; sulle didattiche speciali rivolte a persone con disabilità e problemi di integrazione sociale e culturale; sull'educazione alle attività motorie e fisico-sportive (Pedagogia sperimentale).

Per tutti gli altri SSD la corrispondenza è solo per un settore concorsuale e solo per le scienze motorie e sportive la atipicità crea comportamenti diversi a seconda dell'afferenza del settore concorsuale. La maggiore criticità, come già detto, è la bilocazione in ognuna delle due aree ANVUR: bibliometriche e non Bibliometriche, perché genera la più ampia disgregazione scientifica. Le monografie, gli articoli su riviste non indicizzate SCOPUS o Web of Science WoS e i contributi in volume in una forma testuale discorsiva argomentativa e hanno una validità esclusiva nel merito del prodotto e solo nella lingua italiana. Invece, gli articoli su riviste indicizzate SCOPUS e WoS hanno una forma sperimentale e una validità anche su altri aspetti come il numero delle citazioni e il h-index e nella lingua inglese. Tale diversa modalità di pubblicazione porta anche ad una diversa identità scientifica. Solo in quei casi di entrambe le modalità di pubblicazione può verificarsi una marcata identità, mentre in assenza di una di esse si verifica il fenomeno della marginalizzazione a danno soprattutto della parte dove c'è minore numerosità di docenti strutturati. La conseguenza è che quando i saperi, definibili madre, accolgono questi fenomeni di marginalizzazione fagocitano anche gli interessi scientifici e, per le scienze motorie e sportive, è accaduto in piccola parte con la pedagogia e nella restante parte con le scienze biomediche. L'abolizione della prescrizione degli indicatori potrebbe già produrre una significativa riduzione la confusione identitaria e l'allocazione del sapere in un unico settore concorsuale eliminerebbe qualsiasi criticità.

Prospettive e sviluppo

Per una esaustiva visione della tematica è utile fare riferimento che, precedentemente alla legge Gelmini, il CUN, nell'Adunanza del 6 giugno 2007, emise il Parere generale n. 3 con oggetto le aggregazioni dei SSD. Tale parere è stata la base tecnica per la quale il MIUR emanò i decreti ministeriale per la rideterminazione dei Settori concorsuali e i SSD M-EDF furono allocati prima in otto settori concorsuali, poi in sette ed infine in due.

Il CUN in occasione dei pareri relativi ai decreti ministeriali di rideterminazione dei settori concorsuali dopo la prima tornata dell'abilitazione scientifica nazionale avanzò anche la traduzione delle due differenti titolazioni dei SSD di M-EDF marcandone la differenza terminologica con il seguente schema.

06/N2 - PHYSICAL TRAINING AND SPORTS SCIENCES

M-EDF/01 – PHYSICAL TRAINING SCIENCES AND METHODOLOGY

M-EDF/02 - SPORT SCIENCES AND METHODOLOGY

11/D2 – METHODOLOGIES OF TEACHING, SPECIAL EDUCATION AND EDUCATIONAL RESEARCH

M-EDF/01 - METHODS AND TEACHING OF MOTOR ACTIVITIES

M-EDF/02 - METHODS AND TEACHING OF SPORTS ACTIVITIES

Così come suggerito, le due differenti traduzioni modificano, dalla lingua italiana a quella inglese, nel primo settore concorsuale (06N2) lo stesso significato letterale del secondo (11D2) dei due titoli dei SSD M-EDF. Esso dipende dal significato generale del settore concorsuale nel quale sono inseriti. In *06/N2 - Physical training and sports sciences* sono utilizzate parole uguali, equivalenti o simili a quelle del proprio settore concorsuale per titolare in inglese i due SSD M-EDF e così avviene in 11/D2 – *Methodologies of teaching, special education and educational research*. Il MIUR, nella decretazione ufficiale attraverso l'allegato D al Decreto ministeriale n. 855 del 30 ottobre 2015, ha tradotto diversamente utilizzando la sola dizione per entrambi i settori concorsuali eliminando la distinzione riportata nel parere del CUN. Pertanto, il SSD M-EDF/01 Metodi e didattiche delle attività motorie è tradotto ufficialmente *Physical training sciences and methodology* e M-EDF/02 Metodi e didattiche delle attività sportive è tradotto ufficialmente S*port sciences and methodology.* È evidente il sostanziale cambiamento adottato dal MIUR per le scienze motorie e sportive che, *motu proprio,* sposta il baricentro del sapere scientifico culturale in 06/N2 e conseguentemente in area CUN medica e area ANVUR bibliometrica.

La semplificazione dei saperi in raggruppamenti disciplinari con i profili (ex SSD) e i Domini (parole chiave CUN e subpanels ERC) ha ottimizzato i modelli delle classi di studio sulla scorta di tali semplificazioni come dal Parere CUN del 2 maggio 2018 e Relazione CUN sul Biennio 2017-2019 del Consiglio Universitario Nazionale del 30 gennaio 2019. Per tale prospettiva il CUN, nel 2009 identificò una serie di 2400 parole chiave, da aggiornare periodicamente, per tentare l'aggancio allo schema ERC centrati sulle aree, panels e subpanels. Da quel novero sono tratte le parole chiave riferite ai SSD M-EDF e quelle affini ai fini di declinare con l'utilizzo di esse un'interfaccia.

Gruppo 13

RIFERITE A M-EDF	PAROLE CHIAVE	KEYWORDS
Numero ordine alfabetico	*Denominazione in italiano*	*Denominazione in inglese*
35	Allenamento	Physical training
225	Biomeccanica	Biomechanics
501	Didattica delle attività motorie e sportive	Human movement and sport education
710	Ergonomia	Ergonomics
845	Fitness e medicina del benessere	Fitness
1335	Medicina dello sport	Sport medicine
1616	Pedagogia dello sport	Sport pedagogy
1784	Psicologia dello sport	Sport psychology
1933	Scienze dell'esercizio fisico e dello sport	Physical training and sport sciences
2253	Sviluppo motorio	Movement development

AFFINIA M-EDF	PAROLE CHIAVE	KEYWORDs
Numero ordine alfabetico	*Denominazione in italiano*	*Denominazione in inglese*
33	Alimentazione	Nutrition
109	Apprendimento	Learning
201	Biochimica generale e metabolismo	General biochemistry and metabolism
351	Cognizione spaziale	Spatial cognition
376	Comunicazione e percezione visiva	Communication and visual perception
461	Decisione	Decision making
490	Didattica	Didactics
550	Diritto dello sport	Sport law
593	Disabilità	Disability
608	Docimologia	Docimology
653	Educazione	Education
705	Epistemologia	Epistemology
835	Fisiologia del muscolo	Muscle physiology
837	Fisiologia della nutrizione	Nutrition physiology
858	Formazione dei docenti	Teachers education
1066	Inclusione sociale	Social inclusion
1140	Integrazione	Integration
1381	Metodi e strumenti della valutazione	Methods and instruments of evaluation
1932	Scienze dell'apprendimento	Learning sciences
1992	Sistemi educativi e formativi	Educational systems

L'*ERC scheme 2019* delinea il possibile riferimento alle parole chiave identificate precedentemente. Di seguito i *subpanels* pertinenti tratti dai 355.

Nell'area 1 Social Sciences and Humanities, il panel SH2 Institutions, Values, Environment and Space: Political science, law, sustainability science, geography, regional studies and planning.

I subpanels di riferimento anche affine sono:
- SH2_4 Legal studies, comparative law
- SH3 The Social World, Diversity, Population: Sociology, social psychology, demography, education, communication
- SH3_9 Health, ageing and society
- SH3_10 curriculum studies, educational policies
- SH3_13 Science and technology studies
- SH4 The Human Mind and Its Complexity: Cognitive science, psychology, linguistics, philosophy of mind
- SH4_1 Cognitive basis of human development and education, developmental disorders;
- SH4_2 Personality and social cognition; emotion
- SH4_3 Clinical and health psychology

Nell'area 2 Life Sciences il panel LS4 Physiology, Pathophysiology and Endocrinology: Organ physiology, pathophysiology, endocrinology, metabolism, ageing, tumorigenesis, cardiovascular disease, metabolic syndrome.

I subpanels di riferimento anche affine sono:
- LS4_2 Comparative physiology
- LS4_4 Ageing
- LS4_5 Metabolism, biological basis of metabolism related disorders
- LS4_7 Cardiovascular diseases

Inoltre, il panel LS5 Neurosciences and Neural Disorders: Neurobiology, neuroanatomy, neurophysiology, neurochemistry, neuropharmacology, neuroimaging, systems neuroscience, neurological and psychiatric disorders.

I subpanels di riferimento anche affine sono:
- LS5_5 Mechanisms of pain
- LS5_7 Cognition (e.g. learning, memory, emotions, speech)

– LS5_8 Behavioural neuroscience (e.g. sleep, consciousness, handedness)
– LS5_9 Systems neuroscience

Conclusioni

A breve potrebbe essere maturo il raggruppamento disciplinare M-EDF. Come evidenziato in precedenza, l'avvento del modello ERC nel campo della ricerca ha destabilizzato buona parte della rigida struttura accademica perché si teme di perdere le proprie tradizioni scientifiche. Il cambiamento, che è imposto dalla comunità scientifica europea, ha un forte impatto in Italia che storicamente ha proprie modalità di ricerca e in parte ha anche una certa differenza di contenuti con gli altri paesi. Da tale processo emerge la possibilità di sistemare il sapere in un unico contenitore e ipotizzare anche i profili educativo, performativo e salutistico. Tale soluzione soddisferebbe le legittime aspettative pedagogiche e biomediche e aprirebbe anche al mantenimento delle tradizioni di ricerca e delle relative modalità di pubblicazione. Attraverso l'individuazione dei Subpanels (sottosettori) ERC e delle Parole chiave CUN si definisce il novero delle possibili compatibilità e tentare una possibile equivalenza scientifica. Il raggruppamento disciplinare di scienze motorie e sportive potrebbe contenere una serie di parole chiave fisse, che sono quelle pertinenti alle scienze motorie e sportive, e una serie di parole variabili che invece sono affini. Quelle fisse determinano il *core* scientifico e quelle variabili le possibilità interdisciplinari. Entrambe identificano lo studioso ma solo le prime il sapere specifico.

Riferimenti normativi

Legge n. 240 del 30 dicembre 2010 cosiddetta Gelmini
Legge n. 18 del 16 gennaio 2006 cosiddetta istitutiva del CUN
La legge n. 88 del 7 febbraio 1958 Istituzione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica
Regio decreto n.1593 del 31 agosto 1933
Decreto Legislativo 8 maggio 1998, n. 178 Trasformazione degli istituti superiori di educazione fisica e istituzione della facoltà e del corso di diploma e di laurea in scienze motorie

Legge 19 novembre 1990, n. 341 Riforma degli ordinamenti didattici universitari
Decreto Ministeriale 23 dicembre 1999 Rideterminazione dei settori scientifici-disciplinari
Decreto ministeriale del 26 giugno 2000
Decreto ministeriale n. 336 del 29 luglio 2011
Decreto ministeriale n. 336 del 29 luglio 2011
Decreto ministeriale n. 159 del 12 giugno 2012
Decreto ministeriale n. 355 del 30 0ttobre 2015
Delibera ANVUR n. 50 del 21 giugno 2012
CUN Parere generale n. 36 con all'oggetto: Rideterminazione e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e relative declaratorie
CUN, Parere generale N. 3 con oggetto: Aggregazioni SSD. Nell'Adunanza del 6 giugno 2007
CUN Parere generale n. 7. Revisione dei Settori Scientifico-Disciplinari. Adunanza del 04.11.2009
CUN Parere 25 maggio 2016 Analisi introduttive del Consiglio Universitario Nazionale a proposito dei settori ERC (European Research Council). Genesi, finalità e livello di applicazione di un modello.
CUN Parere del 28 settembre 2016 "Proposta di un elenco di parole chiave, in lingua italiana e inglese, relativo agli indicatori scientifico-disciplinari utili all'identificazione del profilo Proposta di un elenco di parole chiave, in lingua italiana e inglese, relativo agli indicatori scientifico-disciplinari utili all'identificazione del profilo scientifico dei ricercatori"

XIII.10
La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative

Cristiana Simonetti
Università degli Studi di Foggia

1. Educazione del corpo nell'universo scuola

L'educazione del corpo e del movimento parte dal principio e dal fondamento che l'attività motoria come "motus" sia il mezzo per raggiungere la formazione dell'identità, il miglioramento delle prospettive e del ben-Essere della persona nella sua integralità come coscienza del proprio corpo, relazione con gli altri corpi e con l'ambiente psicologico e geografico-fisico di appartenenza.

Il ben-Essere di un'identità della persona in evoluzione ed in continuo processo di "lifelong" si costruisce attraverso "l'Essere il corpo"; "con il corpo" e " per il corpo" del soggetto-adulto responsabile e corresponsabile dl proprio movimento (Simonetti, 2016, pp. 45-47).

Un adulto che orienta se stesso ed orienta gli altri in quanto capace di generatività, di prendersi cura dell'Altro e di saper socializzare è colui che indirizza alla formazione e alla prospettiva educativa (compresa quella motoria) in una visione di "wide learning".

Educare significa "orientare verso...", in una società post-moderna in cui il soggetto-persona si colloca al centro come singolo e come coscienza responsabile, in una prospettiva educativa di formazione permanente (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012, p. 97).

L'educazione del corpo conduce verso la corporeità come responsabilità ed identità, basata sulle capacità, sulle competenze, sulle "capabilities". La "formatività" come processo del corpo e del movimento, si ritrova in una scuola che promuove le competenze come "life skills", intese come linea di terra di competenze e possibilità del singolo, che però si aprono ad una realtà di "skills for life" ovvero di "capabilities" verso la progettualità educativa e la "formatività" (Alessandrini, De Natale, 2015, pp. 17-19).

Una scuola, quindi, del "long-wide-learning" come insegnamento ad ampio spettro e apprendimento "life long" . La scuola del ben-Essere come

equilibrio fisico, psichico, sociale, culturale, affettivo e geografico della persona è una scuola "efficace" tra competenze (linea di terra) e prospettiva educativa "long wide" e "life long" (linea di orizzonte).

Orientare nella scuola significa pertanto tenere conto di competenze, abilità, ben-Essere, identità personale,interpersonale e sociale.

Educare il corpo all'interno dell'organizzazione e "dell'orizzonte scuola", segue le tre realtà educative: motivare, coinvolgere, educare secondo le linee dell'empatia e della reciprocità delle funzioni in una fissità di ruoli e di finalità educative.

Educare i corpi dei ragazzi significa anche occuparsi delle loro emozioni, della loro intelligenza emotiva e della capacità di sostenere i molteplici vissuti che le pratiche sportive e la vita stessa suscitano (Zedda, 2006, p. 53).

Il soggetto che frequenta un ambiente sportivo impara a conoscere se stesso e gli altri, a relazionarsi ed a utilizzare il proprio corpo e a mantenerlo in salute, quindi in equilibrio tra tutte le sfere della propria personalità. Egli affronta e vive situazioni positive e negative, preparandosi al confronto con se stesso e con gli altri (agonismo come confronto positivo).

Le competenze da sviluppare attraverso l'insegnamento dovrebbero riguardare:

- lo sviluppo delle capacità e delle abilità motorie;
- la padronanza delle dimensioni tecnico-tattica, regolamentale e organizzativa delle attività motorie e sportive;
- la padronanza di attività che permettano espressione artistica e creativa (individualità);
- la padronanza di attività di esplorazione ambientale (ecologia dello sviluppo umano);
- le conoscenze relative all'interpretazione e alla partecipazione delle strutture e dei fenomeni sociali extrascolastici riguardanti la cultura motoria (Le Boulch, 1979, p. 10; Balduzzi, 2004, pp. 40-48).

Oltre all'aspetto di carattere psicologico, pedagogico, morale e sociale come etica e pedagogia dello sport, il movimento nasce e viene svolto per promuovere lo sviluppo dei fattori fisici legati al miglioramento delle capacità motorie che sono suddivise in condizionali e coordinative (Meinel, 1984, pp. 20-22).

Le capacità condizionali sono: la forza, la rapidità e la resistenza che determinano l'intensità, la quantità e la durata della risposta motoria.

Le capacità coordinative invece si suddividono in: combinazione del movimento, differenziazione cinestetica, equilibrio, orientamento spazio-temporale, reazione, trasformazione del movimento e sono determinati per definire il tipo e la qualità della risposta motoria.

Le caratteristiche educative ricoperte dallo sport, sia esso individuale o di squadra, sono:

- educare il rispetto dell'ambiente e della natura;
- educare il corpo, il movimento e le emozioni;
- educare ai valori, alle regole, alla socialità;
- educare alla prevenzione ed integrazione sociale;
- educare le forme intellettive ed i sistemi percettivi.

Il movimento, concetto centrale dibattuto e criticato in pedagogia, è parte integrante della natura umana, infatti per esistere l'uomo ha bisogno del movimento: l'uomo è una realtà in movimento.

I movimenti possono essere distinti in quattro categorie:

- di base, che inducono i movimenti della vita di ogni giorno; la stazione eretta, l'alzarsi, il sedersi, il camminare, il correre, il saltare, il lanciare ecc...;
- segnici, che servono come segnali per trasmettere determinati significati ed informazioni agli altri e sono: i gesti del linguaggio segnico e corporeo, i movimenti di saluto, comportamenti e atteggiamenti studiati dalla comunicazione non verbale;
- produttivi, che sono rappresentati dalle forme di movimento che producono valori e risultati attraverso operazioni manuali di natura fisica compiuti dall'uomo attraverso strumenti meccanici, musicali o di altro tipo;
- simbolici, che includono i movimenti tipici di forme espressive nelle quali le possibilità motorie del corpo umano vengono sviluppate al massimo come nel gioco sportivo e nella danza (Nicoletti, 1992, pp. 41-44).

La motricità che va oltre la motilità e la mobilità, come semplice essere in grado di muoversi, è invece esperienza fisica, psicologica, estetica, etica e pedagogica ed è in grado di trasformare l'uomo in movimento per mezzo della motricità esplorativa, inventiva e costruttiva:

> l'uomo in movimento umanizza e socializza il movimento creando la propria conoscenza nel mondo circostante. La motricità e la corporeità dell'uomo anche in ambito scolastico rivela la sua integralità ed identità in trasformazione ed in continua evoluzione (Schidt, Wrisenberg, 2000, pp. 6-8).

La riflessione pedagogica sottolinea l'esigenza di recuperare nell'ambito scolastico il senso di una corporeità vissuta, che si pone nell'ottica dell'intelligenza fisica che trasforma la realtà e forma il soggetto consapevole sia di possedere un corpo (sapere), sia di saperlo vivere nei propri ruoli (saper essere) e nella realtà circostante (saper fare), in continuo divenire (saper divenire) come identità trasformativa (Simonetti, 2013, p. 221).

Occorre dunque valorizzare la corporeità attraverso una pedagogia della corporeità: a livello educativo-formativo nella scuola con l'utilizzo delle lifeskills.

Queste, anche nell'ambito scolastico, sono l'insieme di abilità personali e relazionali: "competenze sociali e relazionali che permottono di affrontare le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri, alla comunità" (Bollettino OMS, n.1, 1992).

Con il termine "skills for life", si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e affrontare la vita quotidiana in prospettiva educativa e formativa.

Le "life skills", dunque, sono competenze necessarie per sviluppare con efficacia le potenzialità della persona: le competenze per la vita, rappresentano l'anello di congiunzione tra gli obiettivi della programmazione scolastica e gli obiettivi di educazione sanitaria/ alla salute dell'OMS e dei principi pedagogici.

Di seguito (sotto forma di tabella) indichiamo le "life skills" ed i rispettivi comportamenti socio-affettivi ed educativi della persona.

LIFE SKILLS	COMPORTAMENTI E ATTEGGIAMENTI SOCIO-AFFETTIVI
Decision Making	• Capacità di prendere decisioni; • Elaborazione attiva di un processo decisionale; • Valutare le alternative a propria disposizione.
Problem Solving	• Stabilire obiettivi e strategie per risolvere il problema; • Consapevolezza delle difficoltà; • Confronto attivo e costruttivo con la verità.
Creatività	• Pensiero critico positivo e propositivo; • Provare nuove soluzioni; • Sviluppare punti di vista differenti.
Senso Critico	• Valutare gli eventi con obiettività; • Consapevolezza di vantaggi, svantaggi.
Comunicazione efficace	• Capacità di esprimersi in maniera efficace; • Saper utilizzare diversi stili comunicativi (verbale/ non verbale); • Saper comprendere gli altri; • Saper entrare in empatia; • Saper valutare le proprie abilità e limiti; • Saper considerare le abilità e i limiti dell'altro; • Saper passare dall'informazione alla formazione; • Feedback.
Autoconsapevolezza Autocoscienza	• Assumersi le proprie responsabilità; • Essere consapevoli di se stessi e dei propri limiti.
Relazioni efficaci	• Sapersi relazionare con altri in maniera positiva; • Rispetto delle regole; • Rispetto dei limiti.
Empatia	• Immedesimarsi negli altri; • Comprensione, accettazione, riconoscimento delle situazioni altrui; • Esprimersi in maniera propositiva verso gli altri.
Gestione delle emozioni	• Capacità di riconoscere e controllare le proprie emozioni; • Capacità di dichiarare il proprio stato d'animo; • Senso critico.
Gestione dello stress	• Capacità di governare e gestire le situazioni; • Capacità di conoscere e riconoscere le proprie fonti di stress; • Conoscere ed intervenire attivamente nell'ambiente.

Tab. LIFE SKILLS modificata- Comportamenti e atteggiamenti socio-affettivi legati alle life skills. Life skills education for children and adolescent in schools. Documento dell'OMS- Divisione di salute mentale, Ginevra 1994; (Simonetti, 2016, pp. 42-43).

Le life skills, quindi, come abilità nella scuola devono condurre l'allievo a prendere decisioni, a saper comunicare, ad entrare nella realtà sociale attraverso relazioni efficaci, sapendo gestire emozioni e stress.

Il concetto di formazione permanente è uno degli strumenti della scuola per raggiungere tali obiettivi: l'idea della formazione permanente è di avere un impatto educativo sullo sviluppo di una società basata sulla conoscenza, sul saper essere e sui ruoli dei singoli cittadini e della comunità, migliorando conoscenze, abilità ed attitudini.

L'approccio dell'educazione attraverso lo sport (E.T.S.), Education Through Sport è pienamente parte del processo di apprendimento permanente di avviamento allo sport in ambito scolastico.

Parlare di educazione attraverso lo sport, significa considerare lo sport nella scuola come mezzo, come passaggio, come strumento, utilizzando le life skills verso la promozione e la progettualità dell'identità dello studente e della comunità scolastica.

L'educazione motoria attraverso lo sport nella scuola consiste in un metodo di sviluppo di competenze chiave nei vari aspetti della vita utilizzando sport e attività fisica.

L'Educazione motoria attraverso lo sport è un approccio psicopedagogico che utilizza lo sport e l'attività fisica come mezzo per diffondere un insieme di valori al fine di sviluppare competenze specifiche che possano migliorare i diversi campi della vita.

L'educazione attraverso lo sport è un processo di apprendimento e di insegnamento che si serve di sistemi personalizzati per fornire competenze, conoscenze ed esperienze. Essa comprende un processo di apprendimento che utilizza l'attività sportiva e fisica nella scuola come mezzo per supportare le diverse competenze e abilità dei singoli e del gruppo.

E.T.S. è un approccio educativo che si utilizza nella scuola e si riferisce allo sviluppo di competenze chiave degli individui e dei gruppi, al fine di contribuire allo sviluppo personale e alla trasformazione sociale, intesa come "trasformative learning" (Papacharisis, Goudas, 2005, pp. 247-254).

Secondo Hartmann e Kwauk, oltre agli effetti fisici e psicologici visibili, la partecipazione ad attività sportive ha anche effetti sociali,economici ed educativi positivi sulla persona. Essi sotengono che la partecipazione nello sport e l'esercizio fisico migliorano il comportamento sociale e aiutano le relazioni sociali da consolidare. Tutto ciò è considerato un veicolo per migliorare le abilità sociali, il livello di conoscenze scolastiche e di istruzione e il senso di auto-efficacia.

Lo sport è uno strumento forte ed efficace per lo sviluppo, l'istruzione, l'apprendimento e l'educazione in quanto conferisce abilità di vita, conoscenze sociali, valori e qualità di leadership (Hartmann, Kwauk, 2011, pp. 284-305).

L'educazione attraverso lo sport nella scuola come competizione, socializzazione, auto-efficacia, gratificazione, empatia.

Attività motoria in ambito scolastico significa anche e soprattutto educare al rispetto delle regole, dei ruoli e dei valori dello sport verso la promozione della persona e della salute personale e sociale (Education by sport).

Educazione per lo sport (Education for sport) invece considera lo sport e l'attività motoria come sviluppo di competenze in termini di prestazioni e di abilità psicopedagogiche ed educative.

Educazione per lo sport significa affrontare il miglioramento delle competenze relative allo sport, partendo dalle capacità e dalle abilità per arrivare allo sport come finalità e prospettiva: essere abili e competenti per l'attività sportiva in ambito scolastico ed extrascolastico (Kennedy, Pearson, Brett, 2014, pp. 197-210; Simonetti, 2016, p. 46).

Le life skills conducono nella scuola ad un apprendimento attivo, ad un processo dinamico responsabile ed autonomo della persona. Abilità e competenze nel rapporto di insegnamento e apprendimento rientrano in un programma di educazione permanente e ricorrente che recupera lo sport e l'educazione motoria.

L'esecuzione della perfomance motoria è, dunque, un processo che parte dallo sviluppo delle capacità motorie, cognitive e senso-percettive che stanno alla base delle abilità motorie e che sono utili allo sviluppo di adeguate competenze motorie.

Le abilità e le competenze in generale come competenze di base e in particolare come competenze specifiche e meta-competenze intese in ambito motorio, rispondono a delle abitudini, atteggiamenti ed ambiti sociali di appartenenza. Seguendo tali modalità, ogni apprendimento veicolato e condotto da abilità utilizzate ed utilizzabili per la vita (skills for life), descrive un processo attraverso il quale il soggetto si renderà abile e competente, capace di trasformare i quadri di riferimento con consapevolezze, responsabilità, spirito critico ed autocritico su se stesso e sugli altri per orientare ed orientarsi verso l'azione futura (Mezirow, 2000, pp. 21-30).

L'apprendimento trasformativo comporta un cambiamento di consapevolezza che coinvolge il nostro essere nel mondo e al mondo, pertanto, an-

che il nostro corpo e le nostre abilità motorie per la vita che, seguendo l'approccio trasformativo si modificano e migliorano sulla linea di orizzonte della life long education (Mezirow, 1991, p.11).

Nell'ambito scolastico l'educazione del corpo e la formazione della persona passano attraverso l'apprendimento, le abilità, le capacità motorie, le capabilities, le life skills, l'approccio trasformativo, la riflessività, l'intenzionalità, l'auto consapevolezza e l'autonomia del singolo e della comunità, caratterizzando così un soggetto educabile in una prospettiva di miglioramento e di trasformazione continua e permanente (De Natale, Marsick, Spennati, Simonetti, 2015, pp. 16-17).

2. Educazione del corpo e formazione della persona nell'extrascuola

L'educazione del corpo nel mondo dell'extrascuola, trova il suo fondamento nella famiglia e quindi nella motivazione allo sport, nell'esempio, nei valori, nell'imitazione dei modelli di riferimento e negli stili di vita sani e attivi.

La famiglia orienta, prima ancora della scuola, al movimento e all'attività fisica e i genitori hanno in questo un ruolo fondamentale.

I genitori indirizzano alla crescita sportiva dei propri figli che hanno bisogno di essere compresi, supportati e mai esaltati o demoralizzati.

Essi, dunque, dovrebbero essere una risorsa positiva nell'attività sportiva dei propri figli ed essere per loro motivazione ed esempio.

Esistono diverse tipologie di comportamento genitoriale nei confronti dei figli nella pratica sportiva extrascolastica:

- il "genitore mister", che detta consigli al figlio e agli altri, intervenendo nell'attività sportiva e scambiando il proprio ruolo di genitore con quello del mister reale;
- il "genitore apprensivo", il quale non è molto convinto dell'utilità dello sport e diventa il tormento, l'ossessione dell'allenatore e l'incubo del figlio, sostituendosi al mister reale;
- il "genitore urlatore", che oltrepassa i limiti di essere spettatore nel pubblico creando tifo negativo e scompiglio, sostituendosi al mister reale e perdendo di vista la propria genitorialità;
- il "genitore procuratore/manager", che trasforma il figlio in un campione, il quale arriva ad idealizzare e a volte realizzare sogni e delusioni sportive del genitore;

- il "genitore insoddisfatto", che colpevolizza l'insuccesso del figlio, annota gli errori, non evidenzia i miglioramenti, confronta il proprio figlio con gli altri e in ogni caso si è sostituito all'allenatore e alla sua funzione educativa;
- il "genitore quasi perfetto", che lascia in autonomia il proprio figlio, seguendolo e indirizzandolo ma mantenendo una posizione distaccata, da genitore-adulto che rispetta i propri ruoli.
  (Harwood, Knight, 2015, pp. 24-35).

Gli educatori genitori "migliori" sono coloro che indirizzano, orientano, accompagnano i propri figli nel cammino motorio e sportivo, ma si mantengono nei propri ruoli seguendo i figli che percorrono i loro tempi di crescita senza farli precorrere.

I genitori costituiscono una risorsa positiva per l'attività sportiva dei propri figli: con essi va ricercata un'alleanza empatica, una collaborazione intelligente che si risolve nel "tirar fuori" le abilità e potenzialità motorie dei figli indirizzandoli verso l'autonomia e la responsabilità.

Il compito dei genitori sarà quello di insegnare ai propri figli che lo sport è un veicolo e un mezzo di valori fondamentali e che la vittoria è il risultato di un duro lavoro e di un impegno costante che può però anche portare alla sconfitta.(Weineck, 2011, pp. 42-43).

Il genitore "migliore", nel senso che è indirizzato egli stesso al miglioramento e non è mai genitore perfetto, è colui che essendo un adulto ha il potere di indirizzare alla generatività e alla socializzazione, nella consapevolezza che l'attività motoria sia confronto (agonismo e mai antagonismo) tra le abilità e i limiti del figlio e le abilità e i limiti dell'altro.

Educare all'attività motoria significa porre attenzione alle capacità del figlio, al rispetto della sua salute, al superamento della dimensione estetica e ricreativa del corpo e del gioco, considerando invece la dimensione etica e pedagogica della corporeità che rispetta l'identità del figlio nell'ambiente circostante.

L'attività motoria ci educa al rispetto dell'ambiente (fisico e psicologico) come ci trasmette il modello ecologico di U. Bronfenbrenner, che intende per ambiente lo sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni.

- Il Microsistema è il livello centrale, entro il quale le unità interpersonali minime costituite da diadi (es. madre-bambino) si rapportano al loro

interno e con altre diadi con significative interazioni dirette. Un microsistema è dunque un insieme organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono in luoghi definiti. La famiglia, la rete della parentela più estesa, la scuola, sono esempi di microsistemi.

- Il Mesosistema è un sistema di microsistemi: si riferisce a due o più contesti nei quali il soggetto partecipa direttamente in modo attivo nelle loro interconnessioni.
- L'Esosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, almeno uno dei quali è esterno all'azione diretta del soggetto. Un esempio di esosistema è costituito dal rapporto tra la vita familiare e il lavoro dei genitori.
- Il Macrosistema comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la sua cultura: i complessi di credenze e comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione a quella successiva attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative.

Bronfenbrenner introduce il concetto di "famiglie" al plurale, volendo in questo modo problematizzare i cambiamenti culturali e sociali in atto: infatti la sua è una teoria ecodinamica, che considera il movimento dell'ambiente come il cambiamento della società (Bronfenbrenner, 2005, pp. 47-51).Lo sviluppo ecologico così rientra nello sviluppo sociale come processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico sempre più estesa, in modo da diventare motivato e capace di impegnarsi in attività in maniera sempre più autonoma: il soggetto in movimento diventa attivo e dinamico all'interno dell'ambiente (dal micro al macrosistema) in cui egli cresce, si sviluppa e contribuisce a migliorarlo. Si verifica, infatti, una "transizione ecologica" ogni qualvolta ci sia una modifica della posizione dell'individuo all'interno dell'ambiente ecologico, per effetto di un cambiamento e di una situazione ambientale.

L'educazione del corpo e la formazione della persona nella scuola e nell'extrascuola, quindi, parte dal riconoscimento e dalla consapevolezza delle proprie capabilities, life skills e capacità motorie e cognitive per giungere ad una prospettiva educativa che considera le trasformazioni dell'ambiente come delle transizioni e delle variabili individuali utili per la formazione dell'identità e del "motus" della persona in movimento.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., De Natale M.L. (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Long Wide Learning.*Milano: Mondadori.

Balduzzi L. (2004). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche.* Milano: La Nuova Italia.

Bronfenbrenner U. (2005). *Making Human Beings Human*. London: Sage pubblications.

De Natale M.L., Marsick V.J., Spennati S., Simonetti C. (2015). *Trasformative learning e pedagogia degli adulti. Prospettive di sviluppo in Italia*. Milano: EduCatt.

Hartmann D., Kwauk C. (2011). *Sport and development: an overview, critique and Reconstruction, in Journal of Sport and Social Issues*, n. 35.

Harwood C., Knight C.J. (2015). *Parenting in youth sport*. A position paper on parenting expertis in Psychology of sport and exercise n 16.

Kennedy F., Pearson D., Brett L. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality an international journal.*

Le Boulch J. (1979). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.

Meinel K. (1984). T*eoria del movimento*. Roma: Tecnodid.

Mezirow J. (1991). *Trasformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow J. (2000). L*earning as trasformation: critical prospectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.

Nicoletti R. (1992). Il *controllo motorio*. Bologna: Il Mulino.

Papacharisis V., Goudas M. (2005). T*he effectiveness of teaching a life skilss program* in a Sport contex. *Journal of Applied Sport Psychology,* Taylor e Francis, 17.

Schidt R.A., Wrisenberg C.A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*. Roma: Società Stampa Sportiva.

Simonetti C. (2013). *Educare la persona al movimento: dalle attività motorie alla pedagogia della corporeità e dello sport. T*erlizzi(BA): EdInsieme.

Simonetti C. (2016). *Educazione motoria e sport tra scuola e realtà sociale.Riflessioni pedagogiche.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Weineck J. (2011). *L'allenamento ottimale*. Perugia: Calzetti-Mariucci.

Zedda M. (2006). *Pedagogia del corpo*. Pisa: ETS.

XIII.11
Il benessere nella pedagogia dell'*aikidō*: l'utopia salutare dell'unità mente-corpo

Roberto Travaglini
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

1. La perduta unità mente-corpo e le culture orientali

Dinanzi a un acceso cerebralismo diffuso nella società civile contemporanea, ci si domanda in questa sede, con toni forse anche un po' illusori, se si possano rivalutare e ripensare criticamente i potenziali educativi dell'*intelligenza del corpo* nel tentativo di sfidare i tanti dilemmi pedagogici ascrivibili ai paradossi dell'uomo contemporaneo intorno al concetto di salute e a una più globale concezione di *ben-essere*.

È chiaro a molti autorevoli pensatori che, presso di noi, è imperante da secoli un diffuso e pregnante dualismo caratterizzante il nostro *modus cogitandi*. Come annota il filosofo giapponese Itsuo Tsuda, che ha studiato e vissuto per diversi anni in Europa, il sistema tipico del pensiero occidentale «considera l'azione sotto forma di due entità opposte: l'attore e l'azione» (Tsuda, 2000, pp. 26 e 27). È allora facile che in questo sistema l'azione si presenti in forma dualista: «l'attore e l'azione, l'azione e la motivazione, il giustificabile e l'ingiustificabile», col rischio di un avvicendarsi di perenni conflittualità e contraddizioni non facilmente sanabili. A causa di questa irreparabile frammentazione dualistica, decade l'innato sentimento di unità psicofisica.

Se nella nostra civiltà «la maggior parte delle persone soffre di confusione di identità» è perché, come acutamente osserva Alexander Lowen (1997, p. 11), nel mondo moderno l'uomo è alienato da se stesso e dalla propria vita; il suo amore «è romantizzato, la sua sessualità compulsiva, il suo lavoro meccanico, i suoi fini egoistici»; il corpo è tradito e dimenticato. È tradito dall'immagine:

> L'immagine è una concezione mentale che, sovrapposta all'essere fisico, riduce l'esistenza corporea a un ruolo sussidiario. Il corpo di-

> venta uno strumento della volontà al servizio dell'immagine. L'individuo è alienato dalla realtà del suo corpo. Individui alienati creano una società alienata (Lowen, 1997, p. 13).

Lowen mette in guardia dalla sempre più pericolosa tendenza dell'uomo contemporaneo a sostituire alla realtà sensoriale del corpo e del sé (inteso nella sua complessità esistenziale) una realtà idealizzata, sottolineando criticamente la crescente distanza tra la realtà e l'ideazione, tra la corporeità e la tendenza compulsiva a produrre immagini mentali che si allontanano sempre più dalla propria intima realtà sensoriale. Il diffuso *cerebralismo* della nostra cultura, in cui la mente e i suoi valori sono spesso oltremodo mitizzati, non facilita il processo di sintesi mente-corpo, immagine-realtà, ideazione-realizzazione, inneggiando piuttosto alle reali potenzialità dell'intelletto a scapito dei valori e delle funzioni del corpo, che in gran parte è deattivato o schiavizzato dall'imperare delle funzioni cogitanti. È con queste premesse storico-culturali esaltanti l'intellettualizzazione dell'individuo che si crea la divisione e la rottura tra le parti del sistema uomo.

Questa divisione è la principale causa di una salute individuale e sociale compromessa; non si tratta qui di un'idea solo fisica di salute, ma di un'idea al contempo fisica e psichica, per una visione olistica, non-separata, della realtà esistenziale che unisce tra loro le diverse parti di un sistema – come il paradigma della complessità enunciato da Edgar Morin (2002) invita a fare sempre, se è vero che il *complexus* abbraccia e raccoglie in un corpo unitario le tante e diverse parti che lo compongono.

Le argomentazioni intorno alla *salute*, qui intesa come un'utopia trasformativa e rigenerativa, e non necessariamente come una netta rimozione del malessere (che non può che convivere col benessere come due facce di una stessa medaglia), possono essere trattate da una prospettiva concettuale declinabile verso il vasto *tema dell'unità mente-corpo*, a partire da una riflessione problematizzante sulla sua caduta ormai millenaria (a opera di un radicato e imperante convincimento filosofico-culturale tutto occidentale) e da una comparazione con il pensiero di alcune culture lontane, in cui tale unità non solo permane, ma ne costituisce una *forma mentis* peculiare tuttora palpitante, intorno a cui ruota gran parte dell'agire umano e sociale.

Sarebbe allora il caso di prendere le mosse da un pensiero critico intorno alla presenza, nella nostra storia socioculturale e di conseguenza in quella educativa, di alcuni paradossi del comportamento umano e pedagogici, che si fondano sulla secolare *distinzione tra mente e corpo*, tra apprendimen-

to formale e pratico, tra braccio e mente (Santoni Rugiu, 1995; Travaglini, 2009). Queste e altre connesse antinomie tipiche del nostro sistema culturale e socio-educativo possono interpretarsi come aporie storiche stimolanti, oggi più che mai, un arricchente raffronto tra la nostra cultura e quella di una certa tradizione orientale rispetto al tema generale della salute e a quello più specifico del benessere esistenziale sia individuale sia collettivo, consapevoli che "dall'altra parte del mondo" simili paradossi faticano a mettere radici né hanno più di tanto possibilità di metterle per il diverso substrato antropologico che le caratterizza. In quei luoghi, l'attenzione al benessere del singolo è spesso una sistematica e funzionale prerogativa sociale e istituzionale, sebbene il crescente processo di occidentalizzazione tenti spesso di minarne le fondamenta.

È sintomatico, per esempio, che nel Giappone contemporaneo le attuali caratteristiche sociali costituiscano un «*unicum* nel panorama mondiale» (De Palma, 2008, p. 124), dovuto al fatto che, malgrado il massiccio assorbimento di elementi di provenienza occidentale, gli elementi della tradizione nipponica continuano a perdurare e a plasmare, modificandolo, quanto importato dall'Occidente: vi continua a operare una sorta di «strategia dell'invisibile» (Random, 1988), un *fil rouge* sotterraneo di elementi non scritti e inafferrabili immancabilmente presenti negli usi e costumi della modernità giapponese; come afferma Random, «Ciò che è separato in Occidente, tradizione e vita moderna, non lo è invece in Giappone» (Random, 1988, p. 11).

2. Educazione integrale alla salute nella pratica dell'*aikidō*

Sarebbe auspicabile individuare alcuni elementi paradigmatici confluenti in un'*educazione integrale alla salute* in grado di porre a confronto e fondere strutturali elementi pedagogici della cultura educativa occidentale (più teorica, dualista e tendenzialmente conflittuale, e per questo alienata) con quelli appartenenti invece a una cultura estremo-orientale maggiormente sensibile alle ragioni del corpo e alla connessa realtà sensoriale (spesso dimenticata dall'uomo occidentale). Stando alla ricordata constatazione critica di una perdita della sinergia mente-corpo nella nostra dimensione antropologica, la visione unitaria del corpo e della mente e una condizione più sana dell'Essere potrebbero essere meglio esplorate e realizzate grazie all'analisi di una forma pratica di filosofia che anima molte tipiche discipline

orientali di tradizione secolare, che soprattutto in Cina e in Giappone hanno trovato e continuano a trovare una loro precisa collocazione sociale e pedagogica.

Molte di queste discipline (in particolare alcune arti praticate da tempo in Estremo Oriente), essendo particolarmente diffuse in luoghi geografici lontani dai nostri (e come tali con finalità spesso molto diverse da quelle delle nostre discipline classiche), tendono a esortare il singolo e i gruppi alla scoperta del loro intrinseco potenziale emancipativo, a immergersi nella propria dimensione interiore e a non distrarsi con una ricerca della soddisfazione di sé in devianti operazioni centrifughe: come in proposito illumina Erich Fromm (1987), l'uomo di oggi è in perenne fuga da se stesso e dalla libertà. Per quanto molte delle sue quotidiane attività possano risultare socialmente utili, spesso l'intimo dell'individuo è per lo più agito non da motivazioni autentiche ed esoteriche, essendo costretto a vivere una condizione di separatezza dalla propria interiore forza motivante, quando invece l'attività-non-alienata, spontanea, consentirebbe all'io di sperimentare se stesso quale *soggetto* della propria attività, di assaporare un'unità realizzativa tra sé e l'attività stessa (Fromm, 1987, p. 123). L'uomo non è più centrato e svolge spesso le sue attività dimentico di se stesso e delle sue ragioni profonde: per ripristinare uno stato di salute avrebbe bisogno di ri-educarsi, ri-formarsi, trasformarsi, per entrare finalmente in contatto con il proprio sé profondo e sensoriale, con la propria intima dimensione corporea.

Una disciplina che potrebbe agire in tal senso, nata in Giappone e diffusasi ormai globalmente, è l'arte dell'*aikidō*, una pratica orientata a sviluppare soprattutto l'intelligenza del corpo di chi vi si accosta e a esprimere e canalizzare al meglio le proprie energie interiori, in un clima di unità e armonia. In questa disciplina, cosiddetta "marziale" (anche se forse sarebbe più corretto definirla "cavalleresca"), è assente la nozione di avversario, proprio per la citata visione unitaria tra le diverse parti di sé, tra se stessi e il mondo circostante, tra le parti in gioco costituite dall'attaccante e il ricevente, in un moto dinamico e circolare in cui i due praticanti si fondono in un tutto unitario e ricorsivo. Questa pratica fa capo a una «filosofia dinamica fondata sull'armonia, la pace e l'energia spirituale» (Stevens, 2006, p. 10).

Si può affermare che l'*aikidō* sia un'attualizzazione delle antiche arti cavalleresche (*bujutsu*) del Giappone feudale usate dalla casta aristocratica dei *samurai* i quali, per potenziarsi, si servivano di pratiche meditative e salutari come lo *zen*. Essi meditavano non solo per affrontare serenamente la morte (con cui dovevano quotidianamente confrontarsi), ma anche per pa-

cificare la mente insieme al corpo, che doveva essere sempre rigenerato e pronto a reagire correttamente in ogni evenienza, per esempio in caso di un attacco improvviso, sferrato in qualunque momento del giorno o della notte e in qualsiasi imprevedibile situazione di vita. La mente doveva essere lucida e presente, preparata a reagire in modo adeguato e rapido a qualsiasi avvenimento contingente.

La naturale aspirazione di quest'arte verso la realizzazione di una *possibile unità mente-corpo* si pone da una prospettiva olistica di integrazione esistenziale e socio-relazionale, che nel valore del benessere individuale e collettivo trova un autentico faro orientatore. Il fondatore dell'*aikidō*, Morihei Ueshiba, dava particolare risalto alla necessità di relazionarsi col resto del mondo per diventare un'unica realtà e parlava spesso di «una sola famiglia, una sola generazione, un unico mondo, un unico corpo» (Stevens, 2006, p. 36). Era inoltre molto critico verso l'educazione tradizionale e incline a un reale rinnovamento dell'educazione, esortando a esprimere i potenziali interiori dell'individuo e ad aprire la mente alla «vera conoscenza» con un esercizio serio e continuato:

> L'intero universo è un enorme libro aperto, pieno di cose miracolose, ed è lì che la vera conoscenza deve essere cercata. Con questo spirito, assumetevi le vostre responsabilità, allenatevi duramente, sviluppate voi stessi, sbocciate e date frutti (Ueshiba, 2004, p. 35).

Questa arte focalizza il suo sistema educativo principalmente sulla promozione creativa e armonizzante del *ki* (un termine pressoché intraducibile nelle nostre lingue, ma che si potrebbe sintetizzare con la generica espressione "energia psicofisica"), sulla ricerca di sé all'interno di un particolare ambiente educativo e formativo (*dōjō*) in grado di facilitarla e renderla possibile.

3. Per una pedagogia dell'unità corpo-mente e della cura di sé

Gli assunti teorici sull'*intelligenza corporea* possono senz'altro contribuire alla costruzione di una visione paradigmatica sufficiente a sfidare i non pochi dilemmi educativi, su cui i pedagogisti oggi si interrogano frequentemente. La cultura educativa interessata a ripercorrere l'unità mente-corpo costituisce un orizzonte cognitivo e didattico rilevante e più che mai emergente, necessario per attivare un processo di insegnamento-apprendimento

non solo teorico (come accade in modo prevalente nei contesti scolastici tipici della nostra tradizione gentiliana), ma anche pratico, in cui l'esperienza corporea e la comunicazione non-verbale possano acquisire un significato decisivo in ambito educativo-pedagogico e didattico-comunicativo.

In particolare, si rende necessaria una profonda *riflessione teorico-pratica sulla dimensione corporea* e le sue potenzialità concrete e simboliche, congiunta con fattive esperienze scolastico-laboratoriali i cui contenuti pedagogici siano associabili ai fondamenti educativi del dettato pragmatista di Dewey (1953; 1961) e di tutto il correlato movimento attivista post-deweyano (cfr. in proposito Borghi, 1984; Gardner, 1999a; Travaglini, 2009, pp. 22-94). Gardner in particolare sente la necessità di rilanciare il modello scolastico-laboratoriale di Dewey quale basamento storico e pedagogico della sua *educazione al comprendere*[1], pensato e articolato in modo da colmarne i punti deboli e corroborarne i forti, ricontestualizzando le linee paradigmatiche fondamentali a fronte delle reali esigenze socioculturali contemporanee (Gardner, 1999b, pp. 201-209). Si apre così la strada a un'educazione formale fondata sull'*imparare facendo* proprio del modello pedagogico dell'apprendistato.

Nel ripensare l'*idea di intelligenza* Gardner è intento a non farla più coincidere *stricto sensu* con la logica linguistico-razionale permeante l'intera tradizione filosofica occidentale, di platonica (e cartesiana) memoria. Questa più attuale (e pedagogicamente più attualizzabile) concezione dell'intelletto si pone autorevolmente in antitesi alla secolare convinzione predeterminista dell'intelligenza unica, innata e quantificabile, comprovando l'esistenza di «competenze intellettive umane *relativamente autonome*» (Gardner, 1997, p. 28): si tratta di facoltà distinte che, in maniera abbastanza indipendente e grazie alla notevole plasticità neuronale tipica soprattutto della prima infanzia, crescono e mutano nel rapporto con l'ambiente educativo, con la cultura d'appartenenza e con l'uso del relativo sistema simbolico. Con questa rinnovata visione di intelletto, cade l'idea di un'unica forma di intelligenza imperniata sulle sole capacità linguistiche e logico-matematiche, retaggio di una metafisica del pensiero razionale che ha connotato l'intera storia culturale dell'Occidente da Platone ai nostri giorni.

Individuare i fondamenti di una visione olistica in cui porre al centro

1 "Comprendere", per Gardner, significa sapere applicare, in situazioni nuove, ciò che si è appreso in un ambiente educativo di tipo formale come la scuola.

l'individuo e le sue plurime potenzialità cognitive non può che far parte di un ampio *progetto culturale sulla salute* attento alla *cura sui*, allo star bene con se stessi e con il mondo esterno: l'individuo può così farsi protagonista della propria esistenza in un processo di condivisione mutua e ricorsiva con se stesso, gli altri e l'ambiente naturale circostante.

Questo progetto, grazie alla rivoluzione cognitiva proposta da Gardner sul rinnovato modello delle intelligenze, può realizzarsi anche grazie alla sapiente attivazione di alcune abilità cognitive che raramente nella nostra tradizione culturale trovano un adeguato sostegno educativo-pedagogico e socio-istituzionale. Un diverso approccio interculturale potrebbe in effetti consentire interessanti incursioni di reciproco arricchimento in un retroterra filosofico di pratiche legate alla tradizione orientale, capaci di evocare e abilitare/riabilitare in particolare l'intelligenza corporea-cinestetica (piuttosto carente nel nostro sistema socio-educativo), ma anche altre *formae mentis* che soprattutto nelle intelligenze personali, in quella esistenziale e in quella naturalista possono trovare uno spazio e una dignità espressiva e creativa in un più articolato processo di educazione alla relazione e alla pace, all'ascolto di se stessi e degli altri, per via di una complessa esperienza unificante tra corpi, sensazioni e menti dei praticanti.

È un'esperienza umana e collettiva tesa ad armonizzarsi con i più pregnanti temi generativi propri della dimensione naturale, in cui elementi da noi storicamente contrastanti possono trovare invece una più funzionale coesione unificante. Per esempio, il Bello e il Bene (inteso come ben-essere) in altri luoghi antropologici confluiscono in un'unica realtà tematica, venendo considerate due virtù umane unite e interagenti.

4. Il senso del Bello giapponese nell'unità uomo-artificio-natura

Nelle culture orientali l'*estetica*, raccordo integrato e funzionale dei sensi, *fa bene*, produce benessere; il riferimento qui è al valore del Bello, secondo gli antichi canoni estetici che ancora oggi sono del tutto vigenti. Si faccia l'esempio dell'espressione giapponese *kire-tsuzuki* che rimanda all'idea del bello naturale e che implica il venir meno del contrasto (tipicamente occidentale) tra bellezza naturale e bellezza artistica.

Ryōsuke Ōhashi (2017) con l'espressione *kire-tsuzuki* (dis/continuità) intende

> un intervento artistico nella natura di un oggetto dato. Attraverso questo intervento la "naturalezza" data dell'oggetto menzionato viene apparentemente "tagliata via", in modo tale che la sua naturalezza originaria, ossia interiore, intima, venga resa visibile e portata a palesarsi. Il risultato è una peculiare forma di bellezza naturale, così come questa viene figurata nell'architettura giapponese, nella scultura, nella pittura, nella poesia, nella Via del tè e dei fiori (Ōhashi, 2017, pp. 15 e 16).

Di fatto, il concetto del *kire-tsuzuki* trova una possibile traduzione nell'espressione "taglio continuo". Quella del "taglio" è una metafora cara alla scuola *Rinzai* del Buddhismo *zen*, come appare evidente dagli insegnamenti del maestro *zen* Hakuin (1686-1769), secondo il quale affinché sia possibile vedere nella propria natura è necessario che venga tagliata la radice della vita (Yampolsky, 1971). Dalle varie declinazioni che tale fondamento trova in ambito artistico, è immancabilmente veicolata l'idea della necessità di "recidere", "tagliare" (in giapponese *kiru*), affinché si possa in realtà "proseguire", "continuare" (*tsuzuku*) sulla via che porta all'autentica essenza delle cose.

Basti per esempio ricordare due tra le sue tante applicazioni: la prima avviene nell'arte giapponese di disposizione dei fiore chiamata *ikebana* (letteralmente "fiori vivi"), nella quale le radici biologiche dei fiori vengono spezzate e con esse il legame all'*impermanente* mondo terreno, perché possa al suo posto manifestarsi la loro vera natura. Il secondo appartiene all'ambito del teatro *nō* giapponese, con riferimento alla particolare camminata usata dagli attori sulla scena, una stilizzazione della camminata umana: la punta del piede è fatta strisciare sul pavimento finché l'abbassamento del tallone coincide con l'interruzione del suo avanzamento e l'inizio dell'avanzamento del secondo piede. È un'interruzione del moto necessaria per il suo stesso proseguimento.

Ogni gesto compiuto è estetico e al contempo salutare, funzionale alla vita, all'espressione più corretta dell'energia vitale (*ki*). Il gesto "artificiale" è "fatto ad arte", è immagine riflessa della natura e con essa chi lo compie entra in relazione armonica. Il rapporto con l'esperienza estetica è immediato (per estensione, anche col bello e il bene), non vuole mediazioni teoriche né culturali; come recita un passo della *Raccolta della Roccia Blu*, «crestomazia delle scritture zen» (Pasqualotto, 2007, p. XII):

> Quando i sentimenti di giudizio della coscienza intellettuale terminano, solo allora potete vedere fino in fondo. E quando vedrete, allora, come nei tempi antichi, il cielo è cielo, la terra è terra, le montagne sono montagne, i fiumi sono fiumi.

Nelle culture orientali vi è una particolare «diffidenza nei confronti delle pretese avanzate dall'impulso a fare teorie», prediligendo «un rapporto diretto con l'esperienza» (Pasqualotto, 2007, p. XII). L'uso esagerato di una immaginazione mentalizzata, di un'osservazione mediata della natura, di una spropositata virtualizzazione della realtà rimane un nodo tipico della nostra cultura, causa stessa, come si diceva, di un'alienazione di massa e opera del bisogno di astrarre per dividere e scomporre.

Trarre spunto dal pensiero di tradizione sino-nipponica può spogliare la mente da contenuti esageratamente virtualizzanti e divisori, riportandola a un più salutare piano di realtà e a un più estetico e gratificante rapporto con la propria naturale dimensione corporea.

5. Educare alla salute tra "generatività sociale" e pedagogia del benessere: una sfida

D'altra parte oggi si può constatare la presenza di un nascente movimento intellettuale e operativo che cerca di modificare l'impianto culturale tradizionale, formulandone uno nuovo e più genuino in un possibile rinnovato contatto con la natura. È proprio in questo senso che si tende a fare un uso sempre più diffuso dell'espressione "generatività", il cui significato, forse un po' generico, è esteso all'intero sistema sociale, implicando l'idea di un'"azione generativa", atta a generare, creare qualcosa di nuovo che conduca alla libertà: è un rinnovato movimento antropologico le cui radici concettuali si fanno risalire a studiosi del calibro di Erik Erikson e Hannah Arendt.

Constatando che è «un dinamismo che vivifica e continuamente rinnova le forme sociali evitandone la stagnazione», l'Archivio della generatività sociale specifica che

> La generatività sociale è un nuovo modo di pensare e di agire personale e collettivo che racconta la possibilità di un tipo di azione socialmente orientata, creativa, connettiva, produttiva e responsabile,

> capace di impattare positivamente sulle forme del produrre, dell'innovare, dell'abitare, del prendersi cura, dell'organizzare, dell'investire, immettendovi nuova vita (http://www.generativita.it/it/generativity/).

Mettere al mondo e prendersi cura, due aspetti vitali della funzione materna, creativa per eccellenza, generativa per un pregnante biologismo che si fa sociale e simbolico, sono aspetti sostanziali per generare, creare un benessere diffuso, allargato a tutti i possibili settori della vita sociale, da quelli lavorativi a quelli economici, da quelli politici e imprenditoriali a quelli artistico-artigianali e scientifici.

È un moto sociale di ampio respiro che sembra rispondere bene – come fa intendere l'economista e sociologo Mauro Magatti, intervistato da Comelli (2018) – quale possibile e benefico antidoto al diffuso narcisismo sociale, un narcisismo di tipo patologico di cui, tra gli altri, Lowen (1993) e Lasch (1996) hanno fatto una puntuale e critica analisi psicologica e sociologica, e i cui risvolti sociali appaiono piuttosto inquietanti e dal carattere distruttivo-degenerativo.

La generatività sociale può in effetti essere riabilitativa-rigenerativa e assunta a nuovo paradigma per un rinnovato modo di vivere sostenibile; può senz'altro diventare anche un teorema operativo non solo socialmente, ma anche pedagogicamente interessante: lo spostamento dell'asse teoretico-sociale dell'individuo solo e identificato in un'immagine idealizzata di sé, chiuso in se stesso e nei suoi stereotipi, un individuo che si crede potente, che si fa prevaricatore e che è anche socialmente violento e spregiudicato, alienato perché intimamente diviso, fortemente cerebralizzato, può andare in una nuova direzione più aderente alla natura, al sentire profondo dell'Essere, alla propria intima essenza creativa e generativa.

L'utopia di un ideale rinnovato, ispirato anche a certe tematiche antropologiche osservabili, com'è stato detto, nelle culture orientali e in particolare nell'arte aikidoistica, può generare una nuova forza di per sé trasformatrice, metapoietica, in grado di modificare la struttura attuale del sistema uomo e il suo rapporto, certamente più salutare, con se stesso e con l'universo intero:

> L'universo è il nostro più grande maestro. Guardate come un torrente si fa strada attraverso una valle tra i monti, adattandosi armoniosamente mentre scorre sopra e intorno alle rocce. La saggezza del

> mondo è contenuta nei libri, e studiandoli è possibile creare innumerevoli nuove tecniche. Studiate e praticate, e poi riflettete sui vostri progressi. L'aikido è l'arte di apprendere a fondo le cose, l'arte di conoscere se stessi (Ueshiba, tratto da Stevens, 2006, p. 18).

Riferimenti bibliografici

Archivio della generatività sociale. *Cos'è la generatività sociale?* In <http://www.generativita.it/it/generativity/> (ultima consultazione: 4 aprile 2019).

Borghi L. (a cura di) (1984). *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*. Firenze: La Nuova Italia.

Comelli E. (2018). *Generatività, antidoto al narcisismo. Magatti: «Siamo a un bivio storico»*. In: <https://www.corriere.it/buone-notizie/18_ottobre_12/generativita-antidoto-narcisismo-magatti-siamo-un-bivio-storico-4e458cac-cde9-11-e8-b10d-ee18a19b48a0.shtml?refresh_ce-cp> (ultima consultazione: 4 aprile 2019).

De Palma D. (2008). *Il Giappone contemporaneo. Politica e società*. Roma: Carocci.

Dewey J. (1953). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Eriksoh E. H. (1984). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.

Erikson E. H. (2001). *Infanzia e società*. Roma: Armando.

Fromm E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (1997). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (1999a). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (1999b). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.

Lasch C. (1996). *L'io minimo*. Milano: Feltrinelli.

Lowen A. (1993). *Il narcisismo*. Milano: Feltrinelli.

Lowen A. (1997). *Il tradimento del corpo. La coscienza del proprio «io» nel rapporto tra corpo e mente.* Roma: Mediterranee.

Magatti M. (2012). *La grande contrazione. I fallimenti e della libertà e le vie del suo riscatto*. Milano: Feltrinelli.

Morin E. (2002). *Il metodo. Vol. 5: L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Ōhashi R. (2017). *Kire: il bello in Giappone*. Milano: Mimesis.

Pasqualotto G. (2007). *Estetica del vuoto. Arte e meditazione nelle culture d'Oriente*. Venezia: Marsilio.

Random M. (1988). *Giappone. La strategia dell'invisibile*. Genova: ECIG.

Santoni Rugiu A. (1995). *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*. Firenze: La Nuova Italia.

Stevens J. (2006). *La filosofia dell'aikido*. Roma: Mediterranee.
Travaglini R. (2009). *Il laboratorio didattico. L'attiva ricerca della conoscenza*. Roma: Carocci.
Travaglini R. (2018). *Per una pedagogia dell'aikid*. Roma: Aracne.
Yampolsky P. B. (1971) (ed.). *The Zen Master Hakuin. Selected Writings*. New York: Columbia University Press.
Tsuda I. (2000), Uno, Luni, Milano.
Ueshiba M. (2004). *L'arte della pace*. A cura di J. Stevens. Roma: Mediterranee.

Siped

Il presente volume contiene gli Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia, dal titolo "La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative", tenutosi a Bari nei giorni 18-19 ottobre 2018. Gli autori dei contributi sono professori, ricercatori e dottori di ricerca di numerose università italiane, che hanno presentato le loro riflessioni scientifiche sulle problematiche che interessano il sistema nazionale di istruzione e formazione, dalla prevenzione del disagio educativo alla gestione della *governance*, dal recupero della memoria storica all'innovazione curricolare. Le prospettive delineate consegnano alla riflessione pedagogica e all'agire educativo il compito di accogliere la sfida della convivenza all'interno di una comunità scolastica e sociale che non può non essere democratica, interculturale, inclusiva e solidale.

In questa direzione, le ricerche oggetto della presente pubblicazione si muovono tra un approccio teorico-analitico e uno *evidence based*, ponendosi come strumento in grado di incidere a livello di opzioni etiche, scelte politiche e tendenze culturali. Su tali basi, per il mondo universitario si profilano opportunità interessanti e preziose di dialogo e collaborazione in vista del continuo rafforzamento della capacità propulsiva della ricerca accademica e della divulgazione scientifica.