

**RISCRIVERE IL FUTURO.
LA FORMAZIONE TRA RICERCA,
INNOVAZIONE E SVILUPPO**

**REWRITING THE FUTURE.
THE EDUCATION BETWEEN RESEARCH,
INNOVATION AND DEVELOPMENT**

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

G. Alessandrini, B. Baschiera, M. Beas Miranda, V. Bonazza, M.L. Boninelli, R. Caldin, C. Cardinali, E. Cavicchiolo, A. Ceccarini, S. Cellamare, D. Coco, L. Collacchioni, R. Craia, M. R. Cremonesi, S. Curtetto, C. D'Anna, P. Ellerani, A. Federici, M. Fiorucci, G.F. Fumagalli, V. Friso, I. Giunta, F. Gomez Paloma, E. González García, F. Lucertini, U. Margiotta, M. Meirelles, F.M. Melchiori, R. Melchiori, R. Minello, D. Morselli, I. Muñoz Galiano, P. Pasetti, N. Pastena, F. Peluso Cassese, S. Salmeri, A. Strano, F. Tessaro, B. Todini, M.S. Tomarchio, P. Tortella, M. Valentini, E. Zappella, R. Zotti

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

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

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

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

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

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2015: Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università Ca' Foscari, Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

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

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

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

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

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

FINITA DI STAMPARE APRILE 2015



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

Referees' evaluation



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

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

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

La valutazione dei referee

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

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

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

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

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

Esperti invitati per il 2014

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma 3
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott.ssa Isabella Belcari – The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Luigino Binanti, Università del Salento
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Dott. Luca Botturi – SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir – Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis – Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
Prof. Massimiliano Costa, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott.ssa Teresa dello Monaco – The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Mary Rose Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Asist.Univ. Ruxandra Folostina – University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania



Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Lector Iulia Mardare – University of Bucharest, Romania
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Dott.ssa Rita Minello, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Dott. Nektarios Moumoutzis – Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Francesco Peluso, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Corrado Petrucco, Università di Padova
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis – Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, Università degli Studi di Trento
Dott.ssa Isabella Rega – University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Dott. Demetrio Ria, Università del Salento
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Pro.ssa Inna Semetsky, Università di Newcastle, Australia
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

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



- 9 Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo / *Rewriting the Future. The formation between research, innovation and development*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

Giuditta Alessandrini

Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro / *Rethinking the idea of human capital in front of new geographies of work*

Maria Tomarchio

L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica / *The axis of nature and culture in the theory and practice of education-teaching*

Roberto Melchiori, Piergiuseppe Ellerani

Sviluppo di un modello innovativo, adattivo ed evolutivo per la leadership scolastica / *Development innovation adaptive evolution model for school leadership*

Massimiliano Fiorucci

La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori / *Intercultural training of teachers and educators*

Rita Minello

John Dewey e le anticipazioni del Visible Learning nella formazione degli insegnanti: a cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione* / *A century later: John Dewey's Democracy and Education anticipated Visible Learning in teacher education*

Stefano Salmeri

La narración para educar: entre símbolo y cuento / *Pedagogical narration: between symbols and tales*

Maria Luisa Boninelli

L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica / *The metacognitive approach as strategic learning in response to the educational emergency*

Andrea Strano

Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani / *Capability approach for entrepreneurship for youth professional activation*

Nicolina Pastena

Concezione autopoietica dell'apprendimento e "approccio delle capacità" nei processi educativi delle future generazioni / *Autopoietic approach and capability approach in the educational process of the young generation*

Luana Collacchioni

Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola / *Pedagogy of slowness: recover sensory and reflexivity to form critical thinking and to respond to the educational needs at school*

Daniele Coco

La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento / *The educational relationship to school for an education on the move*

STUDI / STUDIES**Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori**

L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento / *School ecosystem: changing driver*

Roberta Caldin, Valeria Friso, Melina Meirelles

Persone con disabilità e lavoro. Situazione attuale, possibilità e prospettive in Italia e in Brasile / *People with disabilities and work. Current situation, possibilities and prospects in Italy and Brazil*

Ines Giunta

Innovazione e ricerca: un modello sistemico per concetti ad elevato indice di complessità / *Innovation and research: a systemic model for concepts with an high index of complexity*

Miguel Beas Miranda, Erika González García, Inés María Muñoz Galiano

La Universidad pública y sus funciones: el modelo español / *Public university and its functions: the spanish model*

Savina Cellamare, Elisa Cavicchiolo

Pratica della valutazione e qualità dell'istruzione. Il contributo dei progetti PON / *Practice of evaluation and quality of education. The contribution of the projects PON*

Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia

Un modello ri-educativo per la revisione critica del reato: l'esperienza di teatro pedagogico con le detenute in Alta Sicurezza / *A re-educational model for a critical revision of the crime: an experience of pedagogical theatre with the high security female prisoners*

Barbara Baschiera

Educazione intergenerazionale ed innovazione didattica. Studio di caso: progetto Plinio, quando gli anziani insegnano a fare impresa / *Intergenerational learning and didactic innovation. Plinio project: getting the elderly to coach new startups*

Barbara Todini

Studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell'e-learning / *Study of color perception transfered in e-learning*

RICERCHE / INQUIRIE**Vincenzo Bonazza, Paolo Pasetti, Stefano Curtetto**

La programmazione didattica tra individualizzazione e personalizzazione. Indagine sulle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Torino / *Curriculum design between "individualization"*

and “personalization”. Empirical research on teachers’ professional competencies in Turin primary school

Valeria Friso

Strategie didattiche e Progetto di vita. Formazione continua per gli insegnanti / *Teaching strategies and Life Project. Lifelong learning for teachers*

Daniele Morselli, Maria Rosa Cremonesi

Laboratorio di contrasto alla dispersione: risultati di un progetto negli istituti mantovani / *Workshops to contrast school leavers. Results of a project in the schools of Mantua*

Barbara Baschiera, Fiorino Tessaro

“Lo spirito di iniziativa e l’imprenditorialità”. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti / *“The Sense of Initiative and Entrepreneurship. The Formation of an Intercultural Competence in Preadolescents*

Emanuela Zappella

“Perchè lavorare cambia il tuo mondo”: un’indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo / *“The work changes my world”: a survey on the experiences of the unemployed people with disabilities over 40 in Lombardy*

Filippo Gomez Paloma, Cristiana D’Anna, Roberto Zotti

Il corpo nell’apprendimento. Da oggetto di valutazione a soggetto di cognizione / *The body in the learning process. From being object of the evaluation to being subject of cognition*

Patrizia Tortella, Guido Fumagalli

Activities in the zone of proximal development between the development of motor skills and school readiness: studies in kindergartens / *Attività in zona di sviluppo prossimale tra sviluppo di competenze motorie e preparazione scolastica: sperimentazione nelle scuole dell’infanzia.*

Ario Federici, Manuela Valentini, Alfredo Ceccarini, Francesco Lucertini

Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell’educazione al “fair play” nello sport carcerario / *Prison, physical activity and rehabilitation: role and pedagogic potential of ‘fair play’ promotion for sport activities in prison settings*

Francesco Peluso Casses

Ansia da Esame. Studio Sperimentale sulla variabilità della frequenza cardiaca durante prove di esame in studenti universitari / *Anxiety Test: Experimental study on Heart Rate Variability during testing exam in university students*



EDITORIALE / EDITORIAL

Riscrivere il futuro.

La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo

Rewriting the Future.

The formation between research,
innovation and development

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

1. Lo sfondo teorico

A tema della IX Edizione della Summer School della SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa), dalla quale scaturiscono molti dei contributi di questo numero di *Formazione & Insegnamento*, abbiamo posto una prospettiva delicata e complessa: *Riscrivere il futuro. Innovazione Formatività e Partecipazione*.

1.1. Riscrivere è sempre operazione complessa

Di solito si scrive del passato, nel senso che si affida alla scrittura la sedimentazione, l'organizzazione e la codificazione di esperienze vissute o di storie da illuminare nella loro trama. Anche quando ci affidiamo alla scrittura in rete, avvertiamo il peso e la responsabilità di ciò che diciamo, dal momento che la scrittura è operazione che rimanda sempre ad un pensiero meditato e direttamente partecipato. Per il futuro, invece, utilizziamo verbi che rinviano ad azioni: immaginare, progettare, pianificare, esemplare, prevedere, anticipare, e così via. Ma riscrivere il futuro vuol significare qualcosa di più articolato e partecipato. L'intento è di dire che, carichi delle scritture del passato, assumiamo il futuro come compito, e questo futuro vogliamo scrivere in modo inedito e più vero e più giusto di quanto non ci risulti.

Non il futuro per sé, dunque, a cui immolare verità, libertà e razionalità. Ma il futuro come chiave di riordinamento emotivo, concettuale e umano delle nostre esperienze e delle nostre speranze.

E questo vuol dire compiere una prima scelta di campo: affidare il protagonismo del futuro a coloro che ne sono, per natura e vocazione, i protagonisti. Insomma i giovani. Non ostacolarli, non impantantarli nelle liturgie che l'egoismo e il cinismo degli anziani ancora pretende di guidarli. Ma accompagnarli nella ricerca della verità in spirito di libertà.

È questo lo stigma tipico della SIREF: abbiamo, fin dalle origini della nostra società scientifica, promosso questo spirito e le scuole estive, e le pubblicazioni e le azioni fin qui condotte riconfermano e sottolineano questa scelta di campo.

Lo ribadiamo con orgoglio, consapevoli di aver aperto una strada per la comunità scientifica e pedagogica italiana.

Con tutto ciò, avendo innovato, avendo insomma praticato i sentieri stretti dell'innovazione, riteniamo che sia giunto il momento di interrogarci su *dove va l'innovazione* (e la formazione con essa) per entro una società contemporanea, che si proietta ogni giorno verso il cambiamento globale, e accetta e vive le sfide della trasformazione come dolorosi imperativi, dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Perché non possiamo pretendere di contribuire, noi pedagogisti, a dar forma all'azione (formazione) degli individui e dei popoli, e a sistemi diffusi, moltiplicativi e autopoietici di azione nuova (innovazione) se *non trasformiamo il nostro stesso passo in una scienza capace di anticipare il futuro*, in verità e in libertà.

1.2. *Innovazione è cosa diversa da modernizzazione*

Dal che una seconda scelta di campo si impone: ed è quella di non confondere innovazione con modernizzazione. E trovare una via nuova che ci liberi dalla contrapposizione ideologica, materiale e simbolica entro cui ancora ci attardiamo tra illuminismo e fondamentalismo, tra pragmatismo e filosofia dei valori, tra individualismo economico e socialismo, fra praticismo e familismo.

Si tratta di "categorie" che definiscono il contorno e il contenuto dei discorsi, degli studi, delle riflessioni e delle politiche dell'educazione nel quadro del progetto illuministico, e che individuano, insieme, linee di consenso e di dissenso, che a partire da Kant e da Cartesio, finiscono per includere coloro che in questa prospettiva inscrivono ancora oggi la propria azione professionale, politica e intellettuale. La società contemporanea – comunque la si voglia definire – si è già profondamente modificata per effetto di un insieme di trasformazioni economiche, politiche, tecnologiche e sociali che mettono fortemente in discussione quel progetto di cambiamento e che di conseguenza inducono a ripensare il ruolo che le forme dell'educazione e i sistemi educativi sono chiamati a svolgere nel quadro attuale e nel futuro immediato.

Nel solco della modernizzazione, possiamo raccogliere le voci di una *visione distopica* come quella di Bauman, al quale va riconosciuto il merito di annotare come "...Le sfide odierne assestano duri colpi all'essenza stessa dell'idea di istruzione così come si era formata agli inizi della lunga storia della civiltà: esse chiamano in questione le invarianti di quell'idea, le caratteristiche costitutive dell'istruzione..., i (suoi) presupposti" (Bauman, 2009, pp. 37-38)¹.

1 "La seconda sfida ai presupposti fondamentali dell'istruzione proviene dal carattere erratico e sostanzialmente imprevedibile del cambiamento oggi in atto... "Werner Jaeger, nella sua classica indagine sulle radici antiche del concetto di pedagogia e di apprendimento, riteneva che l'idea di istruzione (intesa come Bildung, formazione) nascesse dai due presupposti gemelli dell'ordine immutabile del mondo, che si cela sotto la superficiale varietà dell'esperienza umana, e della natura altrettanto eterna delle leggi che governano la natura umana.... Ben diverso dal labirinto utilizzato dai comportamentisti, il mondo dei nostri giorni appare più un meccanismo per dimenticare che un ambiente per apprendere" (Bauman, p. 40-41). "La marcia trionfale della conoscenza nel mondo abitato dagli uomini e dalle donne moderni è avvenuta su due fronti. Sul primo fronte si è assistito all'invasione, conquista, civilizzazione di

Ma al solco della modernizzazione dobbiamo ascrivere anche la *visione dell'ottimismo tecnologico moderato*, secondo il quale la *knowledge-based economy* indica che la fonte della ricchezza economica è individuata nella conoscenza e che la produzione di valore aggiunto risiede sempre più nella elaborazione di (nuova) conoscenza. Il framework del *lifelong learning* rappresenta un luogo comune nella riflessione pedagogica delle società contemporanee, e apre ad un discorso utopico il quale copre sia il versante della globalizzazione dell'educazione che quello "cyber-utopico". La globalizzazione dell'educazione implica certo il superamento di prospettive di modernizzazione dei sistemi nazionali ma si sofferma ancora nella promessa neo-illuminista di traiettorie educative a carattere critico-emancipativo (una educazione diversa, un'altra educazione è possibile!). Le promesse utopiche sono ancora più forti nel caso del versante della cyber-utopia². Si dice spesso che la modernità è contrassegnata dalla fame di novità, ma forse questo non è del tutto esatto. Ciò che caratterizza la modernità non è il fatto di abbracciare la novità per se stessa ma la convinzione che l'equazione: sapere uguale certezza, si è rivelata male impostata. In questa prospettiva, si consuma una trasformazione del discorso educativo. L'educazione cessa di essere una funzione specializzata che si svolge in un contesto organizzato determinato (la scuola, i luoghi tradizionali della formazione). Più attori vi concorrono. L'apprendimento, come processo *long-life* e *life-wide*, finisce per diventare un discorso dominante e, sul piano concreto, un imperativo, un obbligo, una responsabilità individuale.

Infine, sempre al solco della modernizzazione, possiamo ascrivere *una visione ottimistica ri-modernizzante*, i cui effetti sono ancora tutti da metabolizzare. Nei discorsi e nelle politiche che a quella visione si ispirano sembra dominare una versione economicistica, individualistica e mercatistica del *lifelong learning* che finisce per colonizzare le riforme dei sistemi di istruzione e della formazione e i saperi che tradizionalmente li hanno sostenuti in modo da ridare consistenza alla prospettiva della *commodification* prevista da Lyotard nel famoso *La condition post-moderne*. Quale rapporto tra democrazia ed educazione? Perché l'enorme diffusione di dati sui sistemi dell'istruzione e della formazione (pur un notevole progresso sul piano della ricerca) sembra avere l'effetto di promuovere una *cultura della performance* che semplifica, in modo eccessivo, gli aspetti problematici dei percorsi di autoeducazione e di autoformazione e, soprattutto,

territori nuovi e inesplorati e alla stesura delle relative mappe. L'impero costruito grazie a tali progressi era quello dell'informazione destinata a rappresentare il mondo: nel momento stesso della rappresentazione, la parte del mondo rappresentata si presumeva conquistata all'umanità. Il secondo fronte era quello dell'istruzione... Su entrambi i fronti il "traguardo" – la fine della guerra – era chiaramente individuato in partenza: alla fine tutti i vuoti sarebbero stati colmati ... e un numero sufficiente di canali di trasmissione dell'istruzione avrebbero reso disponibili ai membri della specie umana tutte le informazioni occorrenti per spostarsi a piacimento nel mondo descritto dalle mappe... Ormai propendiamo a credere che su entrambi i fronti la guerra fosse, e sia, impossibile da vincere" (Baumann, 2009, p. 52).

- 2 Il discorso della società della conoscenza e del *lifelong learning* è stato sinora supportato da importanti e autorevoli teorie sociologiche, quali la *teoria della modernizzazione riflessiva* che spesso tende ad accentuare il versante "positivo" (sia pure temperato) delle trasformazioni. Per Giddens "... nell'era della modernità la revisione delle convenzioni diventa un fenomeno radicale che si applica (in principio) a tutti gli aspetti della vita umana". (Giddens, 1990, p. 47).

ha sortito l'effetto di tecnicizzare le questioni educative, attraverso la reificazione di alcuni modelli di rilevazione, dei quali non si pongono in discussione i presupposti politici e valutativi?

Si può abbandonare la questione educativa come problema legato non alla qualità dell'avere ma alla qualità dell'essere? L'enfasi su un linguaggio dell'apprendimento esclusivamente individualistico non produce effetti deleteri nell'educazione delle nuove generazioni e nella formazione delle coscienze? In altri termini, non si ripropone, ancora oggi, una sorta di nemesi della modernizzazione proprio per la fragilità della questione democratica in educazione, nel senso della scomparsa del suo progetto politico e dei saperi e dei discorsi che l'avevano costituita, prodotta e sostenuta?

Oggi quasi l'80% dei diciannovenni residenti in Italia è in possesso di un titolo di studio corrispondente alla vecchia maturità. Fino a pochi anni fa meno del 10% dei giovani italiani conseguiva la laurea. Oggi, con l'avvento delle lauree triennali ci avviamo verso il 40%. E, tuttavia, la piramide educativa che classifica i cittadini italiani a seconda del titolo di studio è praticamente ferma da venti anni: i laureati continuano a essere circa quattro milioni. e coloro che hanno solo la licenza elementare o nessun titolo restano quasi venti milioni, pari al 36,52% della popolazione con un aumento percentuale di appena l'1%. Tutte le Regioni del Mezzogiorno hanno più del 9% di cittadini che possono essere considerati analfabeti; contemporaneamente, però, Abruzzo, Calabria e Campania hanno una percentuale di laureati superiore a quella del Nord, come Piemonte e Veneto. Considerando le grandi città, quelle con il più alto tasso di analfabetismo sono tutte nel Mezzogiorno: Catania, Palermo, Bari, Napoli, Messina, che però esprimono più laureati di molte altre grandi città del Centro Nord.

Ma la questione non è solo nazionale. Un esempio fra tutti: in *Visible Learning* John Hattie (2009) analizza quindici anni di ricerca riferite a 50.000 studi su cosa funziona nell'insegnamento per migliorare l'apprendimento. Il lavoro prende in considerazione la *computer-assisted instruction*, il *web-based learning* e i contesti in cui il computer viene usato come sostituto o come complemento dell'insegnante. In breve, Hattie conclude che i computer a scuola sono utilizzati efficacemente solo quando sono usate differenti strategie di insegnamento; c'è una formazione all'uso delle tecnologie; ci sono molteplici possibilità per apprendere; è lo studente, non l'insegnante, a controllare il proprio apprendimento; l'apprendimento tra pari viene ottimizzato dall'insegnante e in ambienti adeguati e riformati di apprendimento scolastico. Dunque che senso ha sbandierare l'introduzione di informatica e inglese fin dalla scuola elementare quando il problema è *come* e non solo che cosa insegnare? Cosa dice a questo proposito la ricerca pedagogica italiana *evidence based*? Antonio Calvani dice che con le tecnologie non si impara di più e meglio. *L'uso delle tecnologie digitali non si accompagna quasi mai ad un avanzamento qualitativo dei processi di pensiero*. Ed egli dice bene, in quanto individua nella professionalità docente la chiave di volta dell'innesco di apprendimenti significativi nelle nuove generazioni³.

3 Ancora, in Gran Bretagna, nel 2012, veniva pubblicato il rapporto *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education*, che partiva dalla constatazione che il grande investimento in tecnologia nella scuola realizzato in Gran Bretagna (oltre un miliardo di sterline per LIM e tablet negli ultimi anni) non si è tradotto in sostanziali cambiamenti della pratica didattica e in miglioramento dei risultati scolastici. Il rapporto motivava gli scarsi risultati raggiunti come dovuti alla complessità del sistema scolastico.

Se questi sono gli effetti perversi della modernizzazione fin qui sbandierata come segnale del cambiamento irreversibile prodotto dalla società della conoscenza, ad essa occorre che la ricerca pedagogica sostituisca una cultura dell'innovazione come prospettiva alternativa.

È per questo che abbiamo proposto di ripensare Adriano Olivetti. L'innovazione, nella sua prospettiva, non è il risultato di processi di riorganizzazione del lavoro o di tecniche manageriali complesse. È, invece, una dimensione corale in cui la creatività dà forma e allo stesso tempo prende la forma di relazioni generative nello spazio-tempo delle traiettorie di vita di individui e di popoli. È la creatività il punto di innesco delle azioni trasformative e associative, che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna, sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è "quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé" (Demetrio, 1990, 81). In questo senso, la creatività forma all'innovazione personale e, quindi, sviluppa quel potenziale auto-formativo che governa le transizioni di soglia nelle nostre esperienze di persona, oltre che nel mondo circostante. È l'apprendimento che anticipa lo sviluppo. Non lo sviluppo che si compie attraverso l'apprendimento. Lo aveva compreso bene J.J. Rousseau (e con lui Dewey, la Montessori, Feuerstein, Bruner e Freire) che, in quello splendido esperimento mentale di pedagogia negativa dell'Emilio, mostra come non sia la natura a formare, ma l'uomo a dar forma alla natura agendo sulla propria natura secondo quello che egli legge della natura. Solo la *stultitia* delle ideologie e la superficialità delle mode ha permesso il diffondersi di un facile naturalismo pedagogico nei *boudoirs* pedagogici e politici.

La formatività, propria dell'agire per entro reti globali dell'innovazione, richiede molto più che un approccio relazionale esperto basato su competenze. In verità il bene comune è una funzione complessa di interessi individuali e diretti dei partecipanti al lavoro; interessi spirituali solidaristici e sociali e sociali indiretti dei medesimi; interessi dell'ambiente immediatamente vicino, che trae ragion di vita e di sviluppo proprio dal libero progredire della creatività umana e intersoggettiva. Come ricorderanno sia la Alessandrini che Costa, questo nuovo modo di leggere l'innovazione di fatto rende superata la filosofia economica e tecnocratica di matrice utilitarista, che invocava e invoca la modernizzazione come grimaldello del cambiamento, e invece si riduce ad un mero elenco delle procedure di *governance* del comportamento umano. No, non è questa la pedagogia in cui ci riconosciamo. Non è la nostra pedagogia.

Siamo stati tra i primi ad introdurre nella ricerca pedagogica italiana il *capability approach* e le riflessioni sul rapporto innovativo tra capacitazione e formazione. Oggi il tema del *capability approach* è una moda diffusiva e crescente. Ma in molti dimenticano ancor oggi che la vera leva dell'innovazione (e per noi della formazione) è nell'aver sottolineato – come Amartya Sen, il fatto che sono i fattori etici e morali che operano nel reale comportamento dell'uomo e contribuiscono a deviare l'azione umana dalla sua traiettoria razionale. Per lui la ricchezza non è il bene ultimo che cerchiamo: la perseguiamo soltanto in vista di qualcos'altro. L'utilità della ricchezza sta nelle cose che ci permette di fare, nelle

Questo ha fatto sì che sino ad oggi le tecnologie digitali siano state usate per supportare le pratiche didattiche esistenti senza però trasformarle e, quindi, senza produrre sostanziali innovazioni nel sistema in grado di migliorare i risultati di apprendimento.

libertà sostanziali che ci aiuta a conseguire; ma questa correlazione non è né esclusiva né uniforme.

Ecco, l'innovazione studia e anticipa le condizioni, le possibilità, i limiti, gli *idola* e gli scenari entro cui quella correlazione tra etica e ricchezza si sviluppa, per le possibilità che essa offre di allargare le libertà fondamentali dell'azione umana. E crea. E creando nuove forme di azione genera nuovi apprendimenti, nuove soglie di trasformazione, nuovi orientamenti di valore, dunque nuovi conflitti; ma al contempo allarga la riflessività individuale e collettiva sui limiti dello sviluppo, falsifica e interpreta, ma soprattutto dà forma sapiente al sentire umano nel perseguire il bene comune. Qui è la nostra pedagogia: nello studiare e nell'anticipare i modi e gli scenari attraverso cui dar forma sapiente al sentire umano.

Tra modernizzazione e fondamentalismo viene così a disegnarsi la nostra terza via, quella per cui, nel solco dell'innovazione, la ricerca pedagogica si candida ad essere pietra angolare del futuro dei giovani, per i giovani.

1.3. Go to Talent: ridisegnare i sentieri e gli scenari della formazione

Prendo a prestito dall'amico Antonello Vedovato che ne è l'autore, il tema di un programma che la Fondazione Edulife sta lanciando in Italia e in Europa, per dar corpo simbolico alla prateria sconfinata che ci si presenta dinanzi. Perché "andare verso i talenti" non identifica e specifica solo un obiettivo, ma segnala il programma di ricostruzione (e dunque di riscrittura del futuro) che ci attende. Essere cartografi di un nuovo sapere pedagogico significa elaborare, attraverso nuove teorie, un universo che intorno a noi è già cambiato; disegnare in questa immensa prateria le nuove vie dell'educare, del formare e dell'istruire; e lavorando a modificare gli ambienti di apprendimento costruire nuovi abitati o ricostruire i vecchi; non attardarsi nella mera descrizione, ma spiegare e falsificare, rigenerando nuovi modelli di comprensione e di trasformazione delle basi di conoscenza che le tecnologie dell'informazione pongono a nostra disposizione in modo sempre più raffinato ed esigente. Produrre e discutere le evidenze della pedagogia per intercettare le decisioni che si assumono in materia di politiche educative e formative. Ascoltare e farsi ascoltare non solo dai potenti, quanto soprattutto dagli umili. Perché in essi risiede la forza della vita. E la nostra vocazione di pedagogisti è appunto quella di dispiegare, nei talenti dei giovani, le ali della vita.

Valga un esempio concreto che ci accompagnerà per i prossimi mille giorni: mi riferisco al documento programmatico "La buona scuola" appena anticipato dal Governo Renzi. Occorre in primo luogo leggerlo attentamente. La mia opinione è, poi, che l'intenzione è onesta, e già solo per questo merita rispetto. Nelle premesse si legge chiaramente che suo obiettivo primario è quello di risolvere le emergenze del sistema scolastico italiano. Tra queste, la principale è la condizione professionale e sociale degli insegnanti. E la prima parte del documento illustra un piano di azione che intende risolvere sia il problema del precariato che quello dello sviluppo professionale degli insegnanti entro il 2018. È un programma pragmatico che attende solo di essere realizzato. Se realizzato, produrrà una serie di effetti concatenati di sicuro impatto organizzativo e sociale. Dunque voti affinché si realizzi davvero e in modo perspicuo, chiarendo le numerose evanescenze che ancora permangono nel testo, per esempio sulla formazione iniziale e sulla formazione continua degli insegnanti, sull'effettiva realizzazione

dell'autonomia scolastica, sull'autofinanziamento tendenziale delle autonomie scolastiche.

Ma la seconda parte del documento lascia perplessi e talora ci indigna. È quella in cui si enuncia l'introduzione di nuove materie senza alcun riferimento al cambiamento profondo che nella pedagogia scolastica, e non solo nella sua organizzazione del lavoro, esse comportano; ovvero la riaffermazione dell'urgenza di diffondere e allargare un modello di scuola digitale senza alcun riferimento alle evidenze della ricerca educativa internazionale; o ancora la giusta sottolineatura della necessità e dell'urgenza di introdurre nella scuola la cultura del lavoro, riducendosi poi i proclami a misure meramente quantitative di moltiplicazione delle risorse a supporto dell'alternanza scuola lavoro. In breve, ciò che indigna è il deficit di cultura pedagogica che si registra nella seconda parte del documento programmatico citato. Dove il deficit di cultura segnalato? Nel fatto che, per essere realizzati, questi buoni propositi rinviano necessariamente e urgentemente ad un riassetto del sistema scolastico attuale. E questo è possibile solo in presenza di una cultura pedagogica alta della scuola nel XXI secolo: in breve rinvia alla generalizzazione partecipata a livello territoriale dei servizi per l'infanzia con l'avvio della scuola dell'obbligo a cinque anni di età e riconfigurazione del primo ciclo di istruzione in sette anni; all'abolizione dell'attuale scuola media, e alla configurazione di un secondo ciclo interamente dedicato ad abbattere la dispersione scolastica e a promuovere l'orientamento scolastico e professionale di tre anni (comprensivo dell'ultimo anno attuale di terza media e dell'attuale Biennio dell'istruzione secondaria), alla messa in sicurezza della formatività del terzo ciclo di istruzione secondaria superiore in sinergia con la formazione professionale e l'adozione di azioni di concertazione organizzata con il mondo del lavoro (sistema duale), senza indulgere a fughe *naïf* circa l'abbreviazione dei tempi di studio e di formazione. Forse il calcolo politico e l'astuzia mediatica hanno suggerito di anticipare comunque, in questa seconda parte, alcuni "lanci" di oggetti del contendere. Ma ciò che importa è che il deficit lamentato di cultura pedagogica è un deficit di cultura sulle politiche educative e formative. E spetta a noi accompagnare il pragmatismo spesso ondivago dei politici e dei loro consiglieri producendo analisi e discussioni tali da rilanciare quella cultura pedagogica che il Paese tutto ha urgente bisogno di tornare ad ascoltare.

L'innovazione, dunque, è uno sguardo inedito, meglio quella passione per il futuro che mi fa dire "viva tutto" quando gli altri intorno a noi dicono "abbasso tutto". L'innovazione non è lamentarsi, e non è nemmeno soltanto indignarsi, l'innovazione vuol dire connettersi, energizzarsi, mobilitarsi e soprattutto industriarsi. L'innovazione è giovane, come Rita Levi-Montalcini, che a 101 anni diceva "io credo nel futuro perché credo nel capitale umano di questo Paese". L'innovazione è rendersi conto che Internet non è soltanto una roba da giovani. L'innovazione è avere il coraggio di prendere il proprio talento e andarsene all'estero, perché non ci si vuole arrendere. Ma ci vuole il doppio del coraggio e il doppio del talento per restare qui, e provare a farcela qui. L'innovazione è di chi dice ai suoi studenti "non dovete venire qui per cercare un lavoro, dovete venire qui per crearvi un lavoro".

1.4. Future Map

In questo contesto muta dunque profondamente la concezione stessa di educazione, istruzione e formazione: un cambiamento di atteggiamento che

richiede una modifica e un forte rilancio della ricerca educativa e formativa. Abbiamo individuato alcune aree che abbiamo definito “*assi dell’innovazione*”: direzioni sulle quali intervenire nel passaggio dalla condizione attuale all’educazione e alla formazione del futuro, e che costituiscono lo scheletro di una Future Map. Gli appunti che elaboreremo durante le sessioni di questo incontro ci segneranno la strada a partire dai seguenti interrogativi:

Quali potrebbero essere secondo voi le possibilità di innovazione nel futuro dell’educazione? Quali sono gli assi del cambiamento per i quali sentite una maggiore necessità di innovazione? Possono già esserci degli assi “soddisfacenti” oggi? Cosa delle neuroscienze modifica profondamente il concetto di apprendimento? Che significa lavorare a rigenerare ambienti di apprendimento realmente formativi? Cosa rende formativa la relazione educativa? Cosa cambia nella cifra stilistica del dibattito pedagogico?

Vi lasciamo con un invito all’espressione: collaborare attivamente allo sviluppo di questo scenario per far sì che il laboratorio di *Future Map* sul futuro dell’educazione e della formazione sia l’occasione di una conversazione aperta e capace di stimolare e includere soggetti, competenze, punti di vista differenti.

2. Le caratteristiche del numero monografico

Se questo è lo sfondo teorico, il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato a *Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo* si articola in tre sezioni, ognuna delle quali comprende una dimensione chiave di sfide e le tendenze attuali per la ricerca delle regioni educativo-formative, l’innovazione e lo sviluppo, che a tale sfondo teorico si richiamano:

1. Prospettive teoriche.
2. Studi.
3. Ricerche.

Il numero monografico è stato sviluppato in modo che rifletta la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la Summer School e attraverso gli scambi culturali dei mesi seguenti. Essi attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza da diverse posizioni e metodologie di ricerca.

La **prima sezione** discute le sfide e le direzioni di ricerca attuali, criticamente mediate attraverso la riflessione e l’esperienza, l’importanza di collaborazione professionale e le implicazioni dello spazio pubblico dedicato alla ricerca e alla formazione. Mentre **Giuditta Alessandrini** ripensa l’idea di capitale umano in relazione alle nuove geografie del lavoro, **Maria Tomarchio** riflette sulle dinamiche dell’asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. Segue il contributo congiunto di **Roberto Melchiori** e **Piergiuseppe Ellerani** che propongono un modello innovativo, adattivo ed evolutivo per la leadership scolastica. Il modello fornisce un quadro integrato dei diversi e dinamici elementi della dirigenza scolastica e la loro interconnessione. **Massimiliano Fiorucci** analizza le componenti della formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, con la volontà di ridefinire un nuovo contratto sociale per l’educazione. **Rita Minello** collega

gli orientamenti della ricerca Visible Learning con le anticipazioni presenti in *Democrazia e Educazione* di John Dewey. **Stefano Salmeri** analizza le forme della ricerca narrativa, dove narrazione e racconto rappresentano dialogo e confronto con la vita, perché permettono l'incontro tra il piano del possibile e del simbolico con la concretezza del vivere. **Maria Luisa Boninelli** si occupa di definire un approccio metacognitivo che permetta di lavorare sui livelli di consapevolezza di sé, delle proprie capacità, e dei propri limiti, per sostenere i processi di apprendimento. **Andrea Strano**, lavorando sugli insegnamenti di Sen e Nussbaum, considera le opportunità offerte dall'educazione all'imprenditorialità, attraverso un nuovo approccio: "capacitare entrepreneurship". Pensando alle nuove generazioni, **Nicolina Pastena** e **Luana Collacchioni** si occupano, rispettivamente, di approccio delle capacità come concezione autopoietica dell'apprendimento e di recupero della pedagogia della lentezza per formare il pensiero critico. La sezione si chiude con il richiamo di **Daniele Coco** sull'importanza, sempre per le nuove generazioni, dell'educazione al movimento in prospettiva relazionale.

La **seconda sezione**, riservata a studi di settore, studi relativi a modelli ecosistemici, analisi di caso, studi su contesti e attori, fornisce quadri concettuali e analisi empiriche che orientano la ricerca del presente, mentre indicano direzioni e focus per la ricerca futura, spaziando in vari contesti. La sezione si apre con i contributi di **Roberto Melchiori**, **Francesco Maria Melchiori** – studio sui fattori di cambiamento nell'eco-sistema scuola – e di **Roberta Caldin**, **Valeria Friso**, **Melina Meirelles**, – studio comparativo Italia-Brasile sulle prospettive occupazionali delle persone con disabilità. Seguono i contributi di **Ines Giunta** – relativo a un modello sistemico di innovazione e ricerca per concetti ad elevato indice di complessità e di **Miguel Beas Miranda**, **Erika González García** e **Inés María Muñoz Galiano**, che di tale sistema complesso analizzano il nuovo ruolo dell'università, concentrandosi sul modello spagnolo. **Savina Cellamare** ed **Elisa Cavicchiolo** presentano uno studio mirato sul contributo dei progetti PON alla pratica della valutazione e alla qualità dell'istruzione, mentre **Cristiana Cardinali** e **Rodolfo Craia** concentrano l'attenzione su un modello ri-educativo per la revisione critica del reato: l'esperienza di teatro pedagogico con le detenute in Alta Sicurezza. Chiudono la sezione i contributi di **Barbara Baschiera** – studio di caso intergenerazionale – e di **Barbara Todini** – studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell'e-learning.

La **terza sezione**, riservata alle sperimentazioni e alle ricerche "sul campo", fornisce una serie di evidenze che attirano l'attenzione su contesti formativi dell'educazione formale e non formale e offrono uno spaccato della vasta gamma di ricerche e iniziative operanti nelle regioni educativo-formative. **Vincenzo Bonazza**, **Paolo Pasetti** e **Stefano Curtetto** presentano gli esiti di una ricerca relativa alle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Torino, con studio delle ricadute sulla programmazione didattica. **Valeria Friso** ha indagato nel contesto della formazione continua degli insegnanti le connessioni tra progetto di vita e scelta delle strategie didattiche. **Daniele Morselli** e **Maria Rosa Cremonesi** presentano gli esiti di una ricerca su laboratorio di contrasto alla dispersione negli istituti mantovani, mentre **Barbara Baschiera** e **Fiorino Tessaro** indagano nei preadolescenti lo sviluppo della competenza interculturale "spirito di iniziativa e l'imprenditorialità".

Emanuela Zappella offre gli esiti di un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo e **Filippo Gomez Paloma**, con **Cristiana D'Anna** e **Roberto Zotti** quelli di una ricerca sul corpo nell'apprendimento. Sempre in relazione alla corporeità, **Patrizia Tortella** e **Guido Fumagalli** si occupano di una sperimentazione nella scuola dell'infanzia di attività motorie nella zona di sviluppo prossimale. Di attività fisica e sport, in relazione alla rieducazione in contesti carcerari si occupa il lavoro di ricerca del gruppo **Ario Federici**, **Manuela Valentini**, Alfredo **Ceccarini**, Francesco **Lucertini**. La panoramica si chiude con la presentazione, da parte di **Francesco Peluso Cassese**, degli esiti di uno studio sperimentale sulla variabilità della frequenza cardiaca durante prove di esame in studenti universitari.

Ora la parola è a voi Lettori: vi saremo grati delle domande, dei suggerimenti, e delle analisi critiche che vorrete rivolgerci.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2009). *Capitalismo parassitario*. Roma-Bari: Laterza.
- Biesta, G. (2009). *Good Education : What it is and why we need it*. Inaugural Lecture at Institute of Education, University of Stirling.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society, Second Edition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 7(4), 414-424.
- Giddens, A. (1990). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Les Editions de Minuit.
- Stehr, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.

Prospettive Teoriche
Theoretical Perspectives





Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro

Rethinking the idea of human capital in front of new geographies of work

Giuditta Alessandrini

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

ABSTRACT

This paper focuses on three important points of reflection not only in the academic debate but also in the economic and educational field, such as: 1) the link between instruction/education and the growth of innovation in the ecosystem; 2) which are the training-educational investments for a culture of innovation; 3) how capability approach (according to thinking of Nussbaum and Sen) can offer a view of good idea of human capital development.

Questo saggio si sofferma su 3 punti focali oggetto di riflessione nel dibattito accademico (e non solo) in ambito economico e pedagogico: 1) il nesso istruzione/educazione e la crescita dell'innovazione all'interno dell'ecosistema; 2) quali investimenti educativo-formativi per una cultura dell'innovazione; 3) come il capability approach (nel pensiero di Nussbaum e Sen) possa offrire una visione dell'idea di sviluppo del capitale umano.

KEYWORDS

Competence, Human Capital, Innovation, Capability, Liberty and New Welfare.

Competenze, Capitale umano, Innovazione, Capacitazione, Libertà e nuovo welfare.

*“I beni dell’umanità
possono esser
grandemente accresciuti
dall’interesse dei filosofi naturali per i mestieri”
(Francis Bacon, Scritti filosofici, 1641)*

1. Fragilità del capitale umano e ricadute che l’innovazione ha sull’ecosistema

Bisognerà acquisire le competenze necessarie per il XXI secolo: l’esercizio del pensiero critico, l’attitudine alla risoluzione dei problemi, la creatività e la disponibilità positiva nei confronti dell’innovazione, la capacità di comunicare in modo efficace, l’apertura alla collaborazione e al lavoro di gruppo. Questo, continuando ad accrescere l’investimento in conoscenza, nella scuola e nell’università, e mirando a colmare con decisione il gravissimo difetto di competenza alfabetica funzionale rilevato per il nostro paese.

Con queste riflessioni Ignazio Visco (2014) – nella sua recente Lettura per il Mulino nell’ottobre scorso – richiama l’attenzione sui focus sui quali investire per generare la crescita del capitale umano nel paese.

Secondo l’ultimo Rapporto internazionale sullo stato dell’innovazione (Global Innovation, 2014)¹ il *fondamentale driver* che è dietro ogni processo di innovazione è il *fattore umano*. In tutti i paesi, infatti, si riscontra un nesso tra *propensione all’innovazione*, livello e densità dell’educazione di *livello terziario*.

Martin Shaper, dell’istituto Statistico dell’Unesco, sostiene che i dati elaborati nel suo Istituto confermano la correlazione tra i *risultati educativi* e lo *sviluppo*.

Generalmente, nel mondo, le regioni più sviluppate sono quelle in cui *la più alta percentuale di popolazione* ha completato un livello di educazione di tipo *terziario*.

È indubbio – come sostiene l’economista E. Moretti (2013) nel suo saggio sulle nuove *geografie del lavoro* – che *la scolarità sia divenuta la nuova discriminante sociale*.

Questo elemento è rilevato dall’autore come fattore sempre più significativo nel contesto nordamericano, generando fonti di disuguaglianze come mai nel passato. Un altro elemento sottolineato nel saggio è che il grado di istruzione di un lavoratore – in particolare negli Usa – ha ricadute positive non solo su di lui ma sull’*intera comunità* in cui vive.

Per Patrizio Bianchi, autore di un recente saggio (2013) sui vincoli che hanno bloccato i processi di sviluppo nel nostro paese, tra i freni del sistema italiano fondamentale è la *bassa qualità delle competenze del capitale umano*, la debolezza della grande impresa, la fragilità del mezzogiorno, il peso di un apparato statale indolente ed autoreferenziale.

L’elemento *strutturale che conferisce debolezza* al sistema italiano è il capitale umano “quantitativamente scarso e qualitativamente modesto”. Il nesso che abbiamo sottolineato genera polarizzazioni sempre più nette tra l’area degli *impieghi più qualificati e meglio retribuiti* e quella dei *lavori generici a bassissimo*

1 Il “*Global Innovation 2014*” raccoglie i dati relativi a 143 economie ed usa 81 indicatori che riguardano un ampio livello di temi che analizzano ogni economia (www.globalinnovationindex.org).

salario. Insomma il *mercato del lavoro sta perdendo la classe media* e si sta polarizzando. Questo avviene in forma marcata negli USA ma la tendenza è prevista in forma crescente anche in Europa.

Workmonitor, l'indagine sul mondo del lavoro realizzata nel terzo trimestre 2013 da Randstad mostra un sostanziale accordo tra imprese e lavoratori sull'idea che *l'acquisizione di competenze sia la strada maestra per il futuro*. Si riscontra una differenziazione tra i due campioni: nel percepito dei *dipendenti*, negli ultimi cinque anni i datori di lavoro sembrano aver privilegiato lo sviluppo di *competenze tecniche*, specialmente quelle digitali che saranno sempre più determinanti nelle carriere del futuro, mentre nelle previsioni dei *lavoratori*, i campi in cui investire per una maggiore specializzazione sono soprattutto *l'esperienza e le capacità relazionali*. E se praticamente tutti i lavoratori si dicono pronti a qualsiasi sacrificio per raggiungere i requisiti professionali, ben il 40% teme di non riuscire a soddisfare le crescenti aspettative².

Le regioni d'Europa che non saranno in grado di richiamare innovazione e capitale umano conosceranno un inevitabile declino come sta avvenendo nella *"terza america"* quella dei centri industriali in crisi. Il grado di istruzione di un lavoratore – negli Usa – ha ricadute positive non solo su di lui ma *sull'intera comunità* in cui vive. La ragione è che la presenza in una città di molti abitanti con titolo universitario determina cambiamenti che investono sia la tipologia di lavoro che la produttività del lavoro che si determina. Secondo la tesi di Moretti, per ogni posto di lavoro nell'ambito *high tech* creato in una città, vengono a prodursi altri cinque posti fuori dall'ambito nel lungo periodo.

L'economia basata sul sapere e sull'innovazione ha una tendenza verso *l'agglomerazione geografica*. Città e regioni in grado di attrarre lavoratori qualificati ed imprese innovative tendono ad attrarne sempre di più.

2. Quali investimenti per una cultura dell'innovazione

Quali conoscenze, abilità, competenze sono da presidiare attraverso lo specifico educativo-formativo?

Le *skills per l'innovazione* – secondo il Global Report 2014 – possono essere raggruppate in tre categorie generali.

- Le *skills basate sul soggetto*, che rappresentano la sua conoscenza ed il suo *know how* in un particolare campo;
- Il pensiero e la *creatività* incluso le abilità di alto livello e gli "abiti mentali" creativi e cognitivi. Queste competenze includono l'immaginazione e la curiosità;
- Le *skills comportamentali* e sociali, incluso skills come la *self confidence*, l'attitudine alla *leadership* ed al *management*, la capacità di collaborazione e di persuasione.

2 La ricerca è stata sviluppata attraverso un sondaggio sottoposto a lavoratori dipendenti di età compresa tra 18 e 65 anni, impegnati per un minimo di 24 ore alla settimana, in 32 paesi del mondo (dimensione minima del campione 400 interviste per Paese (<http://www.randstad.com/press/research-reports/>)).

Molto terreno si apre, dunque, per interventi formativi che possano focalizzarsi sulle *skills* sopra evidenziate sia a livello di scuola che di università e di formazione continua.

Nel contesto del mondo globalizzato, laddove l'innovazione è il *driver* fondamentale di una crescita di lungo termine, una delle chiavi per il cambiamento nell'educazione è cercare le strade efficaci per equipaggiare le persone con le *skills* richieste per l'innovazione nelle sue diverse forme.

Secondo il Global Report, la ricerca empirica mostra ad esempio che *l'educazione al teatro* ha un positivo impatto sullo sviluppo di alcune *skills* sociali ed emozionali come l'empatia, il pensiero strategico, e quindi dimensioni chiave della comunicazione. Si afferma infatti che i laureati in materie artistiche possono dare un contributo particolarmente significativo al processo di innovazione.

L'economia può riscoprire al suo centro il valore dell'inventività umana, un approccio di *artigianato digitale* che – grazie alla rete – possa generare nuovi interessi, applicazioni e servizi che possono integrare il manifatturiero ed il digitale (Sennett, 2008).

La pedagogia può e deve confrontarsi con il tema del contrasto alle disuguaglianze ed alla fragilità del capitale umano. All'interno del dibattito nato in Siref con amici e colleghi stiamo lavorando ormai da qualche anno sul pensiero di Martha Nussbaum, in particolare sul tema dell'interpretazione dell'approccio alle *capabilities* come possibile ridefinizione dei processi di sviluppo del capitale umano (Alessandrini, 2014a).

3. Il capability approach come ridefinizione dell'idea di capitale umano

L'approccio alle capacità di Martha Nussbaum offre un dispositivo teorico rigoroso per comprendere come ridefinire l'idea di capitale umano.

L'eredità culturale alla quale la Nussbaum attinge è quella della filosofia greca antica, *in primis* la lezione socratica ed aristotelica e per gli studi sull'emozione l'approccio neostoico, fino alla riflessione sul sociale mediata dal grande filosofo e pedagogista John Dewey, professore dal 1894 al 1904 nella prestigiosa Università di Chicago.

L'universo culturale della Nussbaum si è arricchito anche grazie al pensiero di studiosi incontrati durante il cammino e che hanno profondamente influenzato il suo pensiero: tra tutti l'economista premio Nobel Amartya Sen a cui la lega una profonda riconoscenza per il lavoro comune sul *capability approach*.

In *“Non per profitto”* (2011), espone la “visione” dello sviluppo umano secondo una valenza che va al di là di un approccio meramente centrato sul Pil. Come può essere interpretato, dunque, nel suo significato più pieno il concetto di “*capability*”, quali dimensioni contenesse e quali fossero gli aspetti più significativi per una possibile teoria educativa di tipo “pedagogico-politico”³.

3 La Nussbaum (2002) si interroga su quale implicazione di tipo “politico” – nel senso più ampio del termine – possa avere l'idea di un *welfare* centrato sul *capability approach* e sull'educazione come fonte di giustizia sociale. “Un'educazione è veramente adatta alla libertà solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità”. Vedasi anche il sito ufficiale HDCA e documenti correlati al link: www.hd-ca.org.

Dietro al successo ed all'intensa diffusione del pensiero della filosofa di Chicago nel nostro paese ci sono motivi reali e profonde domande di senso: tra queste *la critica ad una visione sostanzialmente economicista dello sviluppo*, una sensibilità sempre crescente al ruolo di nuove prospettive nelle politiche di genere, la consapevolezza del valore di politiche che incentivino i domini culturali, la condivisione dell'esigenza di potenziare *il valore dell'educazione come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze – sempre più crescenti – a fronte del perdurare della crisi economica*.

Nell'opera della studiosa abbiamo potuto, dunque, riscontrare alcuni temi-chiave:

- la fiducia nell'educabilità umana come categoria stessa dell'approccio alle capacitazioni, ovvero prerequisito fondante;
- la visione delle *emozioni* come chiave cognitiva e fonte di giustizia nelle relazioni interpersonali;
- la fiducia nell'etica dell'essere *in relazione* come collante di una società che può definirsi buona e giusta;
- la profonda convinzione nell'approccio alla ricognizione delle condizioni per lo sviluppo umano, dell'esigenza di superamento di un approccio teso al mero utilitarismo razionalistico.

A mio avviso l'opera della studiosa si allinea a quel processo di superamento dell'individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale verso un allargamento degli orizzonti della razionalità fondato sul riconoscimento della dignità dell'individuo.

Il *capability approach* (approccio alle capacitazioni) elaborato nelle opere più note della Nussbaum (2002, 2009, 2011, 2012) chiama in causa *tout court* l'intreccio tra due motivi interni all'argomentare pedagogico:

- il tema dell'educabilità umana;
- il tema dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione.

L'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno (Nussbaum, 2012).

Ma prima di focalizzare il *capability approach* dobbiamo dire qualcosa sul tema dello sviluppo umano (Alessandrini, 2013, 2014b).

Vorrei ricordare il valore significativo dell'*indice dello sviluppo umano* (ISU), secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.

Nel 1990, il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano* (2013), che introduceva l'ISU (Indice dello sviluppo umano).

La premessa su cui si fondava l'ISU, al tempo considerata "radicale", si incentrava sul fatto che lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, fattori per cui già esistevano dati comparabili per la maggior parte dei paesi. Altri fattori possono essere: a) la disuguaglianza multidimensionale; b) le disparità di genere; c) la povertà estrema.

La tesi che motiva l'approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce *di per sé* migliorando automaticamente la qualità della vita in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione (Alessandrini, 2014c, 2014d).

Martha Nussbaum, nel volume *"Non per profitto"* (2011), dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina ed India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil ed al dodicesimo posto rispetto all'ISU⁴.

Nella classifica dei "Top Ten", dopo il podio occupato dalla Norvegia con 0,955 punti (sul massimo teorico di 1), l'Australia (0,938) e gli Usa (0,937), seguono nell'ordine: Olanda, Germania, Nuova Zelanda, Irlanda, Svezia, Svizzera e Giappone. L'Italia si colloca in 25a posizione, preceduta al 20° posto dalla Francia, ma davanti alla Gran Bretagna (28). Il rapporto sullo sviluppo umano si pubblica dal 1990.

L'elemento centrale è la domanda relativa al *come* valorizzare il potenziale delle persone, ovvero le *capabilities* e *perché* quest'azione di sostegno possa essere garanzia di un welfare giusto ed efficace.

Capacità significa dunque sostanzialmente *opportunità di scelta*. Promuovere capacità significa promuovere *sfere di libertà*, ovvero "libertà sostanziali" (Sen, 2000).

Le capacità interne sono i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento acquisite grazie all'interazione con l'ambiente.

Le capacità esterne per la Nussbaum sono la somma delle *capacità interne* e delle *condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti*.

Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare.

Garantire le dieci capacità (vedi tavola seguente) è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale.

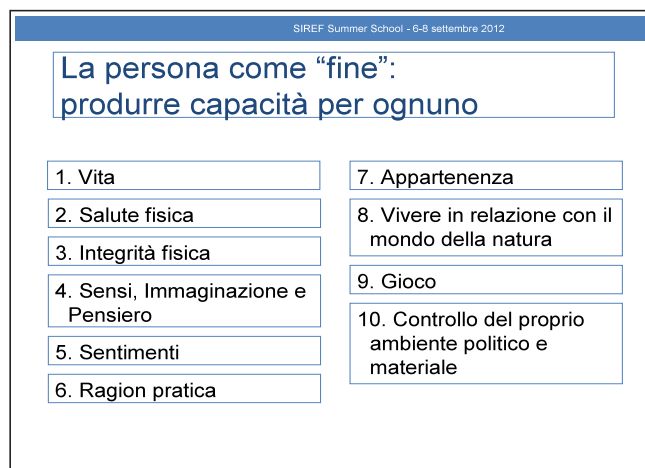


Fig. 1 – Le dieci capacità (Nussbaum, 2002)

4 L'Isu è una misura sintetica che valuta il progresso a lungo termine in tre dimensioni fondamentali dello sviluppo umano: l'aspettativa di vita, gli anni di frequenza scolastica e il reddito pro capite in dollari, al tasso costante del 2005, convertiti utilizzando la parità del potere d'acquisto (Ppa) (<http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>).

Le **capacità** sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate.

Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere. L'approccio alle capabilities consente, a mio modo di vedere:

- La ridefinizione del diritto all'apprendimento come *diritto allo sviluppo di capability* (Alessandrini, 2014b);
- Il disegno di un *nuovo welfare* in senso *attivo* (Costa, 2011; Margiotta, 2009; Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012);
- La rilettura delle opportunità strategiche della formazione *al di là del modello liberistico* (Lisbona e SEO).

L'idea di futuro al quale la nostra generazione si è abituata è indubbiamente quella elaborata all'interno di una visione del mondo caratterizzata dalla "modernità solida", dove una progettualità individuale e collettiva consentiva di sviluppare disegni *di lungo termine*. Come ha ben sostenuto Bauman nel volume *"Il demone della paura"* (2014), oggi la volatilità globale dell'economia e la tendenziale scomparsa della società del lavoro si afferma la fenomenologia della paura. Come si esce da questa fenomenologia? È indubbio che occorre allargare il respiro verso il superamento dei confini nazionali, verso un'idea di Europa inclusiva, unica alternativa possibile, ma anche allargare il respiro verso la possibilità di costruire relazioni orientate a valori di condivisione e convivialità. Si può essere *ottimisti rispetto al futuro*? Secondo la teoria dell'ottimismo razionale il mondo uscirà dalla crisi attuale perché i mercati dei beni, servizi ed idee, permettono agli esseri umani di specializzarsi e scambiare i frutti del proprio lavoro con onestà e beneficio di tutti (Ridley, 2013).

In una società, postfordista e postmaterialistica, l'asse su cui si gioca il diritto alla felicità passa dai beni relazionali in alternativa ai beni posizionali. I primi sono basti su vantaggi da relazioni di comunità, reciprocità, fiducia, e cooperazione, mentre i primi sanciscono le disuguaglianze.

L'investimento nell'apprendimento come condizione di sviluppo umano è fonte di contrasto alle disuguaglianze ed è di per sé un *bene relazionale* perché laddove c'è conoscenza c'è relazione e crescita non solo dell'altro ma anche del contesto territoriale e della comunità di persone dove si instaurano i flussi di conoscenza e apprendimento.

Anche le competenze possono essere viste come fattori centrati sulla dimensione relazionale: la perizia tecnica di chi è competente è anche "narrazione", ed è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole) ed è rielaborazione continua attraverso il linguaggio.

La consapevolezza della rilevanza dell'agire pratico connesso con la conoscenza e con lo sviluppo della maestria è peraltro cognizione presente tante volte nella storia della scienza: basti pensare al bel libro di Paolo Rossi (1997) *La nascita della scienza in Europa*, quando sostiene che "il libro della natura, l'officina degli artigiani, la sala anatomica vennero più volte contrapposte dal baconiano Robert Boyle, alle biblioteche, agli studi dei letterati e degli umanisti, alle ricerche puramente teoriche" (in Alessandrini, 2014b, p. 17).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). *The Global Innovation Index 2014. The Human Factor in Innovation*.
- Alessandrini, G. (2013) (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, Innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.
- Alessandrini, G. (2014a) (a cura di). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2014b) (a cura di). *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. (2014c). *Education and Transition to Work: Promoting Practical Intelligence*, in Gunderson M. & Fazio F. (2014). "Tackling Youth Unemployment". Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Alessandrini, G. (2014d). *Shared leadership, practice communities and vocational development of newly recruited teachers*. in Carmo M. (edited by) (2014). "END 2014 – International Conference of Education and Developments. Proceedings". Lisbona (Portogallo).
- Bacon, F. (1641). *Scritti filosofici*.
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2014). *Il demone della paura*. Bari-Roma: Laterza.
- Bianchi, P. (2013). *La rincorsa frenata, L'industria Italiana dall'unità alla crisi globale*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Moretti, E. (2013). *La nuova geografia dei lavori*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Ridley, M. (2013). *Un ottimista razionale, Come evolve la prosperità*. Torino: Codice edizioni.
- Rossi, P. (1997). *La nascita della scienza moderna in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.

Sitografia

- Dutta, S., Lanvin, B., & Wunsch-Vincent, S. (2014). *The Global Innovation Index 2014. The Human Factor in Innovation*. Disponibile in: www.globalinnovationindex.org. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- HDCA. *Human Development and Capability Association*: www.hd-ca.org. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- HDCA. *Journal of Human Development and Capabilities*. Disponibile in: <http://hd-ca.org/publication-and-resources/journal-of-human-development-and-capabilities>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- HDCA. *Human Development & Capability Debate Series*. Disponibile in: <http://hd-ca.org/human-development-capability-debate-series>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- HDCA. *Maitreyee, E-bulletin of the HDCA*. Disponibile in: <http://hd-ca.org/maitreyee-e-bulletin-of-the-hdca>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- Randstad (2013). *Randstad Workmonitor*. Disponibile in: <http://www.randstad.com/press/research-reports/>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- UNDP (2013). *Rapporto sullo sviluppo umano 2013. L'ascesa del Sud: Il progresso umano in un mondo in evoluzione*. Disponibile in: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_summary_italian.pdf. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].

- UNDP (2014). *Human Development Index (HDI)*. Disponibile in: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].
- Visco, I. (2014). *Perché i tempi stanno cambiando*. XXX Lettura Del Mulino Bologna, 18 ottobre 2014. <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/interventi-governatore/integov2014/visco-18102014.pdf>. [Ultima consultazione 15 aprile 2015].



L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica

The axis of nature and culture in the theory and practice of education-teaching

Maria Tomarchio
Università degli studi di Catania
maria.tomarchio@unict.it

ABSTRACT

With regards to the educational, didactical and pedagogical fields, the use of metaphors, borrowed from the practice of the cultivation of the earth as a cure and complement in the growth and education is widely spread. Interesting implications of anthropological, linguistic, methodological – educational and cultural nature are linked to such elaboration. Regarding the above mentioned elaboration, nowadays, pedagogy is called upon to reflect within the limits of the environmental study theory so that to avoid every aseptic, superficial, partial and misleading reconstruction of the wide, spontaneous and epochal event of valorizing earth as a good “shelter”, to the widespread of critical sense directed to the protection of the environmental resources, to sustainable development and daily consumption behavior. Between history and new arising organizations a proposal is made to reflect on the theoretical models, experiences, reference texts and pedagogists.

È largamente diffuso, in ambito educativo-didattico e pedagogico, l'uso di metafore mutuata dalla pratica della coltura della terra quale cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento. Interessanti implicazioni di carattere antropologico, linguistico, metodologico-didattico, culturale sono connesse a tale elaborazione, sulle quali oggi la pedagogia è chiamata a riflettere entro l'orizzonte di una teoria dello studio d'ambiente anche per evitare ogni ricostruzione asettica, superficiale, parziale, strumentale, di quel vasto, spontaneo, epocale fenomeno di valorizzazione della terra come bene 'rifugio', di diffusione del senso critico rivolto alla tutela delle risorse ambientali, allo sviluppo sostenibile, ai quotidiani comportamenti di consumo. Tra storia e nuova progettualità emergente si propone una riflessione in ordine a modelli teorici, esperienze, testi e pedagogisti di riferimento.

KEYWORDS

Axis nature-culture, Metaphor, Theory and Practice educational-teaching, Earth, Sustainable Development.
Asse natura-cultura, Metafora, Teoria e Pratica educativo-didattica, Terra, Sviluppo sostenibile.

Introduzione

La riflessione educativo-didattica ha ricevuto, e continua a ricevere, innumerevoli e multiformi suggestioni dalla metafora della coltura della terra quale pratica formativa di cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento.

Come in uno specchio essa restituisce, elaborato nel corso dei secoli, il portato dello stretto nesso che tiene assieme modelli educativi e correlativi quadri storico-sociali, consegnando agli interpreti tracce vive ed operanti di secoli di storia dei modelli del pensiero educativo, tessuti di variopinti fondali di contesto che aiutano a porre tra loro, in un significativo rapporto dialettico, profili umani e caratterizzazioni socio-educative sedimentate entro i confini più o meno sfumati di precise aree geo-culturali. Interessanti implicazioni di carattere antropologico, linguistico, metodologico-didattico, culturale, sono connesse a tale elaborazione, che sollecita oggi rinnovata attenzione anche per le prospettive di sviluppo che sotto il profilo delle dinamiche uomo-ambiente è possibile indagare e desumere nel complesso fluire delle forme storicamente determinate della soggettività.

In questa sede è possibile prospettare soltanto per linee generali una direttrice di studi in tal senso orientata, che sembra aprire interessanti orizzonti di riflessione; si consideri, ad esempio, quali tratti distintivi, corredo di peculiari prerogative e disegni di sviluppo e di intervento su territorio, possano prendere forma in riferimento ad un'area quale quella mediterranea, a vantaggio di opportunità di dialogo e scambio tra soggetti di culture, per quanto differenti, pur tuttavia in relazione entro un immaginario simbolico per molti versi dai tratti in comune.

Non è semplice ricondurre all'interno di un unico filo conduttore l'ampio raggio di implicazioni che in ambito educativo-didattico e pedagogico accompagnano l'uso di metafore mutuata dal mondo della natura. Natura-cultura è polarità costitutiva tra le antinomie classiche degli studi pedagogici e, del resto, l'attributo 'naturale' è già di per sé, sotto molti profili, *traslatio* in senso figurato entro un sistema di relazioni in evoluzione sempre culturalmente connotato.

Da Platone a Quintiliano, da Montaigne a Comenio, Rousseau, Considerant e molti altri, fino ad arrivare al Novecento, con Freinet e Cousinet, per citare soltanto quelle figure che appaiono ad una prima rassegna tra le più significative, è un continuo accavallarsi ed intrecciarsi di riferimenti più o meno articolati e complessi. Ancora oggi, non soltanto in termini di rimando metaforico, ma anche di prassi diffusa di cura educativo-didattica, rieducativa e riabilitativa, l'esperienza della coltura della terra continua ad offrirsi con crescente insistenza, a più livelli d'azione e sotto svariata forma, quale strategia formativa atta a promuovere, entro l'orizzonte ideale di un sistema formativo integrato emendato, rinnovate modalità di accesso ai saperi e alle discipline, inclusione e coesione sociale, dialogo interculturale e intergenerazionale, consapevolezza e responsabilità etico-sociale.

Nel contesto delle nuove progettualità emergenti verrà illustrato, a conclusione, il progetto e le attività dell'associazione *Orti di pace – Sicilia*, avviati a partire dal 2009 per iniziativa di insegnanti, pedagogisti, responsabili dell'istruzione, della salute e della promozione sociale che operano in Sicilia in contesti educativi e riabilitativi avvalendosi di pratiche di coltura di orti, giardini e arboreti.

1. Studio d'ambiente e modelli educativi

Nell'accezione comune coltura e cultura appaiono entrambe finalizzate ad esercitare sulla natura un controllo. Le modalità con cui ci rappresentiamo ciò che

comunemente definiamo 'natura' lo confermano.

Se si esclude, infatti, la prospettiva che apre al *numinosum*, a fronte della quale ci poniamo con atteggiamento di tipo estatico, cui ci avviciniamo in preghiera o in un'esperienza estetica, tutto ciò che ci circonda di quanto definiamo 'naturale', per quanto mutevole, è stato raggiunto da uno sforzo umano volto a creare condizioni che possano essere, in qualche misura, di rassicurante ordine: dalle leggi fisico-chimiche che concepiamo come stabili, ai principi e alle forze di evoluzione biologica del nostro pianeta ricondotti ad un ordine che chiamiamo regolarità. Non altrettanto accessibile è, evidentemente, un'immagine di ciò che la natura sarebbe in sé, vivente in un ipotetico pianeta privo di presenza umana, regno di ciò che prefiguriamo come caos e che, non senza fatica, tutt'al più riusciamo a contenere dentro la cornice del cosiddetto 'caso'.

Disordine e caso sono termini che suscitano timore perché associati all'assenza di controllo. Senonché quello stesso disordine, ai nostri occhi privo di causa, siamo in qualche misura noi stessi: le nostre scoperte, le nostre biografie, i nostri geni. Da tanta presunta casualità è in larga misura dettato il nostro essere originali, dall'universo medesimo delle possibilità che tendiamo a leggere troppo spesso in termini di 'difetto di controllo', condizionamento in negativo, piuttosto che in termini di opportunità, come steccato, piuttosto che sterminati spazi, come limite e fine dato, piuttosto che come divenire.

In ambito più propriamente pedagogico tali argomentazioni sono riconducibili al terreno di una *Teoria dello studio d'ambiente*, come titola in traduzione italiana il volume di Arnold Clausse *Philosophie de l'étude du milieu* (1961). Un ambito di riflessione che oggi gli studi di pedagogia non possono più trascurare se vogliono sfuggire al rischio di ricostruzioni asettiche, superficiali, parziali, o peggio ancora strumentali, di quel vasto, spontaneo, epocale fenomeno di valorizzazione della terra come bene 'rifugio', di diffusione del senso critico rivolto alla tutela delle risorse ambientali, allo sviluppo sostenibile, ai quotidiani comportamenti di consumo.

Per Arnauld Clausse lo studio d'ambiente è da concepire non entro prospettive unicamente didattiche, non quale utensile per le osservazioni scientifiche, un ambiente sostitutivo del testo o della tradizionale lezione, piuttosto quale dispositivo educativo primo, atto a orientare interamente a vantaggio del soggetto ogni processo e finalismo educativo. Un ambiente, insomma, elemento veramente reale, e non tanto perché esistente in natura, ma perché congegno proprio di una realtà relazionale. A lungo si sofferma l'Autore sulla opacità stessa di ciò che individuiamo dentro un ambiente come 'trasformativo' nel senso della crescita dei soggetti, sul fatto educativo quale terreno di contesa tra civiltà, ortodossa, da una parte, e cultura, eretica, dall'altra. Concepita quale fattore di variazione e di superamento costante, l'educazione non è, come spesso si vuol credere, immediata e convenzionale espressione di una civiltà (fattore di ripetizione e di accettazione, che la collettività adotta per la propria sopravvivenza e riaffermazione), quanto piuttosto cultura, poiché riconsegna interamente ai processi formativi, ai soggetti, alla loro iniziativa e alle loro scelte, la finalizzazione di ogni reale, autentico processo evolutivo e di cambiamento.

Nell'epoca cosiddetta Antropocene¹ (termine divulgato dal premio Nobel per

1 Negli anni Ottanta è il biologo Eugene Stoermer che formula per primo l'espressione, che non sostituisce quella corrente usata per l'era geologica attuale, Olocene, ma si riferisce all'impatto che l'Homo sapiens ha sull'equilibrio del pianeta.

la chimica atmosferica Paul Crutzen per definire l'epoca geologica in cui l'ambiente terrestre è fortemente condizionato dagli effetti dell'azione umana in termini di modifiche territoriali, strutturali e climatiche) ogni individuo, come singolo e come membro di una collettività, deve essere educato perché maturi una chiara consapevolezza in ordine ai comportamenti di consumo assunti. Siamo chiamati a guardare al futuro, ma muovendo da un diverso sguardo sul passato e sul presente, ad operare delle scelte, ma anche a modificare le scelte operate, se necessario, in riferimento ai rischi della vita sul nostro pianeta (Cfr. Crutzen, 2005).

Un impianto di ricerca pedagogica che prenda oggi in oggetto tematiche attinenti l'ambiente, lo sviluppo sostenibile, il vasto mondo dell'ecologia, senza passare sotto la pressa di tali questioni problematiche, che continui ad orientare le proprie riflessioni in direzione di una natura da regolare "a distanza", o soltanto da contemplare e pregare, da conservare senza chiedersi entro quale progetto condiviso operi l'agire collettivo e gli stessi modelli formativi sempre culturalmente connotati, che continui a ballare la danza dell'ordine e del consenso, come sostiene Zygmunt Bauman (Cfr. Bauman, 2008), perde oggi un'occasione importante per sedere al tavolo di una progettualità per il futuro. Bisogna puntare sull'uomo e la donna come forza critica. Chiedersi rispetto a quali assetti e sistemi di pensiero e di sviluppo è ormai necessario porsi come 'interferenza'.

Una diffusa, crescente ricerca di armonia originaria che si accompagna a svariate forme di simbolismo naturalistico, prende corpo con più chiara definizione a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, diventando via via fenomeno sempre più emergente, tendenza spontanea e diffusa. Un'aspirazione che si manifesta sotto forma di associazionismo, sensibile ai temi del risparmio delle risorse, della tutela della specie e dell'ambiente minacciato, ma non soltanto, perché anche là dove non trova sufficienti spazi di elaborazione collettiva, né apparentemente obiettivi di carattere generale, parla spesso il linguaggio dell'esperienza personale. Essa non va confusa, a mio giudizio, con un generico 'ritorno in Arcadia', né è riconducibile unicamente a particolari convinzioni scientifiche, a forme di spiritualità o fedi religiose, per quanto presenti, a tratti, anche accenti che rimandano ai miti delle origini legati all'acqua e alla terra. È ricerca di senso che viaggia su binari diversi rispetto al passato, che forse sta codificando un linguaggio nuovo, che fa appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo interculturale e intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, della differenza nelle sue multiformi manifestazioni.

Un vero patrimonio di elaborazione collettiva spontanea sembra dunque prendere forma, una sorta di *movimento di movimenti* di portata mondiale, in espansione, che la Pedagogia è chiamata ad interpretare, su cui riflettere, nel rispetto della ricchezza e della varietà delle manifestazioni in cui si esprime. Se dovessi oggi indicare un orizzonte teorico di riferimento per una elaborazione in tal senso orientata, lo individuierei in una edizione radicalmente ripensata dell'idea e del modello dell'educazione integrale.

Fin dagli anni Sessanta, e comunque nella seconda metà del secolo scorso, una serie di studi sono stati prodotti in Italia sul tema dell'educazione ambientale mentre importanti dichiarazioni internazionali vedevano la luce², per approda-

2 Vanno ricordate in particolare le Conferenze dell'Unione internazionale per la conservazione della natura (1970), la conferenza di Tbilisi (1977), di Rio de Janeiro (1992) e di Salonicco (1997); la Conferenza Mondiale UNESCO per l'Educazione allo sviluppo sostenibile di Bonn (2009).

re in tempi più recenti, nel dicembre del 2004, alla proclamazione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, con il coordinamento dell'UNESCO, del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) per il periodo 2005-2014.

Accogliendo nel proprio quadro normativo di riferimento le più significative sollecitazioni elaborate in sede internazionale, l'Italia ha disposto in sede scolastica il passaggio *dall'Educazione Ambientale (2004) all'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile (2009)*³, evidenziando una diversa considerazione della complessa area di studio. In siffatto contesto, non di secondaria importanza risulta la significativa collocazione della nuova area di formazione tra le competenze trasversali di *Cittadinanza e Costituzione*. Dagli interessi legati al risparmio delle risorse e alla tutela della specie e dell'ambiente minacciato si passa così a questioni legate a conservazione della diversità genetica, inquinamento, smaltimento dei rifiuti, pianificazione territoriale, evidenziando la necessità di adottare una logica di intervento in cui, attraverso un consistente coinvolgimento degli interventi di carattere educativo nei processi di apprendimento, si possano promuovere e rafforzare comportamenti orientati alla sostenibilità, eco-compatibili ed eco-sostenibili. L'educazione allo Sviluppo Sostenibile non si limita, entro una siffatta logica all'apprendimento "formale", ma si estende anche a quello non formale e informale. L'educazione in sé diventa prerequisito per raggiungere lo sviluppo sostenibile, strumento per il buon governo atto a favorire processi decisionali consapevoli e promozione della democrazia.

2. Coltivare il seme dell'intelligenza, mettere radici al sapere, selezionare il frutto della conoscenza

Si coltiva il seme dell'intelligenza perché possa germogliare, si dissoda il terreno perché il sapere metta radici, si seleziona il frutto della conoscenza...

Attorno al tema della coltura, come già anticipato, opera la metafora forse più ricorrente della tradizione degli studi pedagogici, che vorrebbe racchiudere e sintetizzare con efficacia le dinamiche dell'esperire umano, le regole che sovrintendono alla vita stessa quale sede di attese di crescita, di risoluzione di conflitti, di esercizio della speranza, di armonico sviluppo delle potenzialità dell'essere umano nel contesto di quel sinergico, diversificato, sistema di forze che è la natura.

A volte la mente dell'allievo è paragonata ad un terreno che è necessario coltivare, dissodandolo in profondità perché possa ricevere le sementi, altre volte è essa stessa la pianta prodotta da quel terreno, in un gioco di rimandi che per molti aspetti riconsegnano, manifesta, la 'ragione' che sta dietro il paragone. Una metafora da ripercorrere alla ricerca dei tanti modelli che ne hanno prodotto le più svariate versioni, ma anche da smontare, alla ricerca dei nessi che ne derivano sul piano della prassi educativo-didattica.

3 Cfr. *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Miur, dicembre 2009. Il testo accoglie gli orientamenti in tema di *Educazione Ambientale ed allo Sviluppo Sostenibile* nel sistema dell'Istruzione emersi dagli accordi interministeriali del 2008 tra il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, il Ministero dell'Istruzione e quello dell'Università e della Ricerca

Si offre alla nostra attenzione, quale campo d'osservazione con carattere di particolare immediatezza, quello dell'esperienza d'apprendimento e delle pratiche educativo-didattiche così come tematizzato in alcune opere di Cousinet, Freinet, Considerant.

Certamente ad un'osservazione a distanza non può non apparire singolare che, in forma tanto diffusa, divenuta ormai consuetudine, vengano usati gli stessi termini per designare attività tanto diverse come quella dell'educatore e del coltivatore.

«Verrebbe in mente di considerare identiche le due operazioni – si chiede Cousinet ne *La culture intellectuelle* – e di dar loro lo stesso nome a chi, non conoscendo il nostro uso verbale, vedesse prima un agricoltore arare il proprio campo, erpicarlo, seminarlo, strappare le erbacce, e poi un professore spiegare i *Commentarii* di Cesare? E non potremmo pertanto dire che le due attività non sono designate con lo stesso nome perché sono la stessa attività, ma piuttosto che vengono considerate una medesima attività in quanto hanno lo stesso nome?» (Cousinet, 1954/2003, p. 25).

In verità lo sguardo va teso a scrutare oltre la comparazione, per provare a capire cosa si agita dentro tanta pregnanza del simbolismo vegetale, naturalistico, che potremmo definire ancestrale, dove portano le tracce di una ricerca di senso che appare interna allo stesso movimento del formarsi e progressivamente definirsi e ridefinirsi dei modelli educativi e d'istruzione, in un linguaggio, al pari del fatto educativo stesso, che vorrebbe essere per tutti e di tutti.

Fa da sfondo all'opera cousinettina l'immediato secondo dopoguerra, stagione per molti aspetti di grande ripensamento socio-culturale in cui vivo era il dibattito pedagogico, e non solo, sul valore formativo delle discipline. Sullo sfondo il corposo lavoro di elaborazione prodotto con il Piano Langevin-Wallon e il primo tentativo, di dubbia riuscita, a livello di istruzione secondaria, di istituire *Classes Nouvelles*. In tale contesto l'Autore, a lungo segretario della *Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant* (fondata nel 1899 da Ferdinand Buisson 1841-1932), percorrendo i termini della metafora cultura-cultura, tesse un confronto tra due istanze nodali ricorrenti nella cultura pedagogica di area francofona, l'una di ordine naturalistico, per cui l'uomo è tale in virtù di una natura propria, l'altra di ordine storico-istituzionale, per la quale l'uomo si fa attraverso pratiche veicolate, in contesti formali, da scelte politico-istituzionali.

– Come 'coltivare' l'allievo perché emergano i connotati dell'uomo colto? – è l'interrogativo che attraversa l'intera trattazione. La tradizione vuole che l'allievo vada opportunamente trattato, *raddrizzato*, vanno *sfrondati* i suoi eccessi di originalità, recisi i *polloni* che a dismisura tende a generare. Egli non offra resistenza in tale percorso, sicché la sua azione sia nel migliore dei casi una reazione al trattamento stesso. La metafora trasmuta in concezione educativa e sistema formativo: pratiche di insegnamento/apprendimento codificate e trasmesse dalla tradizione finiscono per alimentare la cultura del consenso spegnendo l'attitudine personale e il senso critico.

Ma la natura, minacciata nel suo carattere autocostruttivo di libero equilibrio dinamico, può offrire anche il proprio profilo anarchico di aperta e libera autodeterminazione.

«Chi è che legge ora Seneca, ora Faraday o mette l'occhio al microscopio o prepara la miscela per una reazione chimica? Non è un personaggio immaginario. Colui che in Seneca scopre nutrimento per la propria cultura, ve lo trova solo perché, almeno in parte, lo aveva già in sé. Non mi cercheresti (e ancor meno potresti trovarmi), direbbe Seneca, se non mi avessi già trovato!» (Cousinet, 1954/2003, p. 98).

È dell'individuo ogni valore culturale, egli ne è sede e deposito di elaborazione.

La persona colta è veramente tale quando resta luogo di sintesi del processo formativo. Cultura e formazione un binomio inscindibile, non esiste metodo, sistema, tecnica della formazione che prescindano e non fondi i propri assunti su un'attenta, fondata dal punto di vista epistemologico, scienza dei processi formativi.

Il sapere è pertanto uno, pur restando molteplici le discipline che lo vanno a comporre, processo induttivo alimentato da esperienze di "contatto operante". Cousinet entrava così attraverso la metafora della coltura/cultura nel merito della disputa, di lunga tradizione in Francia, tra cultura umanistica e cultura scientifica; ma è probabile che volesse anche sostenere la bontà del resoconto prodotto dalla Commissione Langevin Wallon che lamentava la profonda separazione tra formazione tecnica, umanistica e professionale. Oggi le provocazioni lanciate dalla sua opera le girerei a quanti ancora pensano, o vogliono far credere, che si possa frequentare la cultura senza produrla.

Significativi passaggi di scrittura ed elaborazione concettuale, che richiamano immagini e suggestioni legate al mondo della natura, sono presenti anche negli scritti di Célestin Freinet, in particolare ne *L'éducation du travail*, *Les Dits de Mathieu*, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*.

In Freinet la natura è potenza e slancio di vita, azione creatrice e riparatrice atta a custodire e ricostruire, là dove compromessa, l'armonia tra individuo ed ambiente, soggetto e contesto. Tra i molteplici, davvero numerosi, spunti che possono essere tratti dalle opere di Freinet sul terreno di nostro interesse, mi limiterò qui a qualche riferimento. In primo luogo alla figura emblematica del contadino-poeta-filosofo Matteo che, con linguaggio da dotto erudito, attraverso una serie di analogie tratte dal mondo agreste, si offre al lettore quale vera e propria icona di saggezza popolare. A lui è affidato il compito di smascherare le irrazionali e paradossali contraddizioni insite in una scuola e in una pratica educativa fondata su principi inadeguati, asservita a forze conservatrici e reazionarie che si oppongono ad una scuola e ad un'educazione moderna, liberatrice e democratica.

«Noi sistemiamo, più o meno comodamente, i nostri allievi ai piedi dell'albero – ammonisce il saggio Matteo – e mettiamo là, alla loro portata, i frutti che abbiamo scelto e colto per loro, ben classificati in libri che sono capolavori di scienza e di tecnica. E ci meravigliamo che si allontanino dai cesti invitanti per tendere le mani ed alzare gli occhi all'albero da cui vorrebbero cogliere i frutti preziosi di una conoscenza che non è vero nutrimento se è precedentemente e arbitrariamente staccata dall'albero. [...] Sfortunati quei bambini che non hanno mangiato ciliegie che nei cesti e che non hanno conosciuto la gioia vivificante di chi si aggrappa ai rami e coglie secondo i suoi bisogni! Sfortunato il bambino, sfortunato l'uomo che si è rimpinzato di conoscenza lontano dall'albero della vita e che non ha più nemmeno l'energia di protestare: – Le voglio cogliere io!» (Freinet, 1962/1972, p. 22).

Anche le classi, aggiunge Matteo, appaiono tristemente governate secondo criteri ispirati ad un ambiente da «allevamento di polli – dove tutto è previsto [...]. Se fuggissero non c'è pericolo: se per caso abbandonassero la loro gabbia non potrebbero né camminare, né trovare nutrimento. Sono fatti per restare al loro posto, beccare il pastone ed attendere il coltello che li sgozzerà.» (Ivi, p. 41).

È un chiaro invito rivolto agli educatori affinché prendano coscienza delle responsabilità legate al loro ruolo, un'esortazione a rifuggire da ogni possibile forma di apologia d'un amore mistico per il fanciullo che spesso, più o meno consapevolmente, finisce per alimentare forme di compiacente neutralità. Un invito ad attestarsi su criteri di saggio realismo adottando, come metro di valutazione

della propria azione formatrice, la qualità dell'esperienza stessa prodotta, misurata in termini di capacità di offrire risposta al bisogno fondamentale di espansione personale proprio dell'individuo. In tal senso l'educazione ha sempre un portato implicito di auto-orientamento, di organizzazione dell'energia dell'individuo, produttiva e creativa, nel modo più completo possibile.

In forma più programmatica e affinché l'azione degli educatori non proceda in direzione diversa dalla vita, in *Essay de psychologie sensible appliquée à l'éducation* Freinet formula anche una serie di leggi-guida; le suddivide in due elenchi: le fonti della vita; il senso di una vita surrogata. Commenta Eynard nell'introduzione al testo che qui il passaggio dal piano biologico a quello spirituale «si effettua orizzontalmente e non verticalmente, per ritmi e gradi differenti, senza che un piano possieda qualità o capacità sconosciute al piano precedente.» (Eynard, Introduzione a Freinet, 1972, p. 27). In due tra le più significative tra queste leggi tanta continuità, viene esplicitamente enunciata. La prima recita: *Questa è la vita*, commovente esaltazione dell'individuo a contatto con la natura di cui è parte, impazienza, al pari di una sorgente, di realizzare il proprio corso, sentimento di potenza che gli è indispensabile come il respiro. (Cfr. Freinet, 1972, p. 38). Come un torrente la vita di un bambino inizia il proprio viaggio impetuoso senza chiedersi neanche quale possa essere la propria meta, spinta da una forza irresistibile che inizierà a dare i propri frutti solo quando potrà calmare la propria irruenza nel terreno pianeggiante della valle.

Esiste un metodo per lo studio di tale 'essere in movimento'? Freinet lamenta che troppa pedagogia continua ad adagiarsi su comode forme di indagine statica e razionalismo analitico anziché volgere la propria attenzione al movimento nel suo divenire; gli studiosi generalmente compiono un prelievo di gocce d'acqua, le isolano in provetta, le analizzano, si convincono in tal maniera d'aver conosciuto il fiume, operano di conseguenza.

Con la quarta legge dell'*Essay* si afferma poi che *L'essere si realizza nella felicità individuale e nell'armonia sociale*, nella misura in cui egli è forte, fisiologicamente e psichicamente, se la natura intorno a lui, gli adulti, i gruppi costituiti, l'organizzazione sociale intera facilitano l'espressione dei suoi bisogni di potenza al servizio dell'esaltazione della vita. Individuo e socio trovano così armonico sviluppo entro un unico piano, convergente e allo stesso tempo reinterpretato al singolare per ciascuno, quello di un modello di educazione integrale *naturalmente* derivato e connotato nel senso di uno stretto legame con la dimensione intersoggettiva dell'esperienza.

Anticipando di un secolo, come ho già avuto modo di considerare (Cfr. Tomarchio 2010; 2011), quanto Freinet avrebbe scritto nel suo *Essay*, anche Victor Considerant, in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* aveva già ampiamente sostenuto, attingendo alla metafora di una natura garante dell'armonia tra individuo e ambiente, le ragioni di un'educazione individualizzata, integrale e convergente che pongono sotto accusa una scuola in cui tutte le intelligenze restano attaccate allo stesso compito. In un capitolo dal significativo titolo *Problème de l'éducation active* scrive: «Vous entravez la nature, vous mettez des digues au ruisseau, et vous vous étonnez que la nature brise les entraves, que le ruisseau emporte les digues! Le ruisseau n'est pas mauvais ruisseau, ruisseau destructeur, parce que les digues font monter ses eaux, et que ses eaux renversent les digues ou passent par-dessus. Ouvrez lui un bon et libre cours, utilisez sa force et sa vitesse, usez de ses eaux, il deviendra source de richesse au lieu d'être instrument de dégât; soyez intelligent avec le ruisseau, il deviendra bon ruisseau.» (Considerant, 1844, p. 97).

È la voce di un seguace di Fourier a parlare, giornalista e redattore della Rivi-

sta «*Démocratie pacifique*», che difende le complesse ragioni di un'organizzazione societaria totalmente socializzante quale il falansterio. L'opera potrebbe apparire, ad uno sguardo superficiale, esclusivamente come un tentativo di razionalizzare e penetrare a fondo la dottrina di Fourier, affrancandola dai suoi caratteri più astratti, in realtà presenta interessanti intuizioni in direzione di una concezione dinamico-funzionale dell'apprendimento, spesso coniugata con le ragioni di una metodologia di tipo operativo. Sullo sfondo sono forti le istanze di ordine politico-sociale, che mettono in risalto la sentita appartenenza dell'Autore al movimento socialista, sulle quali edificare, solide, le ragioni di una formazione multilaterale scientificamente fondata e di un'educazione di tipo cooperativistico. Nel suo costante richiamo ad un metodo naturale dell'apprendimento è facile cogliere ambiti di riflessione fortemente caratterizzanti le successive correnti dell'*Education Nouvelle* francese.

Può essere interessante, peraltro, osservare come la formula 'integrale' riferita al terreno della formazione trovi ancora oggi facile ed ampio impiego, senza la necessaria circospezione nel considerare il numero delle possibili varianti interne alla stessa prefigurata idea di integralità del fatto educativo, le implicazioni connesse all'uso di una tale esemplificativa formula in rapporto ai tratti culturali di un'epoca, di un contesto, di un soggetto, ai modelli educativi che, è evidente, si tende in tal modo a spostare forzatamente al di fuori di un tempo e di uno spazio possibili. Da un'indagine condotta nel segno di un maggiore approfondimento storico-teorico emergerebbe una più chiara consapevolezza in ordine a significati ed interpretazioni, affatto univoci sul piano di una teoria della formazione, come talvolta si vorrebbe far credere.

È il caso, allora, di ricordare che la pedagogia è chiamata a suggerire atteggiamenti di riflessione e di grande cautela quando si chiama in causa la categoria 'integrale' riferita all'esperienza educativa, per evitare che, senza troppa circospezione, si operi rimando ad una serie di esemplificative formule che fissano il principio-guida di un'educazione integrale entro una prefissata, perfetta forma ideale, al cui interno soggetti, da una parte, e percorsi formativi dall'altra, come entità estranee tra loro, vivono storie separate. Ancor più di quanto non accadesse in passato, oggi le finalità educative non possono essere sganciate dal terreno del riconoscimento dei diritti fondamentali della persona e pertanto anche da un impegno volto a riconoscere ad ogni uomo, quali che siano le circostanze in cui il caso l'ha fatto nascere, il diritto di sviluppare, quanto più completamente possibile, tutte le proprie facoltà, fisiche e intellettuali.

3. Orti di pace. Un'esperienza su territorio siciliano

A corredo di una disamina sulle suggestioni e le sollecitazioni indotte dalla pratica della coltura della terra quale cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento, tra metafora e prassi educativo-didattica, può essere interessante descrivere brevemente e in forma esemplificativa, un'esperienza associativa che vede protagonista al proprio interno una rete scolastica siciliana sorta nel 2009 all'insegna del significativo nome *Orti di Pace*. L'espressione "Orti di pace" si deve al biologo marino ed educatore veneto David Levi Morenos (1863-1933). Fra le sue numerose attività filantropiche (di cui vale la pena ricordare almeno l'impegno speso per istruire e organizzare i pescatori lagunari e l'iniziativa delle navi-asilo per soccorrere gli orfani dei marinai), vi fu, a partire dal 1919, anche l'istituzione delle Colonie dei Giovani Lavoratori tra cui i cosiddetti "Orti di pace" a Roma, presso Villa Doria Pamphij.

L'associazione *Orti di Pace – Sicilia* nasce per iniziativa di un gruppo di ricercatori universitari, insegnanti, pedagogisti, educatori, responsabili dell'istruzione e della salute, della promozione sociale, al fine di coordinare a livello regionale e di promuovere attività di ricerca, di scambio, nonché di supporto, alle diverse realtà che in Sicilia operano, a vario titolo, nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della riabilitazione, avvalendosi di pratiche di coltura di piante e alberi.⁴

In controtendenza rispetto ad ogni possibile interpretazione riduzionistica di tematiche ed attività riconducibili al terreno dell'educazione ambientale, intende valorizzare appieno le numerose e variamente articolate esperienze formative, didattiche, socio-sanitarie e di sostegno alla persona già presenti sull'Isola, mettendone in luce la specificità e stipulando accordi e strategie finalizzati ad interventi condivisi e programmati ad ampio raggio su territorio. Entro tale allargato e condiviso orizzonte di riferimento, le diverse realtà aderenti, tra Istituti scolastici, Enti locali e, a vario titolo, responsabili della salute e della promozione sociale, legano all'esperienza della cura, della coltura/cultura della terra, molteplici possibili percorsi; dalla didattica all'aperto, largamente diffusa su territorio siciliano già agli inizi del Novecento, alle tante pratiche sociali volte all'inclusione di soggetti per vari motivi emarginati, o detenuti; dalle pratiche di promozione della legalità democratica, della salute, della tutela dell'ambiente a procedure e strategie d'insegnamento per valorizzare al meglio i processi di sviluppo fisico e psichico, le potenzialità apprenditive di soggetti con disabilità.

Nel primo triennio le diverse esperienze messe in atto, idealmente configurabili all'interno di un disegno di sistema formativo integrato, hanno visto particolarmente attivi ed impegnati gli istituti scolastici. In un quadro di accordi atto a favorire forme di intervento condiviso tra più attori, le scuole hanno interpretato il ruolo di veri e propri agenti di crescita culturale diffusa, capaci di valorizzare, ma anche di reinterpretare, peculiarità regionali, al crocevia di interventi finalizzati al dialogo interculturale, alla tutela dell'ambiente, alla diffusione della legalità, al recupero e alla coesione sociale.

Senza perdere di vista la centralità degli scopi legati all'istruzione e alla didattica disciplinare, in un'epoca in cui il 'verde' è luogo partecipato da più soggetti a molteplici livelli, le scuole sono diventate così un vero motore di pratiche di cittadinanza attiva, veicoli importanti di recupero di spazi urbani ed extraurbani in stato di degrado, abbandono o marginalità sociale.

Ancor più quando un intervento su territorio è rivolto ad un cittadino con disabilità, si accende una vera e propria, salutare, provocazione, per la scuola, per il mondo del lavoro, per la qualità delle relazioni sociali, per quanti pensano che interventi di rete possano essere concepiti e messi in atto unicamente entro assetti di relazione scontati, tipologie di intervento spesso isolato e settoriale.

Quando la prospettiva assunta diventa quella inaggrabile di un soggetto, egli stesso, crocevia di più sistemi, allora gli spazi di intervento ne escono ridisegnati. Dalla dimensione intrapsichica, individuale, biologica della disabilità si passa, per questa via, alla connotazione di soggettività fortemente ancorate a quello speciale rapporto uomo-ambiente che appartiene loro in forma esclusiva e, di conse-

4 L'iniziativa siciliana nasce e si configura in continuità e in raccordo con l'esperienza della rete *Orti di Pace* promossa presso l'Ecoistituto per le tecnologie appropriate di Cesena.

guenza, a forme di intervento nelle quali questa peculiarità di rapporto, passando per una riconsiderazione delle modalità d'azione, possa essere occasione, su rete diffusa, di crescita umana, a più livelli. Ciò impone, peraltro, che si provi a *fare*, ad *essere*, territorio in maniera differente da come troppo spesso ci è dato osservare. Non è affatto semplice provare a trasferire su un piano operativo gli obiettivi di Orti di Pace – Sicilia, che possiamo prefigurare pongano, a più livelli, tra le proprie finalità, quella di porre sotto attenzione l'ordine di praticabilità del contesto circostante (per necessità di sintesi e per le peculiarità delle dinamiche chiamate in causa si è qui voluto privilegiare il riferimento al soggetto disabile); al momento la ricerca volge in direzione di percorsi specifici attraverso i quali si possano attivare forme di virtuosa circolarità tra l'essere 'capace di' e condizioni obbiettive entro le quali tali capacità possano, per l'appunto, riflettersi.

Troppo semplice sarebbe concludere che si devono promuovere programmi, occasioni volte a porre tutti i soggetti cittadini in posizione attiva; è questo un auspicio che da tempo continuiamo ad esprimere, ma che stenta a trovare soluzioni avanzate sul piano di un intervento specifico. In più diretto riferimento all'ambito delle argomentazioni fin qui condotte, può certamente essere segnalato il progetto che, sotto l'insegna di "Un orto di pace in ospedale", promuove una serie di attività all'interno del reparto di neuropsichiatria infantile dell'Azienda Ospedaliero-universitaria "Policlinico Vittorio Emanuele" di Catania.

L'orto in ospedale è finalizzato, in questo caso, alla sperimentazione di pratiche educative che possano migliorare la qualità di vita dei bambini degenti per i quali si spera di riuscire a creare condizioni favorevoli allo sviluppo delle capacità sensoriali, al superamento dell'isolamento e del senso di inutilità che spesso viene accentuato dalla permanenza in ospedale. Un piccolo spazio all'interno del reparto ospedaliero coltivato ad erbe aromatiche, fiori e ortaggi, presso cui i bambini possono essere impegnati in attività istruttive e rasserenanti, creative e stimolanti al tempo stesso, all'interno del quale è sostenuto il processo di elaborazione di ruoli genitoriali 'su misura' pur all'interno di condizioni molto distanti dalle consuetudini di vita familiare.

Non è un caso che, presso le scuole che hanno aderito alla rete scolastica degli Orti di Pace, gli insegnanti di sostegno siano stati tra i primi ad attingere a questo contenitore di didattica attiva, di strategie alternative alla consueta pratica scolastica a beneficio degli allievi. Dal punto di vista di chi, più di ogni altro, non può prescindere da un intervento educativo e d'istruzione individualizzato, l'azione dovrebbe infatti essere sempre volta a riempire il tempo di spazi d'esperienza, ad accendere il soggetto volitivo, ad orientare i processi di formazione nel senso della induzione ad utilizzare le risorse dell'ambiente, riconducendole, naturalmente, alla misura delle azioni del soggetto.

Per l'impiego di metodi attivi e strategie formative in grado di impegnare in maniera personale e responsabile gli allievi, per il coinvolgimento in compiti di realtà su cui far convergere risorse interne ed esterne alla scuola, per l'ampio utilizzo della didattica laboratoriale e di metodologie che sostengano il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo mi sembra un'esperienza ben esemplificativa di come la scuola, piantata la semina, possa fiorire e dare i propri frutti fuori dalle alte mura dei propri edifici, e così guardare alla pace e al lavoro quali mete e valori 'naturali', in una dimensione intrinsecamente personale e collettiva al tempo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Clausse, A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée. Tr. it. (1964). *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*. Firenze: La Nuova Italia, (introduzione e note a cura di Santoni Rugiu, A.).
- Considerant, V. (1844). *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*. Paris: Librairie de l'École Sociétaire, (terzo volume dell'opera *La destinée sociale*, edita a Parigi dal 1834 al 1844).
- Cousinet, R. (1954). *La Culture Intellectuelle*. Paris: Les Presses d'Ile de France. Tr. it. a cura di Tomarchio, M. (2003). *La cultura intellettuale, Educazione nuova e Culture Intellectuelle*. Catania: CUECM.
- Crutzen, P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova*. Milano: Mondadori.
- Freinet, C. (1950). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: École Moderne Française. (1966²). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (in due voll. dal titolo *Essai de psychologie sensible I. Acquisition des techniques de vie constructive e Essai de psychologie sensible II. Rééducation des techniques de vie ersatz*). Tr. It. (1972). Vol. I: *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione. La "Ricerca" sperimentale*. Firenze: Le Monnier (prefazione di E. Freinet, introduzione e commento a cura di Eynard, R.).
- Freinet, C. (1949). *L'éducation du travail*. Paris: Ophrys, Gap. Tr. it. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti.
- Freinet, C. (1969). *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne du bon sens*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Tr. it. (1962). *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tomarchio, M. (2003). *Educazione nuova e Culture Intellectuelle*. Catania: CUECM.
- Tomarchio, M. (2010). *Educare in Armonia. Théorie de l'éducation naturelle et attrayante di Victor Considerant, Cadmo, X, 2002, 28*.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (a cura di) (2011), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010. Vol. II: *Figure ed esperienze*. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (a cura di) (2010). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010. Vol. I: *Modelli, temi*. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6.



Sviluppo di un modello innovativo, adattivo ed evolutivo per la leadership scolastica

Development innovation adaptive evolution model for school leadership

Roberto Melchiori

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

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

ABSTRACT

This paper outlines a new model for the analysis and evaluation of school principals leadership. We designed this innovation leadership model we believe that such a shift in the practice of principals will have a profound and positive effect on results for schools and students in our public schools. In order to this, we describes the core design principles that underlie the innovation leadership model and we outlines the two things that we recommend are measured when assessing principals and supporting their improvement: leadership practice and student outcomes. Principals are responsible for a great many things, but no framework or evaluation system can measure every principal responsibility. This innovation leadership model proposes that a principal's effectiveness should be measured by: (1) the actions that they demonstrate to drive higher levels of school achievements and (2) the degree to which they are successful in improving student outcomes. We call these "practice" and "outcomes.". These categories encompass the most important principal actions and the most important results of their work. The model does two things at once. First, it serves as an accountability tool, defining effectiveness and assessing whether principals measure up to that definition. Second, it serves as a development tool, providing a structure for principals to get timely feedback and improve their practice. What binds these two things together is a significant emphasis on growth over time, whether that's in the structure for supporting principals to continually improve practice or in setting ambitious student outcome targets. This innovative model of leadership is constructed so that every principal can use it with a minimum additional readjustment and, in particular, at a reduced cost. In addition, the model is aligned to support the work of an auditor, or the evaluation commission, which evaluates the same school leaders.

Questo articolo delinea un nuovo modello per l'analisi e la valutazione della leadership svolta dai dirigenti scolastici. Abbiamo progettato questo modello innovativo di leadership perchè crediamo che un cambiamento nella pratica dei dirigenti scolastici avrà un effetto profondo e positivo sui risultati delle scuole e dei relativi studenti. Per questo, si descrivono i principi di fondo della progettazione che sono alla base del modello innovativo di leadership e si delineano i due aspetti che si consigliano come misura nella valutazione dei dirigenti scolastici per sostenere il loro miglioramento: la pratica della leadership e risultati degli studenti. I dirigenti scolastici sono responsabili di molte attività, ma nessun quadro di riferimento o valutazione di sistema è in grado di misurare ogni specifica responsabilità. Questo modello innovativo di leadership propone che l'efficacia di un dirigente scolastico deve essere misurata da: (1) le attività che essi dimostrano di fare nel guidare la scuola verso i più alti livelli di performancee (2) il grado in cui riescono ad incidere nel miglioramento dei risultati degli studenti. Noi definiamo le due precedenti come "pratica", la prima, e "risultati", la seconda. Queste categorie comprendono le più importanti attività e i più importanti risultati del loro lavoro. Il modello esprime due elementi contemporaneamente. In primo luogo, il modello, come framework, serve come strumento di riferimento per valutare l'efficacia del loro lavoro corrispondente alle definizioni del modello, framework, stesso. In secondo luogo, serve come strumento di sviluppo, perchè fornisce ai dirigenti scolastici una struttura per ottenere un feedback tempestivo e migliorare la loro pratica. Ciò che lega questi due elementi insieme è la loro enfasi sullo sviluppo nel tempo, considerando che la struttura è di supporto ai dirigenti scolastici sia per migliorare continuamente la loro pratica sia nel fissare ambiziosi obiettivi di risultato per gli studenti. Questo modello innovativo di leadership è costruito in modo che ogni dirigente scolastico possa utilizzarlo con un minimo riadattamento supplementare e, in particolare, a un costo ridotto. Inoltre, il modello è allineato per sostenere il lavoro di un valutatore, o commissione di valutazione, che valuta gli stessi dirigenti scolastici.

KEYWORDS

Ecosystem, Educational system, School quality, Cooperative leadership, Evidence base, Analytics learning, Meta-analysis, Heutagogy.

Eco sistema, Sistema educativo, Qualità della scuola, Leadership cooperativa, Analytics learning, Meta analisi, Heutagogy.

- * Contributi: il prof. Roberto Melchiori ha scritto le parti contrassegnate con (M); il Prof. Piergiuseppe Ellerani le parti contrassegnate con (E). Le parti comuni sono contrassegnate con (M,E).

Premessa (E)

In un mondo che cambia rapidamente, caratterizzato da interconnessione e interdipendenza, l'educazione ha un ruolo centrale e fondamentale per permettere lo sviluppo della conoscenza, delle competenze, degli atteggiamenti e motivazioni e delle competenze necessarie per i cittadini del 21° secolo.

Le scuole, allo scopo, sono riconosciute come il veicolo dominante per organizzare e promuovere l'apprendimento iniziale e la formazione; per questo il cambiamento viene richiesto e si concentra, in modo particolare, proprio sulla scuola. Nei paesi in via di sviluppo, ad esempio, alcuni innovatori in materia di istruzione pongono in discussione l'idea stessa del diritto delle scuole di educare i giovani. In particolare, si pongono interrogativi su quali siano le tensioni (OCSE, [13]), o *fattori*, che mettono in discussione l'istituzione stessa della scuola come soggetto principale dell'istruzione e formazione delle nuove generazioni. Inoltre, ci si chiede come si possono definire tali fattori e quali miglioramenti sia possibile realizzare.

Lo sviluppo di uno *Standard* per la *leadership* della scuola, rappresenta una risorsa capace di aiutare i dirigenti scolastici nello svolgimento del loro ruolo, un insieme di occasioni non tanto per *rispondere* ad una autorità sovradeterminata, adempimento pur necessario, bensì per verificare se quanto compiuto, o in via di compimento, è efficace, se risponde alle esigenze degli utenti (interni ed esterni alla scuola), se vi sono margini per un miglioramento. In sintesi, per *rinforzare* l'idea di una *leadership* come momento di *sviluppo* e *miglioramento* delle performance sia del singolo istituto scolastico sia del sistema scolastico complessivo partendo dalle attività svolte dai singoli dirigenti scolastici.

Si tratta di diffondere una cultura del miglioramento e allo stesso tempo ridurre una sensazione di isolamento in cui i dirigenti scolastici si possono trovare. Lo Standard può diventare una risorsa a disposizione del dirigente scolastico per misurarsi, nel senso di avere termini di paragone (confronto con pratiche svolte), interlocutori con cui discutere, opzioni di miglioramento, canali per rivendicare più risorse, avere occasioni di visibilità. L'occasione, quindi, per attrezzarsi al fine di migliorare la loro professionalità di "*manager*" dell'istruzione e conseguentemente il funzionamento della loro istituzione scolastica. In particolare, può offrire occasioni di scambio di esperienze (pratiche svolte), valorizzando quelle che si sono dimostrate più efficaci, avendo cura di coltivare eventuali aggregazioni spontanee (comunità locali di pratiche) che localmente si formarono, anche grazie ad alcuni dirigenti trainanti che potrebbero a livello locale occuparsi della disseminazione di soluzioni efficaci.

In questo articolo si presenteranno le risultanze di un lavoro di *meta analisi*, *based evidence*, sulle ricerche e sulle esperienze, documentate, realizzate negli ultimi anni a livello internazionale che hanno analizzato la *leadership* dei dirigenti scolastici, e i risultati raggiunti. Lo scopo è di promuovere la realizzazione di uno Standard, per il quale si forniranno le caratterizzazioni principali, la struttura e gli obiettivi di fondo.

1. Il metodo di lavoro (M,E)

Il metodo utilizzato per l'analisi della documentazione delle ricerche e delle esperienze sulla *leadership* e la successiva riflessione è stato caratterizzato da tre principali attività, svolte in modo non consecutivo, ma interrelato sulla base dei risultati intermedi raggiunti. In particolare le attività hanno riguardato:

- la *ricerca* e la *selezione* dei documenti, nazionali europei e internazionali, riguardanti i risultati di studi e di ricerche sulle attività delle ontologie e della ricerca pedagogica e dell'educazione, principalmente le pubblicazioni dell'OCSE;
- la sistematica *analisi di contenuto* condotta sui principali documenti selezionati, con la scelta degli studi e delle ricerche che evidenziavano le caratteristiche innovative e di cambiamento più adeguate alle caratteristiche della leadership e in particolare su quella scolastica;
- la costruzione dello Standard per la leadership scolastica, con la precisazione del modello innovativo adattivo ed evolutivo caratterizzato da due elementi specifici cioè le *pratiche* della leadership e la *valutazione* delle *performance*;
- l'utilizzazione un procedimento *incrementale*, caratterizzato dalla costruzione di una *metodologia di riferimento* per lo sviluppo del progetto dello Standard sulla scia del modello di costruzione di una teoria dell'approccio *grounded theory*.

2. Stato dell'arte (E)

Nell'ultimo decennio in molte ricerche o studi sperimentali sono stati proposti modelli concettuali per rappresentare la caratterizzazione della *scuola efficace* e al contempo del *profilo* della *leadership scolastica* (la leadership scolastica è affidata generalmente al dirigente scolastico in tutti i paesi europei e nella maggior parte dei paesi non europei. Per tale motivo in questo articolo si utilizzano in modo alternativo i termini di leadership scolastica e di dirigente scolastico); in particolare, per la leadership, le ricerche hanno preso in considerazione, principalmente, sia la formazione di base, cioè le conoscenze e i percorsi di studio, sia le capacità, le abilità e le competenze necessarie, sia i valori, le credenze e le visioni, sia, infine, i comportamenti di leadership riconosciuti come necessari. In particolare si segnalano i lavori di: University of Washington Center for Educational Leadership, [15]; Vanderbilt University, [16]; Ermeneia Studi, [3]; Australian Institute for Teaching and School Leadership, [1], Fondazione Agnelli, [4]).

Alcune ricerche internazionali, infatti, condotte sulla base della struttura per profili, in particolare il movimento impegnato verso la *modellizzazione* della *scuola efficace*, hanno evidenziato correlazioni positive tra vari indicatori di *capacità di leadership* dei dirigenti scolastici e risultati della scuola. Altri studi successivi e più recenti, considerando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, si sono soffermati nella identificazione delle pratiche dirigenziali specifiche che offrivano il maggiore contributo, oltre che per gli aspetti specifici dell'organizzazione e della gestione della scuola, anche per il perseguimento degli obiettivi didattico-formativi previsti dal curriculum della scuola (Vedi Melchiori [6]; Waters, Marzano, and McNulty, [17]).

Dall'analisi della documentazione si evince che la ricerca scientifica sul ruolo dei dirigenti delle scuole si è sviluppata soprattutto nei paesi di cultura anglosassone, mentre è molto più scarsa nei paesi di tradizione centralistica, dove la funzione è regolata in modo minuzioso da norme di tipo pubblicistico (ad esempio Francia, Italia, Germania e Spagna). In questi paesi, quindi, prevale il principio di legittimità formale dove i comportamenti di tutti gli attori sono definiti dalla norma e quindi gli effetti diretti dell'azione del dirigente sono molto meno in grado di fare la differenza. Questo è il motivo per cui la letteratura pedagogica italiana si è concentrata per molto tempo sul lavoro degli insegnanti, riservando scarsa

attenzione a quello dei dirigenti. Infatti, i pochi studi condotti sulla leadership, caratterizzati dall'approccio sociologico, sono state indagate le caratteristiche personali e culturali dei dirigenti, la formazione iniziale, la percezione soggettiva della propria funzione, la propensione al cambiamento, i fattori di stabilità, la soddisfazione, lo stress correlato lavoro. Invece, le connotazioni concrete di una *leadership* efficace e il suo influsso sull'organizzazione e gestione della scuola e sugli apprendimenti degli studenti, non hanno trovato la stessa attenta valutazione e approfondimento. Lo stesso concetto di *leadership scolastica* risulta controverso: ne è la prova la polemica sul *preside-manager*, attribuendo per lo più a tale termine un senso negativo, come espressione di una colonizzazione culturale del mondo della scuola da parte di quello dell'industria.

Nella prospettiva emergente di integrazione tra modelli diversi di leadership istruzionale e trasformativa, la ricerca rileva l'importanza processuale derivante da *come* sono esercitate le leadership e *chi* le esercita, coinvolgendo perciò non soltanto i dirigenti scolastici o il middle management, ma tutti gli insegnanti che formalmente o informalmente esercitano di fatto funzioni di leadership. Considerando altresì che uno dei pilastri rilevati dalla ricerca della leadership per l'apprendimento è lo sviluppo delle risorse umane e che lo sviluppo delle risorse umane produce l'effetto più elevato sugli apprendimenti degli studenti (Paletta, [17]) è determinante l'investimento nella formazione continua delle risorse umane, intese come portatrici di *valore*.

Nonostante questi problemi concettuali, diversi recenti Studi evidenziano quanto, anche nella scuola, l'adozione di buone pratiche di leadership per la scuola abbia effetti significativi su efficienza e produttività (OCSE, [13]). Infatti, nel caso della scuola la naturale misura di output è il livello di apprendimento degli studenti; in termini di "input", esistono diverse indagini di tipo *qualitativo* che evidenziano l'importanza delle pratiche di leadership per il buon funzionamento delle scuole (OCSE, [15]), ma sono ancora pochi i lavori di tipo *quantitativo* che analizzano quali siano le pratiche che maggiormente incidono nella performance scolastica degli studenti (OCSE, 14). Alcuni Studi (OCSE, [12]), presentano un lavoro di sintesi dei risultati in letteratura (meta-analisi) da cui emerge una correlazione positiva tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati della scuola e in particolare degli studenti. Altri lavori più recenti evidenziano la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici e cercano di identificare quali siano le pratiche di leadership specifiche che hanno il maggiore impatto sulla performance della scuola. Questi ultimi lavori evidenziano come i dirigenti scolastici facilitino le attività di insegnamento e apprendimento all'interno della scuola, o *instructional leadership*; altri autori (Grissom e Loeb [14]) sottolineano invece l'importanza delle competenze più strettamente manageriali e organizzative dei dirigenti scolastici e rilevano che, soprattutto queste ultime, hanno effetti positivi sulla performance degli studenti.

Tuttavia, questi lavori, oltre a utilizzare nella maggior parte dei casi dati per gli Stati Uniti, si basano su indicatori di *managerial practices* parziali e difficilmente replicabili. In effetti, quello della misurazione rappresenta uno dei problemi principali che sorge in tutte le indagini che riguardano le *leadership practices*, poiché si tratta di fenomeni spesso difficili da definire e identificare dove molto dipende dal contesto e dall'ambiente in cui si trova a operare il dirigente scolastico stesso.

3. Scopo dello Standard (M)

Lo scopo dello Standard è di fornire ai responsabili politici un *modello innovativo, evolutivo e adattivo di leadership* per i dirigenti scolastici, per assisterli nella formulazione e nell'attuazione di politiche per *interventi di formazione permanente, on the job*, e di *valutazione del lavoro svolto*, in funzione anche di quanto previsto dalla Legge 165 del 2001, del Dlgs 150/2009 e del DPR 80/2013. Gli interventi delle politiche, in particolare, sono volte a sostenere lo sviluppo e il mantenimento delle *competenze* (cioè professionalità) e delle *capacitazioni* (cioè competenze in atto) di leadership dei dirigenti scolastici, come organo individuale, in funzione del miglioramento dei risultati e degli esiti sia dei processi formativi sia dei processi di organizzazione e gestione della scuola, dell'insegnamento, dei docenti, e dell'apprendimento, degli studenti, che si compie a scuola (*formazione formale*) e nell'ambiente sociale collegato (*formazione informale*).

Il dirigente scolastico lavora in un ambiente complesso, difficile e mutevole, guidando e gestendo la scuola di oggi nella consapevolezza delle esigenze del domani. Tutte le scuole sono inserite all'interno di una comunità, stratificata in una struttura gerarchica, che prevede, oltre alle differenziazioni collegate alla specificità di ordine e indirizzo formativo, anche il riferimento territoriale, cioè locale, regionale e nazionale di formazione; il rispetto delle diversità dei soggetti della comunità scuola pone la stessa come un *ecosistema biologico*, in quanto contiene molti tipi di *specie* (insegnanti, studenti, dirigenti, personale amministrativo, famiglie, stakeholder vari) ciascuna avente un diverso insieme di *caratteristiche* (insegnare, apprendere, organizzare, gestire, cooperare, controllare, valutare, ecc.) e gioca un *ruolo* diverso (occupando una nicchia unica) in termini ecologici. Caratteristiche e ruoli delle specie si influenzano continuamente l'un l'altra, modificando costantemente le loro interrelazioni.

La leadership del dirigente scolastico viene ad esprimersi, quindi, come unione di competenze e capacitazione, ovvero di *eutagogia in azione* (Hase, Kenyon,[6]), finalizzata all'innovazione e al conseguimento degli obiettivi di indirizzo e pratici funzionali all'utenza sia *interna*, cioè studenti, docenti e personale ATA, sia *esterna*, cioè famiglie e organizzazioni territoriali istituzionali e non (*stakeholder*).

Supportare le attività di leadership del dirigente scolastico, attraverso uno Standard, ovvero un modello di riferimento dinamico e adattivo, consente di migliorare sia la percezione dell'utilità delle pratiche di lavoro come strumento di costruzione di una comunità di lavoro, sia di costruire un sistema connesso di apprendimento collettivo, sia di avvantaggiare l'applicazione di riforme del sistema scolastico rendendo visibili le applicazioni pratiche della nuova regolamentazione su ambienti e contesti diversi soggetti a resistenze dissimili, sia alla motivazione empatica per la consapevolezza di esercitare un ruolo non solitario ma collettivo.

4. La metodologia di sviluppo dello Standard (M)

La metodologia che è stata scelta per la progettazione e la sperimentazione dello Standard collega gli aspetti di ideazione, progettazione e conduzione di tutte le fasi del Progetto e nello stesso tempo poter attuare un processo di produzione che vede la costruzione del progetto potendo ottenere prodotti intermedi completi e nello stesso tempo di rivedere gli obiettivi e i processi sulla base dei risultati ottenuti.

La metodologia scelta si fonda sui processi mentali collegati al *thinking design* che unisce insieme aspetti quali l'*empatia*, che assicura la comprensione e la connessione con il contesto del progetto, la *creatività*, che riguarda la generazione di idee e di soluzioni, e la *razionalità*, che permette di scegliere la soluzione idonea tra quelle considerate praticabili per il problema da risolvere e quindi per il Progetto da realizzare. Questi processi, tuttavia, hanno ridotta possibilità di produrre le nuove soluzioni per le nuove opportunità a meno che non siano attuati con una precisa disciplina, che per questo Progetto è la composizione del modello definito a *tre diamanti* (3D), che è stato utilizzato per creare prodotti innovativi in settori diversi dalla produzione alla salute mentale, con il modello *prototipale*.

Il grafico di figura 1 illustra la metodologia così definita.

La metodologia (Aitsl, [1]), dal punto di vista dello sviluppo progettuale, privilegia l'avvio di un processo strutturato di scomposizione del tema del Progetto, visto da nuove prospettive, e costruire una soluzione con strumenti e pratiche costituenti.

La struttura della metodologia, quindi, offre spazio sia alla creatività sia al rigore.

La forma a diamante permette di *aprire* (pensiero divergente) e *chiudere* (pensiero convergente): lo sviluppo delle parti del progetto (o Attività e relativi Wp) si muove attraverso *creazione* e *generazione*, con successiva fase di *critica* su quanto effettuato in funzione dello sviluppo successivo (aggiornamento del prototipo). Le fasi di apertura e chiusura gradualmente si riducono, e nello stesso tempo si riducono le particolarizzazioni focalizzate con lo sviluppo di nuove specifiche pratiche (per lo sviluppo del progetto).

La metodologia a diamante prevede la combinazione di tre fasi, o diamanti, in successione temporale ognuna caratterizzata da un fine progettuale, cioè *incoraggiare il cambiamento* (*stimolare*), *fondare il coinvolgimento* (*incubare*) e, infine, *raccogliere dati e condividere l'apprendimento* (*scalare*).

In particolare ogni singola Fase prevede:

1. *Stimolazione*: avviare da parte del Partner-PI un processo di analisi e studio di come la leadership scolastica possa favorire il cambiamento della performance complessiva della scuola in modo da ottenere, ad esempio, risultati operativi ed esiti significativi a livello nazionale e locale. I Gruppi di lavoro, i Partner, effettueranno le attività riguardanti gli Studi preliminari che determineranno sia lo sfondo *teorico concettuale* di riferimento funzionale al modello evolutivo adattivo, sia la normativa riguardante il ruolo di leadership dei dirigenti scolastici sia la (ri)definizione delle caratteristiche necessarie per la leadership, *competenze* e *capacitazione*, sia il contesto *multiculturale* di azione della leadership esplicitata soprattutto nella scuola da considerare come *ecosistema*.
2. *Incubazione*: dopo aver definito le caratteristiche della leadership scolastica, i Partner, avvieranno le attività di *Inchiesta*, come indagine campionaria nazionale (*ricerca empirica*), e di *Studi di caso*, come ricostruzione delle pratiche attraverso la narrazione diretta (*grounded theory*), secondo i passi del metodo definiti come *esplorare*, *generare* e *valutare*. In questa fase sono riviste le risultanze delle attività svolte nella prima Fase in modo da verificare la loro coerenza e robustezza rispetto agli obiettivi generali del Progetto e agli obiettivi specifici dello sviluppo della seconda Fase. Una caratteristica importante di questa fase è che permette ai Partner di cooperare nello sviluppo delle singole Attività favorendo una learning community.

3. *Scalatura*: il Progetto ha l'obiettivo di costruire un modello e un frame work, da diffondere come linea guida, per il ruolo della leadership scolastica, in modo che possa funzionare come standard di riferimento e permettere anche una valutazione delle prestazioni sulla base del modello stesso. L'adozione del modello, come standard, permetterebbe di poter migliorare la pratica sul lavoro dei dirigenti scolastici considerando che i problemi che si verificano a scuola sono spesso condivisi da molte altre scuole e, quindi, le soluzioni adottate da alcuni dirigenti possono essere rilevanti allo stesso modo per altri. È importante, quindi, che i dirigenti scolastici possano imparare dalle innovazioni sviluppate come parte della propria esperienza. Per questo, quindi, l'assunto posto dal Progetto, è che i contesti di lavoro sono esattamente gli stessi, e la leadership deve essere in grado di comprendere una nuova pratica a sufficienza per essere in grado di adattarla al proprio ambiente e contesto di lavoro.

L'inserimento a cerniera, tra i diamanti, del *metodo* della *Prototipazione* permette di testare le idee in fase iniziale con gli utenti dei prodotti del Progetto, cioè i dirigenti scolastici, consentendo al progettista di scegliere tra le alternative ipotizzate. Il metodo è anche utilizzato per identificare quali aspetti chiave dei prodotti del Progetto sono quelli che rispondono alle esigenze sulla base dei test, ovvero delle indagini, effettuate con i dirigenti stessi. La Prototipazione, quindi, come una metodologia flessibile, può essere usata, per lo Studio sulla leadership, per sviluppare nuovi processi, come ad esempio, per il dirigente scolastico, la gestione dei rapporti con le famiglie, o migliorare i processi esistenti, come ad esempio l'analisi degli esiti educativi degli studenti della scuola.

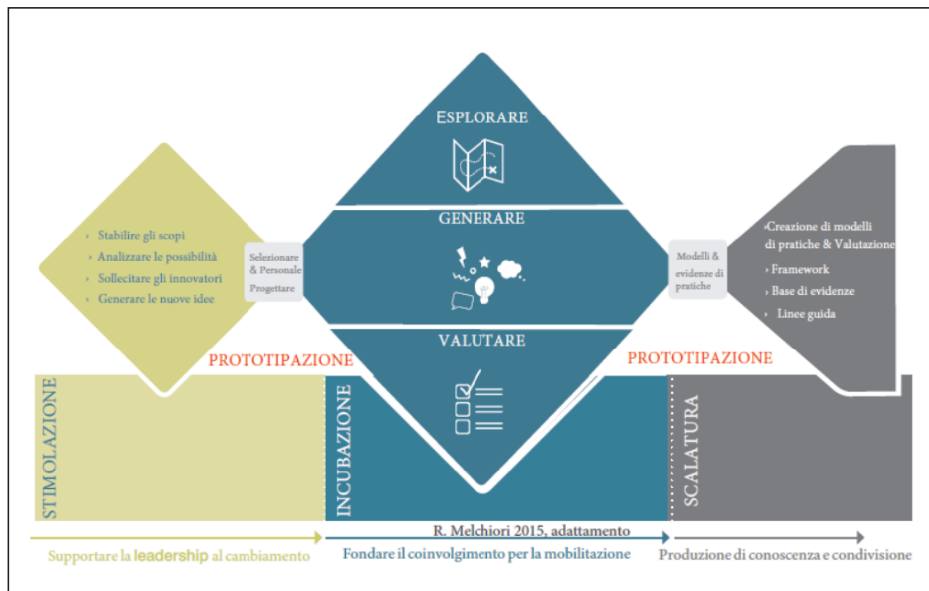


Figura 1. Grafico del modello a 3 diamanti e prototipazione.

La metodologia così utilizzata, di carattere partecipativo, aiuta ad ottenere alcuni benefici concreti tra cui:

- rendere più visibile il progetto di Standard ai vari interessati (dirigenti scolastici, dirigenti regionali, dirigenti centrali);
- rendere più efficace e corretto l'utilizzo dello Standard;

- individuare i punti di verifica dello Standard;
- definire i criteri di completamento delle valutazioni;
- ridurre gli impatti negativi derivanti dalle modifiche allo Standard (requisiti, ambito, tempistiche, ecc.).

5. La struttura dello Standard (M)

Lo sviluppo dello Standard per la Leadership, che assume come riferimento iniziale le conclusioni di una attività di ricerca (Progetto di ricerca, “*Studio sull’influenza degli aspetti psicosociali nei ruoli apicali dell’istituzione scolastica*”, prot. A00DGPER0013525, MIUR, Direzione del Personale della Scuola), è veicolato come *Linee guida*, sulla base dei risultati di specifici *Studi di ricerca applicata*, riguardanti:

- la definizione, e descrizione, di un *modello di leadership innovativo evolutivo e adattivo*, sulla base di una meta-analisi delle esperienze nazionali e internazionali, qualificato teoricamente e metodologicamente con rilievo all’*eutagogia* e alla *self determined learning*. Il modello evidenzierà da una parte, l’aspetto *statico*, cioè le caratteristiche professionali come le competenze, le responsabilità, le conoscenze, le abilità sociali e interpersonali, e dall’altra l’aspetto *dinamico*, o *capacitazione*, attraverso il ruolo svolto con le pratiche operative e lo sviluppo professionale. Il modello è applicato sperimentalmente ai dirigenti scolastici, per accumulare e spiegare le differenze dei comportamenti, della *comunità di lavoro*, rispetto all’ambiente e al contesto lavorativo, cioè l’*ecosistema scuola*;
- l’effettuazione di una *Indagine nazionale*, utilizzando come riferimento concettuale il *modello della leadership* definito, con la doppia valenza di *Inchiesta*, con associati studio di casi locali, per facilitare una riflessione e discussione sul *corrente stato* della leadership scolastica e incoraggiare l’esplicitazione delle più importanti questioni circa il futuro attuabile, e di *Raccolta dati* nazionale, sulla base del *learning analytics*, per raccogliere e classificare le problematiche inerenti la leadership fornendo una *base dati* per validare il modello di leadership proposto;

Lo Standard, quindi, si compone di due *Linee guida*, associate al modello di leadership, che riguardano un *Frame work*, la prima, e un *Modello di (auto)valutazione*, la seconda. Le due linee guida permettono di unificare a) la lettura delle pratiche realizzate dai singoli dirigenti scolastici, cioè rendere esplicito il ruolo della dirigenza scolastica, b) permettere una *(auto) valutazione partecipata dei risultati operativi* indipendentemente dall’istituzione scolastica di lavoro (sede e tipologia), dall’ambiente e dal contesto di riferimento; c) indicare una *struttura di requisiti* funzionali al processo di miglioramento della *qualità* del ruolo e delle funzioni di leadership e del sistema scolastico formale, che complementino le informazioni relative all’auto valutazione della scuola, secondo quanto previsto dalla Legge 107/2015. Inoltre, per migliorare l’uso dello Standard, in funzione evolutiva, si effettua la costruzione di un *Evidence based leadership practices Service*, che gestisce una *Banca dati documentale* con accesso e popolamento tramite internet, da parte dei dirigenti scolastici, per raccogliere le problematiche relative alla leadership della scuola e le soluzioni adottate, con le varianti più efficaci.

Conclusioni (M,E)

Con il consolidarsi dell'autonomia scolastica, infatti, il dirigente scolastico si trova a dirigere un'organizzazione in evoluzione, la cui identità e il cui sviluppo sono fortemente influenzate, oltre che dalla partecipazione e dalla qualità del corpo insegnante, dalle sue capacità di indirizzo e di cooperazione con gli organi collegiali e gli enti territoriali, per definire con essi un'adeguata concezione e una efficace realizzazione dei servizi verso l'utenza. In altre parole, i risultati dell'azione del dirigente scolastico sono fortemente collegati, ovvero sono fatti coincidere soprattutto dagli stakeholder, in buona misura con i risultati dell'istituzione scolastica che dirige. Allo stesso modo le attività di leadership tendono ad assumere un ruolo centrale, e ogni attività di pianificazione di istituto richiede di essere verificata costantemente negli esiti e nei risultati realizzati. In particolare, il modello di (auto)valutazione può costituire il focus della leadership del dirigente scolastico considerando la necessità di consolidare i risultati e i processi di miglioramento ottenuti – riguardanti anche gli obiettivi di miglioramento e di adeguamento agli standard territoriali che sempre più saranno espressi dall'Ufficio scolastico regionale –.

Infine, sembra opportuno ricordare che nel processo di leadership e (auto)valutazione possono inserirsi in modo proficuo anche i pari; ovvero altri dirigenti scolastici che con i mezzi opportuni possono contribuire a definire soluzioni adatte sia a contesti avanzati sia a contesti difficili. Si può considerare un'azione formativa che viene innescata dagli stessi dirigenti scolastici, con ruoli diversi: da quello di tutor temporaneo nei confronti di un dirigente scolastico in avvio di carriera o che opera in situazioni di contesto difficili, a quello di una sorta di "team professionali" *sui generis*, specialistici e su base volontaria con il compito di elaborare proposte per la loro comunità professionale, quali azioni orientate a realizzare interventi efficaci in contesti definiti (ad esempio la qualità, i raccordi con il mercato del lavoro, la costituzioni di reti di scuole, etc.).

In questo modo la leadership, e la sua valutazione, pur essendo in ultima istanza una questione individuale riguardante responsabilità e capacità individuali, può riconoscere e sancire dei risultati perseguiti e raggiunti non in condizione di isolamento ma di cooperazione.

In conclusione, le potenzialità del Progetto dello Standard di leadership riguardano l'attivazione di processi importanti e caratterizzati da un alto potenziale di cambiamento; alcuni di tali processi non possono essere standardizzati, ma che debbono tener conto delle differenze rilevabili tra contesti e all'interno della categoria di dirigenti scolastici. Nello stesso tempo, occorre avere cura di adottare lo Standard con flessibilità e inventiva, e avendo in mente che *l'obiettivo principale è di porre i dirigenti scolastici nelle condizioni di svolgere il proprio lavoro nel modo più efficace possibile.*

Riferimenti bibliografici

- [1] Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *National Professional Standard for Principals*. Melbourne, VIC: Education Services.
- [2] Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- [3] Ermeneia Studi (2013). *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai. Parma: Spaggiari.

- [4] European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [5] Rapporto di Ricerca (2013). *Dirigere la scuola oggi*. Torino: Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo,.
- [6] Florita, O. F. (2011). *Neuroscienze, clinica e teoria dei sistemi dinamici e complessi*. Milano: Franco Angeli.
- [7] Hase, S., Kenyon, C. (2013). *Self-determined learning- Heutagogy in Action*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- [8] Melchiori, R. (2014). Per una leadership scolastica efficace: un frame work per l'analisi. *Formazione & Insegnamento*, XII, 3. Lecce: Pensa MultiMedia.
- [9] Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- [10] Melchiori, R. (2012). *Le competenze e i risultati di apprendimento. Un frame work per l'organizzazione dei percorsi di studio*. Roma: Nuova Cultura.
- [11] OCSE, *Improving School Leadership, Volume 1: Policy And Practice*, OCSE Publishing, Paris, 2008
- [12] OCSE (2008). *Improving School Leadership – Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OCSE Publishing.
- [13] OCSE (2009). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education. Paris: OCSE. www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- [14] Grissom, J. A., Loeb, S., Master, B. (2013). Effective Instructional Time for School leaders Longitudinal Evidence. *Educational Researcher*. New York, NY: SAGE.
- [15] OCSE (2013). *Talis Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OCSE.
- [16] OCSE (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OCSE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- [17] Paletta, A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7-1, 17-38.
- [18] University of Washington Center for Educational Leadership (2013). *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*. Washington, DC: The Wallace Foundation.
- [19] Wanderbilt University (2007). *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*. Washington, DC: The Wallace Foundation.
- [20] Waters, T., Marzano, R. J. and McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori

Intercultural training of teachers and educators

Massimiliano Fiorucci
Università degli Studi Roma Tre
massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

ABSTRACT

After drawing an updated overview of the presence of immigrants in the Italian society and of non-national students in the school system, the contribution focuses on the issue of intercultural training of teachers and educators with particular reference to continuing education. The contribution, therefore, describes some of the main intercultural strategies for teachers training.

Dopo aver tracciato un quadro aggiornato sulla presenza dei migranti nella società e degli allievi con cittadinanza non italiana nella scuola, il contributo si sofferma sulla questione della formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori con particolare riferimento alla formazione continua. Il contributo affronta, quindi, la questione dei contenuti e delle metodologie di formazione da privilegiare.

KEYWORDS

Intercultural education, Continuing education, Teachers, Intercultural skills, Education methodologies.

Educazione interculturale, Formazione continua, Insegnanti, Competenze interculturali, Metodologie formative.

Introduzione¹

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. In circa quindici anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (a.s. 1996-97) a 786.630 (a.s. 2012-13) con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera nella scuola italiana che ha raggiunto l'8,8% (MIUR-ISMU, 2014; MIUR, 2012). "Se si tiene conto che i Paesi di provenienza sono circa 200, è facile intuire la complessità del fenomeno soprattutto quando si tratta di sviluppare iniziative volte al sostegno dell'integrazione di alunni stranieri" (MIUR, 2012, p. 2).

Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: il 20,9% frequenta la scuola dell'infanzia, il 35,1% frequenta la scuola primaria, il 21,7% quella secondaria di I grado e il 22,3% la scuola secondaria di II grado. "L'aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana si registra in tutti gli ordini e gradi scolastici [...], portando a raggiungere nel 2012/13 l'incidenza complessiva dell'8,8% che si articola come segue: 9,8% nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, 9,6% nella secondaria di primo grado e 6,6% nella secondaria di secondo grado. La scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (276.129 alunni), seguita per la prima volta dalle scuole secondarie di secondo grado (175.120 studenti), dalle secondarie di primo grado (170.792 alunni) e dalle scuole dell'infanzia (164.589 alunni)" (MIUR-ISMU, 2014, p. 14-15).

La situazione in linea di principio non sembra comportare particolari problemi, ma sul piano pratico la questione è decisamente più complessa. Gli insegnanti, infatti, lamentano comprensibilmente di non possedere le competenze e gli strumenti idonei a fronteggiare i "problemi" che vengono a determinarsi con l'ingresso dei bambini stranieri nelle classi anche se il patrimonio di esperienze e di buone pratiche accumulatosi negli anni in diverse aree del Paese potrebbe rappresentare – se conosciuto e valorizzato – una straordinaria risorsa formativa.

Già nel 1995 Francesco Susi aveva dato voce alle difficoltà incontrate dagli insegnanti "gli insegnanti sentono il peso di una situazione che li costringe a rispondere *da soli* ai problemi posti dalla presenza di allievi stranieri. Sono consapevoli del fatto che il loro impegno e la loro disponibilità personale sono fattori importanti, ma non sufficienti" (Susi, 1995: 114). Essi, in sostanza, chiedevano e continuano a chiedere strumenti per una formazione adeguata, mirata e a misura dei loro bisogni.

Gli insegnanti debbono, tuttavia, far propria l'idea che l'educazione interculturale non è una eccezione, o una appendice che essi debbono aggiungere alla loro azione educativa e didattica. Su questo principio debbono poi innestarsi tutta una serie di conoscenze e di competenze di carattere generale e specialistico.

1 Il presente contributo, oltre a proporre riflessioni inedite e originali, riprende, rielabora, integra e aggiorna parti di contributi già pubblicati dall'autore in altri saggi o volumi pubblicati dalle case editrici Armando e Franco Angeli. Si ringraziano, in questa sede, gli editori citati per aver concesso di utilizzare seppure in forma nuova, aggiornata e riveduta parti di testi già editi.

È importante, dunque, che gli insegnanti riflettano sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni che essi stessi assumono nei confronti dei bambini stranieri e che intraprendano su se stessi una profonda opera di revisione culturale.

1. La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori: teorie, principi e metodi

La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola (e non solo) che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Insieme alla scuola, tuttavia, sono chiamati a collaborare anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia a senso unico chiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione.

Si tratta, detto in altri termini, di mettere gli insegnanti in condizione di operare un vero e proprio “decentramento cognitivo” attenuando il grado di etnocentrismo che è alla base della loro formazione: l’obiettivo da conseguire consiste – per usare le parole dello scrittore kenyota Ngugi wa Thiong’o – nello “spostare il centro del mondo” (Wa Thiong’o, 2000).

Il progetto interculturale in cui gli insegnanti e gli educatori sono chiamati ad impegnarsi deve essere un progetto educativo condiviso dalla comunità scolastica tutta e non deve rincorrere l’emergenza. Esso non riguarda soltanto gli immigrati, ma si rivolge a tutti, chiedendo uno sforzo di analisi e comprensione ma anche e soprattutto di comunicazione e di trasformazione.

Il sapere richiesto a tutti gli insegnanti è un sapere teorico che si alimenta di tutte quelle discipline che studiano le condizioni socio-culturali dei soggetti umani con cui si ha a che fare e che aiutano ad esplorare la “differenza” in modo articolato (Dasen, 1996: 23-27). Accanto all’apporto di tipo teorico è necessario, tuttavia, fornire agli insegnanti, sia nella formazione iniziale sia in quella continua, competenze relazionali e didattiche “che non possono maturarsi se non in concreti momenti di *ricerca-azione* e in esperienze formative guidate e partecipate [...]. Quello degli insegnanti è un saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi a diretto contatto con i problemi. Questo significa che occorre sviluppare nuovi filoni della ricerca pedagogica interculturale, di cui gli insegnanti dovranno essere attori corresponsabili più che utenti e fruitori, e che si dovrà rinnovare lo stesso modo di fare didattica e ricerca universitaria, se è vero che la formazione di tutti gli insegnanti dovrà passare attraverso questo filtro istituzionale che dovrà garantirne la validità e l’efficacia” (Sirna, 1966, p. 16).

L’educazione interculturale è un grande progetto che rischia però di essere travolto da un’eccessiva dose di retorica. È giusto, pertanto, chiedersi: come dovrebbero evolvere le conoscenze e le competenze del personale della scuola affinché esso sia in grado di mettere in atto i comportamenti professionali previsti dall’educazione interculturale?

Le risposte concrete a questo interrogativo possono essere trovate prevalen-

temente attraverso delle *ricerche empiriche sui bisogni formativi dei docenti anche a partire dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente*. Ciò che specificamente viene richiesto dagli insegnanti è una più incisiva formazione professionale in servizio (che non dovrebbe più essere episodica e consistere in corsi di lezioni, ma *continua e organizzata nelle forme di gruppi di insegnanti che riflettono sui problemi e programmano il lavoro didattico col sostegno degli esperti*). La flessibilizzazione dei curricoli e l'attenzione educativa per gli aspetti relazionali sono fattori fondamentali di successo per le strategie di inserimento scolastico e sociale degli studenti immigrati.

In effetti, si tratta in sostanza di:

- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una *revisione dei contenuti e dei metodi*;
- adottare *atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un "clima scolastico" di apertura e dialogo in classe* ed allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco;
- accedere alle *nuove conoscenze* necessarie per essere in grado di gestire tale complessità;
- adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentare;
- *adottare un atteggiamento di ricerca in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione, che costituisca un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente* (Cesari-Lusso, 1996, p. 172).

Il grado di fattibilità di quanto è stato detto dipende, in realtà, dall'attenzione posta su almeno quattro momenti principali:

- 1) la costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;
- 2) l'individuazione delle conoscenze e delle competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;
- 3) la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;
- 4) la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti (Ouellet, 2007, pp. 129-169).

1.1. La formazione in servizio

La formazione in servizio pone problemi specifici ed è anche difficile formulare considerazioni generali perché è molto legata alle diverse esigenze territoriali, culturali e sociali delle differenti realtà locali, dei singoli istituti scolastici, dei diversi ordini e gradi di scuola e degli insegnanti (ognuno di loro avrà esperienze, esigenze e bisogni specifici).

Per la definizione puntuale dei bisogni formativi degli insegnanti in servizio è necessario, come si è accennato, promuovere e realizzare ricerche empiriche su e con gli insegnanti a partire dai saperi di cui sono in possesso e dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente.

Una formazione realmente interculturale dovrebbe dotare gli insegnanti anche di specifiche competenze. Se ne possono di seguito indicare alcune:

- le competenze necessarie per formulare un giudizio critico sulle differenti tesi che si affrontano circa gli assi teorici di riferimento;
- le competenze utili per raccogliere dati etnografici sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia;
- le competenze legate alla gestione della classe secondo le strategie dell'apprendimento cooperativo;
- le competenze collegate alla valutazione del funzionamento dei gruppi di lavoro e delle produzioni individuali e collettive degli allievi;
- le competenze necessarie a gestire i conflitti di valori attraverso la deliberazione democratica, la mediazione interculturale e la negoziazione;
- le competenze utili all'elaborazione dei criteri per valutare il carattere democratico della gestione, il contenuto interculturale dei programmi, le procedure di valutazione e di orientamento, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei programmi e nei materiali didattici, il clima interculturale della scuola (Ouellet, 2007, pp. 151-152).

1.2. Le competenze e le capacità da promuovere

Per quanto concerne le *competenze e le capacità da acquisire e sviluppare* vanno segnalate almeno le seguenti.

- *Imparare ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"*. Ogni gruppo umano è etnocentrico, si dovrebbe almeno mirare ad acquisire consapevolezza di ciò. La consapevolezza rappresenta la preconditione per qualsiasi percorso interculturale. La nozione di etnocentrismo critico è stata coniata da Ernesto De Martino partendo dal presupposto che la civiltà occidentale "non può inverarsi se non negandosi". De Martino definiva la sua posizione "etnocentrismo critico" riferendosi con tale espressione all'impossibilità e all'inutilità di uscire dalla propria tradizione culturale, dunque dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico in quanto non dimentica mai la propria origine storica. Nel libro *La fine del mondo* De Martino afferma che l'etnocentrismo critico è l'atteggiamento di chi "pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altri etne" (De Martino, 1977, p. 333) e "si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale" (De Martino, 1977, p. 333), che sempre De Martino ne *Il mondo magico*, aveva definito come "umanesimo ristretto" perché limitato alla cultura occidentale. L'etnocentrismo è ineliminabile nel senso che il giudizio che si formula sugli "altri" "non può non essere etnocentrico" (De Martino, 1977, p. 394), fondato cioè su categorie nate all'interno di quella determinata civiltà; ciononostante deve essere critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio.
- *Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale*. Non è possibile immaginare un percorso formativo interculturale senza la capacità di assumere punti di vista diversi mettendosi nei "panni degli altri"; si pensi in questa prospettiva al contributo offerto dalla psicologia contemporanea (da J. Piaget a C.R. Rogers). Si tratta di favorire negli allievi la capacità di decentrarsi ma ciò è possibile solo a condizione che gli insegnanti stessi mettano in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. L'insegnante dovrebbe essere quindi in grado di effettuare il decentramento cognitivo, che si basa sulla capacità del soggetto di uscire dal proprio

schema di riferimento esistenziale e valoriale; il decentramento cognitivo è una modalità flessibile di acquisizione della relatività (flessibilità cognitiva e solidità emotiva). “La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L’attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso “straniero dell’altro”. Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni. Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l’educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l’insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l’educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre “squilibri”, confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni” (Santerini).

- *Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e, quindi, apprendere a mediare.* Tutte le definizioni della mediazione hanno in comune l’idea che l’agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse. Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti, indica piuttosto lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico, sociale e culturale. La mediazione, così come l’insegnamento, si configura quasi sempre all’interno di una relazione di potere asimmetrica: è necessario esserne consapevoli. La scuola va pensata come spazio di mediazione interculturale (per insegnanti, genitori, allievi, territorio) attraverso i suoi *luoghi e tempi* e la didattica costituisce un luogo di mediazione interculturale dalle straordinarie potenzialità. La mediazione è quindi un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente, luogo di mediazione culturale coinvolgendo, all’interno di questo processo, tutte le sue componenti. Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri e il “territorio” in cui la scuola è inserita, tutti questi attori, nel ruolo di soggetti attivi, sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. In questo senso, la scuola deve essere pensata come un “luogo di mediazione”, laddove “mediatori” non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull’immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l’utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il *mediatore interculturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali. Senza il coinvolgimento attivo

degli insegnanti, dei genitori, della scuola tutta e senza il sostegno del territorio e delle sue componenti- a cui, peraltro, l'autonomia scolastica consente di aprirsi con maggiore facilità – il ruolo del mediatore è del tutto privo di senso ed il progetto di inserimento degli allievi stranieri rischia di essere completamente inefficiente.

- *Apprendere la competenza interculturale* (Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014). La letteratura sul tema è vasta e multidisciplinare e in molti casi la *competenza interculturale* viene proposta come “un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali; i più citati sono il rispetto, l'empatia, la flessibilità, la pazienza, l'interesse, la curiosità, l'apertura, la motivazione, il senso dell'umorismo, la tolleranza dell'ambiguità, la sospensione del giudizio” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 231) a cui se ne potrebbero aggiungere molti altri tra cui, non di secondaria importanza, l'ascolto attivo, la sensibilità culturale, la conoscenza delle altre culture. La competenza può essere definita come una conoscenza in situazione. “Il comportamento competente non scaturisce cioè da un patrimonio di sapere immagazzinato da qualche parte nella mente di un individuo, ma dalla conoscenza in azione [Schon, 1993], dal fatto che nell'agire si ricerca insieme agli altri la strategia più adatta. È evidente che quest'ottica pone in primo piano la cultura organizzativa del servizio [leggi della scuola] sia in quanto essa può facilitare o meno l'esercizio di competenze professionali, sia perché essa stessa può “apprendere” dai suoi operatori una visione più ravvicinata e consapevole dei problemi” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 232-233). Perché una scuola possa gestire i problemi e i bisogni connessi alla diversità è opportuno che riesca prioritariamente ad integrare al suo interno le parti diverse che lo costituiscono (visioni, prassi, ruoli).

L'ottica con cui ci poniamo a “guardare le competenze interculturali ne mette in luce gli aspetti di:

- *multidimensionalità*: le competenze emergono da un'alchimia ogni volta differente di conoscenze, capacità, atteggiamenti e valori;
- *relazionalità*: difficilmente riconducibili ad oggetti collocati in qualche luogo nella mente o a caratteristiche intrinseche alla persona, è la relazione con l'altro, il contesto, il punto di osservazione privilegiato;
- *contestualità*: per rilevarle, modificarle, bisogna rintracciarle nei processi della vita quotidiana, nelle situazioni concrete che ne permettono l'espressione” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 233).

Secondo Erika Nardon-Schmid la competenza interculturale rappresenta una qualificazione essenziale per chiunque abbia a che fare con soggetti che fanno riferimento ad altri sistemi culturali e pertanto essa rappresenta “un'importante qualificazione internazionale. Il concetto di “competenza interculturale” si rifà al concetto di “competenza comunicativa”² di Hymes e Gumperz, i cosiddetti *ethno-*

2 La competenza comunicativa include la competenza linguistica, quella extralinguistica e quella socio-pragmatica: essa si definisce come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo. In glottodidattica, afferma Balboni (1999: 20), questo concetto si è allargato e abbraccia anche la padronanza dei processi cognitivi che sottostanno alle abilità linguistiche.

grafi della comunicazione, e definisce le capacità linguistiche, sociali e psichiche di una persona per comunicare in modo adeguato con individui o gruppi appartenenti ad un'altra cultura. [...] La competenza interculturale rappresenta un fenomeno complesso, che tiene conto di aspetti cognitivi, motivazionali e di comportamento [...]. Secondo Moosmüller (1996: 272-273), un individuo può raggiungere una competenza interculturale soltanto se possiede conoscenze interculturali tali da fornirgli una sorta di "base interculturale" che gli permetta di interagire in modo adeguato in una specifica situazione. [...] Bernd-Dietrich Müller (1993, p. 69) vede nella competenza interculturale una capacità di stabilire un'intesa di comunione (*communio*). È importante, osserva, sapere come le competenze interculturali si riflettano nella situazione comunicativa concreta, cioè a livello socio-pragmatico. Sulla base di una combinazione psicologico-linguistica individua [...] le seguenti competenze (Müller, 1993, pp. 71-72):

- consapevolezza inerente alle strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci nella comunicazione sulla base di conoscenze inerenti alla cultura e la loro rilevanza sull'agire comunicativo e sul comportamento;
- consapevolezza che il modo di pensare, di agire e di atteggiamento e la competenza socio-pragmatica sono strettamente legati alla specifica cultura e agli schemi cognitivi;
- capacità e disponibilità di assumere la prospettiva dell'altra cultura;
- conoscenza delle dimensioni che differenziano le diverse culture;
- capacità di spiegare fenomeni inerenti all'agire e al comportamento nell'evento comunicativo determinati da cause culturali;
- consapevolezza dei principi ordinatori che governano la comunicazione interculturale, soprattutto dei meccanismi della riduzione dell'insicurezza, dell'attribuzione e della creazione di stereotipi;
- competenza di strategie comunicative con mezzi linguistici limitati;
- competenza di strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci all'interno dell'evento comunicativo sulla base della consapevolezza delle differenze culturali e il loro riflettersi sul comportamento e in ambito pragmatico;
- uso consapevole della *lingua franca*" (Nardon-Schmid, 2007, pp. 31-32).

La capacità di confrontarsi costruttivamente con la diversità culturale e la molteplicità di attitudini, valori, norme, convinzioni e modi di vivere sarà sempre più un fattore fondamentale della coesione sociale e della riduzione dell'esclusione per fare sì che la diversità culturale possa essere vissuta positivamente. Con questo obiettivo Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung hanno elaborato il documento dal titolo *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* La competenza interculturale viene preliminarmente definita come segue: "La competenza interculturale è la capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 2). Si tratta, come è evidente, di una definizione provvisoria e astratta che viene in seguito sviluppata e meglio declinata. La competenza interculturale – afferma successivamente il medesimo documento – non è né uno stato fisso, né la diretta conseguenza di un'esperienza di apprendimento distinta. "L'abilità di linguaggio e la conoscenza esplicita (ossia che può essere imparata) delle caratteristiche culturali vengono spesso sovraenfaticati. Potrebbero rivelarsi utili, ma non sufficienti, in quanto tali, per il conseguimento della competenza interculturale. La competenza interculturale non viene acquisita necessariamente visitando un paese

straniero, né tantomeno ad hoc attraverso un'educazione e una formazione supplementare. Se l'ipotesi per la quale la cultura corrisponde a un costante mutamento è corretta, gli individui sono tenuti ad apprendere e a padroneggiare l'abilità di trattare i processi continui. Lo sviluppo della suddetta competenza è quindi un'operazione complessa e pluridimensionale e, a seconda della situazione interculturale, può assumere una grande varietà di forme. L'acquisizione della competenza interculturale può essere costruita come un processo dinamico continuo che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 6).

L'acquisizione della competenza interculturale richiede un apprendimento perenne e che è parte del continuo sviluppo personale. Un punto di partenza sul cammino dell'acquisizione della competenza interculturale coincide con un'attitudine fondamentalmente positiva nei confronti delle situazioni interculturali. "Tale attitudine, emozionale ed affettiva "nella sua essenza più profonda", vanta qualità motivazionali (ed è pertanto difficile da sviluppare, come ben sanno tutti i promotori professionali della competenza interculturale). Per quanto riguarda il processo di apprendimento relativo alla competenza interculturale, la motivazione positiva corrisponde perlomeno ad una conoscenza culturale da acquisire tanto decisiva, quanto esplicita" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 8). Una delle attitudini a beneficio dell'apprendimento interculturale è dunque rappresentata dall'apertura verso quest'ultimo, nonché dall'apprezzamento della diversità culturale e dalla capacità d'incontrare e trattare con individui provenienti da culture diverse in maniera aperta, curiosa ed imparziale (ossia trattenendosi dall'esprimere un giudizio etnocentrico, osservando e riflettendo sui propri sentimenti e sulle reazioni spontanee, ecc.). "In considerazione degli sforzi particolari richiesti, l'apertura e l'apprezzamento nei confronti della diversità culturale hanno naturalmente limiti psicologici. Ciononostante, è possibile promuovere l'apertura costruttiva, ad esempio, attraverso l'educazione culturale o l'apprendimento delle lingue. La cecità culturale nei confronti delle lingue e/o dei retroterra culturali stranieri può, al contrario, generare un gran numero d'incertezze, timori ed ansietà che possono sfociare nella difesa del Sé e nell'offesa dell'identità altrui, in un'escalation di conflitti, opportunità mancate e potenziali inutilizzati. In presenza di eventuali incertezze, un fattore chiave della competenza culturale è rappresentato dall'apertura dei partecipanti nei confronti delle situazioni sconosciute, dalla tolleranza dell'ambiguità e dalla costante riflessione su tali esperienze" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 8).

1.3. I metodi da adottare

Dal punto di vista metodologico è necessario che vi sia coerenza tra contenuti e metodi ed è necessario prevedere un comportamento partecipativo da parte dei soggetti in formazione. Gli insegnanti devono farsi quindi ricercatori e riflettere criticamente sul proprio lavoro.

È quindi necessario in un percorso formativo loro rivolto:

- assumere la logica della ricerca-azione (insegnanti-ricercatori);
- costituire gruppi di lavoro per l'analisi delle pratiche professionali;
- avviare una riflessione critica (individuale e collettiva) sulle pratiche didattiche: l'insegnante come professionista riflessivo;
- attivare la riflessione sugli stili di insegnamento per evitare contraddizioni tra i contenuti insegnati e i comportamenti adottati;

- conoscere, sperimentare e introdurre attività cooperative;
- valorizzare le esperienze dei partecipanti e la loro formazione pregressa;
- prevedere la supervisione di esperti (che possono essere anche insegnanti esperti);
- incentivare lo studio individuale e l'approfondimento culturale e disciplinare in chiave interculturale;
- incrementare lo sviluppo delle capacità di autoformazione e autoapprendimento;
- apprendere a documentare le esperienze realizzate;
- promuovere lo scambio di esperienze tra scuole e docenti.

La riflessione critica (guidata) sulle pratiche didattiche appare una metodologia particolarmente efficace. Gli insegnanti, infatti, lamentano spesso l'assenza di luoghi di riflessione, di confronto e di scambio spesso a causa dei troppi impegni. Si tratta allora di organizzare gruppi di lavoro e di ricerca di insegnanti (guidati da esperti) che riflettano criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari.

L'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo: non essendo una nuova materia che si aggiunga alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare alle discipline attualmente insegnate, essa implica una revisione dei saperi insegnati nella scuola. Insegnare e apprendere interculturalmente significa in definitiva mettere in discussione il paradigma che ha orientato il sistema educativo e formativo italiano che non deve più mirare alla formazione del cittadino solo italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente. A tal fine diventa essenziale strutturare esperienze formative attraverso la costituzione di *gruppi di lavoro di insegnanti per l'analisi e la revisione dei curricoli*.

Un processo di revisione del curricolo deve prevedere essenzialmente le seguenti fasi:

- analisi, interrogazione e decostruzione degli elementi del curricolo;
- rilevazione dei bisogni degli alunni;
- determinazione degli obiettivi formativi di revisione del curricolo;
- selezione dei contenuti essenziali del curricolo, in base agli obiettivi;
- elaborazione di esperienze di apprendimento e di attività didattiche specifiche;
- scelta della metodologia e degli strumenti da impiegare nei percorsi didattici; analisi delle differenti modalità di valutazione dei percorsi didattici;
- valutazione delle innovazioni curriculari apportate.

Per un progetto di "educazione interculturale" diventa centrale una riflessione e una revisione non solo del "curricolo esplicito" ma anche del "curricolo implicito" e delle metodologie didattiche. È necessario quindi riflettere su:

- gli stili di insegnamento adottati (direttivi/non direttivi; autoritari/democratici);
- il clima di classe che si instaura (competitivo/cooperativo-collaborativo);
- le metodologie didattiche utilizzate (tradizionali/attive).

È auspicabile, infine, l'istituzione di un Centro Nazionale o più centri Regionali di Documentazione sull'Educazione Interculturale deputati alla raccolta, alla capitalizzazione e alla diffusione delle "buone prassi" realizzate nelle differenti regioni italiane. Le migliori esperienze potrebbero essere socializzate ed even-

tualmente trasferite, con i necessari adattamenti di contesto, anche in altre situazioni territoriali; l'istituzione di un tale Centro potrebbe favorire anche il confronto tra le diverse esperienze.

2. L'esperienza formativa all'interno del progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza"³

All'interno del progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza" si è svolto un percorso formativo esperienziale rivolto a insegnanti, educatori, ope-

3 Il progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza" è stato realizzato dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo: www.creifos.org), Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (capofila) e da una rete di partner grazie ad un finanziamento ottenuto a seguito di una valutazione comparativa nell'ambito dell'Azione 3 – "Progetti giovanili" del Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi, annualità 2012. Il CREIFOS per poter realizzare il progetto si è avvalso di un ricco, articolato e composito partenariato che ha visto la partecipazione dei seguenti soggetti:

- CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) – Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre: capofila del progetto, coordinamento generale e supervisione scientifica delle diverse attività. Inoltre, l'Università è stata direttamente responsabile della ricerca-azione sulle scelte scolastiche degli allievi stranieri e delle attività formative con insegnanti ed operatori;

- FOCUS – Casa dei Diritti Sociali (Roma) (associazione di volontariato laico impegnata dal 1985 nella promozione dei diritti umani e sociali delle persone e dei gruppi umani più deboli, in Italia e nel Sud del mondo), partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

- Associazione di Volontariato "Incredere", partner, associazione di donne della comunità moldava, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Associazione Donne a Colori, partner, associazioni della comunità peruviana, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Comunità giovanile A Modo Bio, partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Istituto Comprensivo Via Baccano (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

- IIS Cartesio-Luxemburg (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2, nelle attività formative con insegnanti ed operatori e negli incontri di orientamento;

- Associazione Romni onlus, partner, associazione di donne della comunità Rom della ex Jugoslavia, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Associazione UM (Umubyeyi Mwiza) Onlus NGO, partner, associazione di donne della comunità del Rwanda e Burundi, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

ratori sociali e mediatori che sono stati chiamati a confrontarsi con le tematiche interculturali. I diversi soggetti partner del progetto, infatti, agiscono e sono attivi sia in ambito scolastico sia in ambito extrascolastico assumendo una prospettiva di vera e propria educazione interculturale con particolare attenzione ai processi di socializzazione e di partecipazione. Le attività che propongono si rivolgono ai minori di origine straniera presenti in Italia da più tempo, ai neo-arrivati accompagnati, ai neo-ricongiunti, ai minori stranieri non accompagnati, ai giovani di “seconda generazione”, agli allievi italiani, alle famiglie italiane e migranti, agli insegnanti, ai mediatori e agli operatori sociali. In particolare, soprattutto nei confronti dei giovani esposti a fenomeni di esclusione sociale e dispersione scolastica uno spazio rilevante hanno anche le attività di sensibilizzazione, di socializzazione e di aggregazione tenendo nella giusta considerazione le dimensioni affettive e relazionali oltreché quelle cognitive. In molti casi vengono anche implementati veri e propri modelli di accoglienza integrati offrendo opportunità educative, formative e di socializzazione mettendo in rete le agenzie di accoglienza con quelle educative, formali e non formali, per assicurare adeguate strategie di inclusione sociale e scolarizzazione.

Gli interventi realizzati, inoltre, oltre a prevedere azioni specifiche di alfabetizzazione linguistica, di orientamento, di insegnamento/apprendimento delle lingue e culture d’origine, di accoglienza e sostegno agli allievi con cittadinanza non italiana (e non solo) e agli adulti hanno mirato all’acquisizione da parte degli insegnanti e degli operatori sociali di un vero e proprio *modus operandi* interculturalmente connotato. Le metodologie utilizzate sono state ampie e diversificate utilizzando oltre a quelle più tradizionali tutte le potenzialità proprie dell’espressione corporea, del teatro d’animazione, del *cooperative learning*, della manipolazione, della musica, della fotografia, delle tecniche narrative scritte e orali, della narrazione autobiografica, del digital storytelling, delle tecniche di ripresa e montaggio, dello sport e dei linguaggi non verbali integrando percorsi di educazione formale, non formale e informale senza rinunciare al prezioso apporto delle nuove tecnologie digitali dell’informazione e della comunicazione.

Sono da segnalare, inoltre, i seguenti elementi positivi:

- le attività di formazione e sensibilizzazione interculturale rivolte a insegnanti, mediatori, personale ATA, operatori sociali e famiglie;
- il coinvolgimento, ove possibile, delle associazioni migranti intese come agenzie di mediazione tra la società di accoglienza e le comunità migranti

- *Associazione Zhonghua*, partner, associazione cinese, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori

- *Associazione Casa Africa*, soggetto aderente, associazione di donne della comunità del Corno d’Africa, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- *Phrala Europa*, soggetto aderente, associazione della comunità Rom rumena, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori.

Va segnalato che alle attività di formazione ad una prospettiva di educazione interculturale alla cittadinanza hanno partecipato insegnanti e personale ATA di altri istituti scolastici di Roma tra i quali si segnalano: l’IC Wojtyla di via Concesio e di via Castelseprio, l’IC Belforte del Chienti, l’IC Manin-Di Donato, l’IPST De Santis.

- presenti sul territorio romano, come veri e propri agenti del dialogo interculturale anche nei processi di orientamento scolastico e professionale;
- l'attenzione al rapporto tra scuola, associazionismo, famiglie migranti e territorio nella convinzione che i percorsi di integrazione richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica;
 - la predisposizione di servizi di supporto agli studenti migranti (giovani e adulti) per la prevenzione della dispersione scolastica e per il sostegno nelle fasi di orientamento inteso come momento cruciale nel percorso scolastico ed esistenziale degli allievi migranti;
 - la realizzazione di attività laboratoriali di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità attraverso il ricorso a metodologie di intervento non formali volte a valorizzare le biografie; il ricorso alla dimensione narrativa si è rivelato particolarmente efficace sia come riconoscimento del valore di ogni persona, sia come dimensione del recupero identitario, sia come momento di consapevolezza, di autocoscienza e di "coscientizzazione";
 - l'attenzione ad una dimensione di ricerca socio-educativa sui fenomeni interculturali che costituisce il presupposto conoscitivo imprescindibile per la predisposizione di interventi mirati e puntuali e che quasi tutte le associazioni praticano;
 - il ricorso a modalità formative online o su supporti digitali in modalità e-learning che garantirà una sostenibilità alle attività al di là della conclusione dei progetti;
 - l'attenzione al plurilinguismo e alle lingue madri come patrimonio linguistico-culturale da valorizzare e da non disperdere che può garantire un riconoscimento anche ai bisogni formativo-culturali dei migranti;
 - la costituzione di reti (Università, scuole, associazioni, ecc.) che rimarranno attive al di là dei progetti svolti e che consentiranno la predisposizione di interventi interculturali integrati.

Conclusioni

Le attività formative svolte hanno dimostrato che oggi, a più di 30 anni dalla trasformazione dell'Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i cittadini di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti per favorire e costruire il dialogo interculturale, ma sappiamo che il dialogo richiede delle condizioni di possibilità, ossia una condizione di simmetria relazionale attualmente inesistente, e cioè la possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri interessi e i propri diritti alla pari. L'interculturalità è un compito essenzialmente politico, intrecciata come è con i conflitti culturali, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non. Purtroppo, oggi vi è di fatto una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle processi di "integrazione subalterna" o di "inclusione subordinata", come è stata definita da autorevoli studiosi del fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia. Questa condizione mina la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione "miserabilista" sia una visione "utilitaristica" della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti all'interno di categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica ed asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presen-

za diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di “educazione dialogica” che si costruisce insieme, attraverso relazioni su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità:


- valorizzando il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori, incoraggiando e facendo crescere l’associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall’altra;
- dando visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza), riprendendo in mano la questione della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana;
- incrementando, per fare un esempio, le reti tra scuole ed associazioni in quanto spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali che non si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando la scuola come un luogo privilegiato di mediazione interculturale. La scuola è l’elemento chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato dalla differenza culturale nella nostra società.

In sostanza, le associazioni e le organizzazioni hanno evidenziato che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se questa inte(g)razione non viene sempre più consapevolmente stimolata con l’obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le associazioni e le organizzazioni del terzo settore, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono ed invecchiano nel nostro Paese. In particolare, una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l’indispensabile bagaglio di risorse per una società adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l’incontro con le differenze culturali è ormai la norma.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Cesari-Lusso, V. (1996). Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare... In Sirna, C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale* (pp. 169-181). Torino: il Segnalibro.
- Dasen, P. (1996). Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale. In Sirna, C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale* (pp. 23-37). Torino: il Segnalibro.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.

- Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung (2008). *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* Gütersloh/Milano: Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung.
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico (2012). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-2012*. Roma.
- MIUR – ISMU (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale Anno scolastico 2012-2013*. Milano: Quaderni ISMU, 1/2014, Fondazione ISMU.
- Moosmüller, A. (1996). Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorereitenden Training. In Roth, K. (hrsg.). *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (pp. 271-290). Münster – München – New York: Waxmann.
- Müller, B.-D. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annaäherung an einen Begriff. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 63-76.
- Nardon-Schmid, E. (2007). Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca. In Garzone, G., Salmon, L., Soliman, L.T. (a cura di). *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento. Atti del Convegno Centro Linguistico Bocconi (Milano – 20 ottobre 2000)* (pp. 29-47). Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Ouellet, F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In Santerini, M., Reggio, P. (a cura di). *Formazione interculturale: teoria e pratica* (pp. 129-169). Milano: Unicopli.
- Portera, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Reggio, P., Santerini, M. (a cura di) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini, M., *Il valore formativo della storia contemporanea*, disponibile sul sito della "Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea", http://www.sissco.it/fileadmin/user_upload/Pubblicazioni/collanasissco/scuolauniversita/Santerini.pdf
- Sirna, C. (1996). L'esperienza interculturale nei percorsi formativi. In Sirna, C. (a cura di). *Docenti e formazione interculturale* (pp. 3-21). Torino: il Segnalibro.
- Susi, F. (1995). Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane. In Susi, F. *L'interculturalità possibile* (pp. 105-119). Roma: Anicia.
- Wa Thiong'o, N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi.



John Dewey e le anticipazioni del Visible Learning nella formazione degli insegnanti: a cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione* *A century later: John Dewey's Democracy and Education* anticipated Visible Learning in teacher education

Rita Minello

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

ABSTRACT

Although, in his *Democracy and Education* (2010[1916]), Dewey does not explicitly talk about teacher education, said book remains a relevant reflection on how people learn and on how teaching should be undertaken. In particular, it is important to understand how one of Dewey's concepts— "education [as] reconstruction of experience" —could be meaningfully applied to teacher education. In this context, another interesting concept is the one expressed in the opening chapter: «the educative process is a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth» (2010[1916], p. 73).

Benché in *Democrazia e educazione* (1916) Dewey non scriva direttamente sulla formazione degli insegnanti, resta un testo che ha molto da farci riflettere su come le persone imparano in generale, e come si dovrebbe essere insegnare a scuola. In particolare, è importante comprendere in contesti di formazione degli insegnanti cosa Dewey voglia intendere col concetto di "formazione come ricostruzione di esperienza". Altrettanto interessante per la formazione degli insegnanti risulta il principio affermato nel capitolo di apertura del volume che «il processo educativo è un processo continuo di crescita, avendo come obiettivo, in ogni fase, una capacità aggiuntiva di crescita» (Dewey, 1916, p. 59).

KEYWORDS

Dewey, *Democracy and Education*, Visible Learning, Visible Teaching, Teacher Education.

Dewey, *Democrazia e Educazione*, Visible Learning, Visible Teaching, Formazione degli insegnanti.

Introduzione

Tra le risposte critiche di John Dewey al mondo dell'educazione è nota l'affermazione che l'istruzione non è una preparazione alla vita, ma costituisce un aspetto fondamentale della stessa esperienza di vita. Ciò che avviene nelle scuole non è separato da quello che si svolge altrove in vita. Al contrario, per imparare a imparare, la scuola esige di sviluppare la disposizione e la capacità di pensare, di indagare, di giudicare, di mettere in discussione, e di comunicare, qualità umane che danno origine a quei valori che caratterizzano una comunità democratica. Da questo punto di vista, è emersa la consapevolezza che in tutto il mondo vi è un crescente riconoscimento che gli insegnanti esperti sono la risorsa chiave per migliorare l'apprendimento degli studenti, e che molti sistemi educativi nazionali si impegnano in consistenti investimenti in programmi efficaci per la formazione di insegnanti di qualità.

In questo contributo, che si struttura come studio di settore derivante da prospettive di storia sociale dell'educazione, dapprima effettuerò una breve analisi dei filoni di ricerca di maggior successo nelle regioni educative e formative:

- Evidence-Based Education (EBE) – Evidence-Based Research (EBR),
- Educational Effectiveness – Educational Effectiveness Research (EER),
- Visible Education – Visible Learning Research (VLR).

Poi evidenzierò le affinità fra il metodo di ricerca perfezionato da John Dewey e il Visible Learning/Visible Teaching, tra i quali si riscontrano innegabili familiarità.

Infine utilizzerò questi ultimi orientamenti (Dewey/VL) per ricavarne alcune indicazioni in ordine alla formazione degli insegnanti.

Sostanzialmente, la mia vuol essere un'operazione foucaultiana: «isolare i sistemi di pensiero che ormai ci sono divenuti familiari e che appaiono evidenti “a noi” [...] per lavorare in comune con gli operatori, non solo al fine di modificare le istituzioni e le pratiche, ma per elaborare nuove forme di pensiero» (Foucault, 1996, pp. 424-425).

La vita democratica, afferma Dewey in *Liberalism and Social Action* (1935) richiede capacità di sospensione del giudizio, il desiderio delle evidenze, il ricorso all'osservazione, il rifiuto dei preconcetti, la capacità di una pratica programmazione e il rifiuto delle idealità convenzionali. «Quando questo accadrà, le scuole saranno gli avamposti pericolosi di una civiltà umana, ma cominceranno anche ad essere luoghi interessanti al massimo. Poiché sarà allora accaduto che l'educazione e la politica si saranno identificate, giacché la politica dovrà essere, di fatto, quel che ora pretende di essere, la direzione intelligente delle faccende sociali» (Dewey, 1935/2000, p. 136). E in *How We think* aveva già chiarito che «l'educazione deve trasformare il linguaggio in uno strumento intellettuale» poiché alla scuola si impone la necessità di «dirigere la parola scritta e orale che il bambino usa dapprima per fini pratici e sociali, in modo da elevarla gradualmente a strumento consapevole per esprimere la conoscenza ed assistere il pensiero». Dewey, J. (1910/1933, p. 336)

Nei confronti dell'ambiente in generale la scuola rappresenta per Dewey quell'ambiente speciale «formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni mentali e morali dei loro membri» (Dewey, 1935/200, p. 81). I suoi compiti specifici sono quelli 1) di semplificare l'ambiente generale la cui civiltà è troppo complessa per essere assimilata in toto; 2) di sezionare gli elementi migliori e di estirpare quelli indesiderabili dell'ambiente in generale; 3) di equili-

brare i diversi elementi nell'ambiente sociale e di aiutare l'individuo a venire a contatto con un ambiente più vasto (Ivi).

Questa attività, da una parte, concede alla scuola «la possibilità di diventare una comunità in miniatura, una *società embrionale*» (Id. p. 102) e, dall'altra, ne assicura l'effetto educativo: nel processo produttivo extra-scolastico il ragazzo, se vi partecipa, vi partecipa per un fine produttivo, non per il gusto di parteciparvi; sicché gli effetti educativi, se vi sono, sono occasionali e subordinati. «Nella scuola invece le tipiche occupazioni, cui egli si dedica, sono liberate da qualsiasi pressione economica. Lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale. È questa liberazione da utilità anguste, questa apertura alle possibilità dello spirito umano che fa di queste attività pratiche nella scuola delle alate dell'arte, e dei centri di scienza e di storia». (Id. p. 103)

In particolare, nella breve prefazione a *Democracy and Education* Dewey esplicita che il testo è scritto con la funzione di «incarnare un tentativo di individuare e indicare le *idee implicite* in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi dell'impresa dell'educazione» (Dewey, 1916, p. 7). Armati di tali idee implicite, gli insegnanti possono identificare *obiettivi* educativi costruttivi e scegliere *metodi* che della società democratica rappresentino lo specchio e contribuiscano al potenziamento, dirigendone il corso attraverso una serie di «successive esperienze» (Dewey, 1916, p. 82).

Sostanzialmente, per Dewey, un modo di vivere democratico non è un mezzo per un fine o risultato maggiore. È esso stessa la della democrazia, visto che «Una democrazia è più di una forma di governo; è soprattutto un modo di vivere associati, di congiunte e comunicate esperienze» (Dewey, 1916, p. 93).

Anche l'idea di *evoluzione* resta decisiva per la democrazia, perché dissolve le aspettative di chi ritiene di operare in vista di un unico *telos* finale, senza crescita ulteriore.

1. Dewey e l'*Evidence-Based Education* (EBE)

Il concetto di *Evidence-Based Education* (EBE), strettamente connesso con quello di *Evidence Based Research*, (EBR), sta diventando un abito sempre più stretto per il mondo della ricerca educativo-formativa.

Ciò ha prodotto fin dalla fine degli anni Novanta, in ambito anglosassone, lo specifico filone dell'*Evidence Based Education* (EBE), che batte piste di ricerca comuni e aderenti a contesti di *Evidence Based Research*, (EBR) come alternativa alla ricerca tradizionale. Tale ricerca, grazie anche alla priorità dei finanziamenti ottenuti, è diventata in grande misura *Evidence Based Practice*, secondo il modello che Thomas e Pring (2004) ricavano dalla paleo-antropologia (Tab. 1):

<i>Critério</i>	<i>Attivato da</i>
1. Rilevanza ↑↓	stabilendo che le informazioni costituiscono informazioni per (o contro) una certa proposta
2. Sufficienza ↑↓	corroborazione con altre istanze o casi dello stesso tipo di evidenza o di altri tipi di prove
3. Veridicità	stabilendo che il processo di raccolta degli elementi di prova è stato esente da distorsioni e, per quanto possibile, non contaminato da interessi

Tab. 1. I criteri per giudicare le evidenze (Thomas e Pring 2004, p. 5)

Tale *interpretazione radicale* dei principi EBE sin qui dibattuti restringe notevolmente il campo delle ricerche che possono aspirare ai parametri EBE statunitensi. Di fatto, il *No Child Left Behind Act* (NCLB), legiferando che le pratiche pedagogiche devono dare prova di effetti misurabili sull'apprendimento dei bambini americani, da più di dieci anni controlla – e orienta in determinate direzioni – i finanziamenti dei ricercatori (Minello, 2012a, p. 235). Come frutto di tali scelte di finanziamento si sono sviluppati e potenziati particolarmente filoni i derivanti dalle scienze dell'analisi del comportamento¹, ovvero **modelli dove, spesso, l'insegnamento si riduce all'esclusiva ricerca dell'efficienza**: le evidenze non sono neutrali, possono sembrarlo quando offrono un quadro neutro applicabile a tutte le aree (per es. educazione e medicina) e un metodo efficace, ma l'educazione non è mai neutrale, e il suo scopo fondamentale è l'intervento o il cambiamento (Hattie, 2009; 2012; 2014).

Certamente «la cultura della responsabilità emersa nel ventunesimo secolo sta interessando una vasta gamma di pratiche formative. La società chiede di verificare l'efficacia e l'efficienza delle scuole, delle agenzie formative e sanitarie, e delle organizzazioni governative. La società chiede inoltre di verificare l'efficacia e l'efficienza delle pratiche didattiche adottate nei sistemi di istruzione, finalizzate a non lasciar indietro nessun bambino, e delle pratiche di ricerca adottate nelle università e nelle agenzie preposte alla ricerca, con particolare riferimento alla ricerca qualitativa. La domanda, sempre più cogente, in relazione alla quale erogare finanziamenti alla formazione e alla ricerca, chiede a ricercatori, formatori, insegnanti e sostenitori di importanti attività sociali e culturali di “dimostrare” attraverso “evidenze” e “fatti” quali metodi, filoni di ricerca e pratiche promuovere, privilegiando i finanziamenti di quelle azioni che hanno convinto i finanziatori di poter raggiungere, con evidenza e coerenza, obiettivi socialmente importanti» (Minello, 2012a, p. 232).

Ma «una caratteristica particolarmente importante per le evidenze del settore educativo-formativo è costituita dalla *componente sociale del contesto interpretativo delle prove*. In ogni comunità di ricerca – scientifica, giuridica, artistica, umanistica – sia la raccolta delle prove che la loro valutazione, sono parte di un processo sociale. E il processo sociale mediante il quale viene effettuata la valutazione di tale contesto, è esso stesso una prova che avvalorata sul piano sociale. Pertanto, per la validazione, la questione chiave è come la prova *sembra* a una comunità di valutatori. Altro aspetto fortemente condizionante l'*evidence-based research* delle regioni educativo-formative è l'incidenza della conoscenza tacita

- 1 Vedi Minello (2012a, p. 236: A distanza di più di un decennio, una prima *evidenza* emerge con forza. Negli USA l'NCLB ha rafforzato quei metodi, nati molti decenni prima, che afferiscono all'area delle scienze sociali e comportamentali, perché meglio di altri si prestano all'era delle pratiche *evidence-based*. Si sono sviluppati e potenziati i seguenti ben finanziati filoni, tutti in misura maggiore o minore derivanti dalle scienze dell'analisi del comportamento:
- Precision Teaching (PT);
 - Istruzione Diretta (Direct Instruction, DI);
 - Istruzione Programmata e Computerizzata (Computers and Teaching Machines, CTM);
 - Sistema Personalizzato di Istruzione (Personalized System of Instruction, PSI);
 - Competent Learner Model (CLM): e altre particolari applicazioni dell'analisi del comportamento.

nel processo di raccolta delle prove e delle considerazioni teorico-euristiche che se ne ricavano» (Minello, 2012a, p. 233).

Ad esempio il movimento di ricerca sull'efficacia educativa nato anch'esso in ambito anglosassone (EER: *Educational Effectiveness Research*) – coerentemente con i principi della ricerca educativa identificati da Dewey (vedi § segg.) ha prodotto una consistente letteratura di settore che si concentra sulla comprensione delle pratiche esistenti per comprendere quali miglioramenti si possano indicare al macro livello di sistema educativo, come al micro livello dell'aula, identificando i fattori che più di altri impattano favorevolmente sulle conquiste formative degli studenti, *valorizzando i contesti sociali e senza necessariamente ricorrere all'EER*. (Cfr. Betts, Loveless, 2005; Iavarone, Sarracino, Sarracino, 2006).

Ranieri (2007, pp. 149-151) illustra analiticamente le maggiori obiezioni rivolte ai modelli di ricerca EBE da quegli studiosi che difendono il pluralismo metodologico della ricerca educativo-formativa: (a) *Inadeguatezza del paradigma positivista e causalistico*. (b) *Mancanza di attenzione al contesto*. (c) *Ossessione sull'oggettività dei dati*. (d) *Inevitabilità dei valori in ambito educativo*. Analogamente, Biesta (2007), discutendo la natura delle evidenze, mette in guardia dai possibili rischi di riduzionismo impliciti in questa nuova visione della ricerca educativa; egli osserva che neutralizzando l'orizzonte assiologico intrinseco a ogni pratica educativa, l'insegnamento si riduce all'esclusiva ricerca dell'efficienza: le evidenze non sono neutrali, possono sembrarlo quando offrono un quadro neutro applicabile a tutte le aree (per es. educazione e medicina) e un metodo efficace, ma l'educazione non è mai neutrale, e il suo scopo fondamentale è l'intervento o il cambiamento (Hattie, 2009; 2012; 2014).

2. Dewey, Visible Learning e Visible Teaching

2.1. Visible Learning

Il *Visible Learning* – sviluppato sulla base del concetto di insegnamento e di apprendimento visibile (Hattie, 2009; 2012, 2014) – costituisce, probabilmente, l'*orientamento di ricerca educativo-formativa che meglio interpreta le indicazioni deweyane*. Come si colloca sulla linea del pensiero di Dewey il messaggio fondamentale del *visible learning*: «ciò che funziona meglio per gli studenti è simile a ciò che funziona meglio per gli insegnanti. Ciò implica attenzione nel fissare le intenzioni per un apprendimento stimolante, essere chiari su ciò che significa successo e attenzione alle strategie per lo sviluppo della comprensione concettuale di ciò che gli insegnanti e gli studenti conoscono e capiscono[...] Abbiamo bisogno di un barometro di ciò che funziona meglio» (Hattie, 2009, p. 108 e p. IX).

«Anche se l'attuale moda *evidence-based* si è trasformata in un dibattito sui punteggi dei test», è possibile, secondo Hattie (2009, p. IX) usare alcune tipologie specifiche di evidenze per «costruire e difendere un modello di insegnamento e di apprendimento».

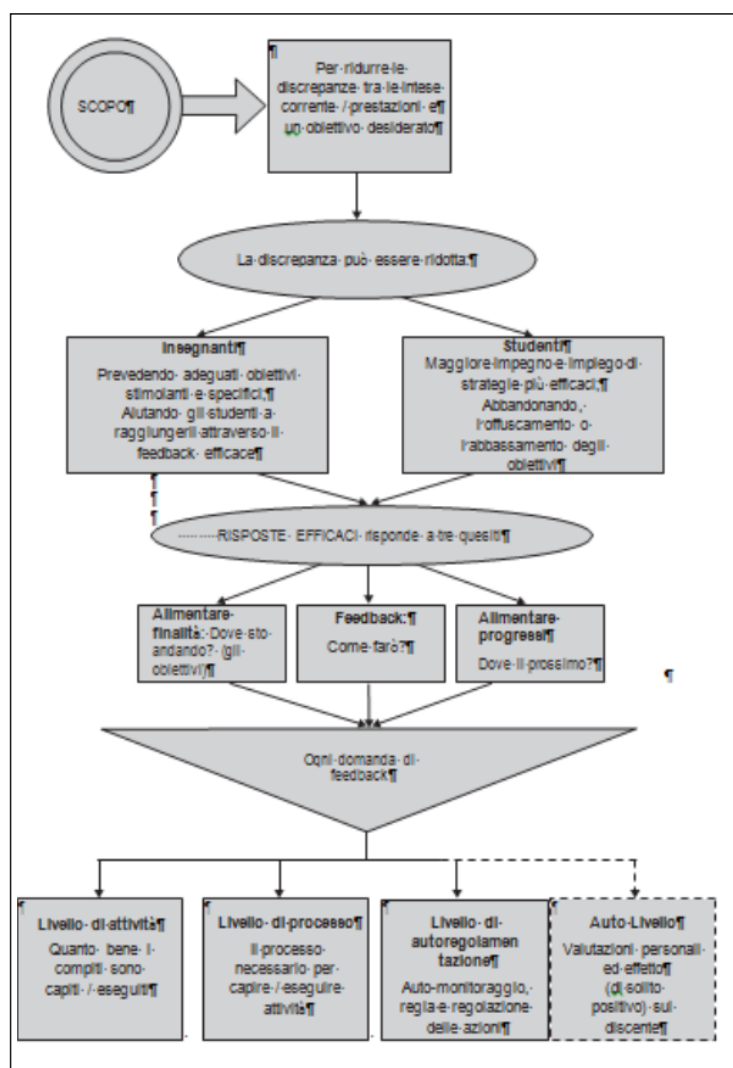
Con Hattie i principi dell'EBE e dell'EER virano verso il *Visible Learning* (VL), teoria della ricerca che sta velocemente riorientando la stessa EBR e che, di fatto **opera una conciliazione tra i filoni EBR e EER**.

Perché il VL reinterpreta il concetto di evidenza e lo rende flessibile alle esigenze delle regioni educative e formative tanto sul piano degli apprendimenti, quanto sul piano della ricerca.

2.2. Visible Teaching

L'apprendimento visibile richiede insegnamento visibile: la caratteristica del visible learning è che «gli effetti maggiori sull'apprendimento degli studenti si verificano quando gli insegnanti diventano studenti del proprio insegnamento, e quando gli studenti diventano i propri insegnanti. Quando gli insegnanti diventano studenti di se stessi presentano le caratteristiche di autoregolamentazione che sembrano più desiderabili (auto-controllo, l'auto-valutazione, autovalutazione, autoapprendimento). Questo insegnamento visibile fa la differenza nella qualità dell'apprendimento degli studenti. (Hattie, 2009, p. 26). Direbbe Dewey: È il successo storico della scienza il garante della sua validità. (Dewey, 1935/2000, p. 25) «La logica dell'atteggiamento sperimentale è sostanzialmente una logica della responsabilità» (Dewey, 1910/1933, p. 46): quando manca la qualità delle relazioni sociali che rendono possibile il transfer nell'educazione del pensiero, si verifica nell'individuo un isolamento e una sostanziale perdita di senso (Id. 134).

Ma la cosa più importante è che l'insegnante deve fornire un feedback e garantire che lo studente è sulla strada giusta per affrontare con successo le sfide (Tab. 2)



Tab. 2. Modello di feedback proposto da Hattie, 2009, p. 176

La ricerca secondo il modello del visible learning necessita del pieno coinvolgimento degli insegnanti e valorizza il fattore feedback come punto focale dell'evidenza. Perciò l'insegnamento non può più essere considerato dagli insegnanti come una questione privata che avviene dietro una porta di classe chiusa e raramente messa in discussione: si richiede agli insegnanti impegno per una ricerca professionale che reinventi la loro passione per l'insegnamento; identifichi e accolga le differenze e ne valorizzi i curricula. La valorizzazione del feedback per migliorare la qualità e l'analisi dei rendimenti degli studenti cambia la concezione stessa di ciò che significa essere insegnanti: ora – dice Hattie – mentre i ricercatori raccolgono le evidenze, gli insegnanti insegnano, e la pratica dell'insegnamento è cambiata poco nel corso dell'ultimo secolo, con scarso coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca delle evidenze visibili: «In effetti, abbiamo creato una professione basata sul principio di "lasciami in pace, poiché ho le prove che quello che faccio migliora l'apprendimento e la sua realizzazione"» (Hattie, 2009, p. 6).

3. Indicazioni per la formazione degli insegnanti derivabili da Democrazia e Educazione

Secondo il metodo di ricerca di Dewey, *nel processo di ricerca le idee hanno un valore strumentale*. Conseguenza: i concetti, cioè le idee, che vengono insegnati a scuola, non hanno un valore in sé e per sé ma ne assumono se impiegati in genuini processi di ricerca.

Nei primi capitoli di *Democracy and Education* Dewey sottolinea che potenza tecnologica, scientifica, economica e non costituiscono di per sé la civiltà. Piuttosto, è *l'uso strumentale* che facciamo di tali esperienze che determina la possibilità di migliorare e ampliare l'esperienza di tutti e non di pochi (Dewey, 1916, pp. 10, 42). Nella sua prefazione, Dewey suggerisce ai lettori, principalmente al pubblico degli *insegnanti*, visto che dichiara nella prefazione l'intento di scrivere un libro per gli educatori, *di assumere l'atteggiamento degli investigatori*, se vogliono riuscire a coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento.

Dewey non pensa la formazione degli insegnanti come preparazione tecnica e disciplinare per l'insegnamento, concentrata soprattutto sulle competenze pratiche dell'insegnante, né pensa alla formazione pre-service come autonoma e finalizzata a se stessa, piuttosto che parte di un *continuum* di opportunità. L'idea stessa di preparare gli individui a insegnare, dotandoli di tutto ciò di cui hanno bisogno, è impossibile: l'insegnamento avviene in particolari situazioni, con particolari studenti e con particolari contenuti. Nessuna preparazione può dotare gli insegnanti di tutte le conoscenze e le competenze necessarie per rispondere a tutte le situazioni di insegnamento.

Democrazia e Educazione offre numerose indicazioni per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti, soprattutto richiamando l'attenzione su alcune competenze prioritarie da incentivare e rafforzare: la teoria della comunicazione, l'importanza del controllo del curriculum, della socializzazione, dello sviluppo professionale inteso come crescita costante in termini di agentività e, soprattutto, della ricostruzione di esperienza.

3.1. Centralità della comunicazione in ambito educativo

Biesta (2006), risalendo alle origini intellettuali delle idee di Dewey sulla comunicazione, sostiene che fanno la loro prima apparizione fondamentale nelle pagine di *Democrazia e Educazione*. In tale contesto Dewey pone l'enfasi sulla comunicazione, piuttosto che sull'apprendimento, considerandola come concezione "rivoluzionaria" di educazione: quell'ampio arazzo di modalità comunicative attraverso il quale gli umani coltivano la loro umanità va ben oltre le tradizionali modalità di istruzione e ne amplifica le possibilità. La comunicazione scorre direttamente da maestro ad allievo, e viceversa, ma permea ogni esperienza degli studenti in ambito educativo. È quel "carburante" che gli insegnanti devono imparare ad utilizzare in modo esperto e continuativo.

Nel capitolo 5 di *Experience and Nature*, "Natura, Comunicazione e significato", Dewey è giunto alla conclusione «che il frutto della comunicazione dovrebbe essere la partecipazione, la condivisione, è una meraviglia a fianco del quale impallidisce transustanziazione» (Dewey, 1925/1973, p. 166). Ovvero che «mente, coscienza, soggettività, senso, intelligenza, linguaggio, razionalità, logica, inferenza e verità, tutte quelle cose che i filosofi nel corso dei secoli hanno considerato parte del patrimonio naturale degli esseri umani solo venute alla luce attraverso la comunicazione (e come risultato della stessa)» (Biesta, 2006, p. 24). Per Dewey anche il "soliloquio è il prodotto e il riflesso del conversare con gli altri; non la comunicazione sociale un effetto del soliloquio » (ibid., p. 170). Ciò significa, in definitiva, che "la comunicazione è una condizione di coscienza" (ibid., p. 187). E quindi che ogni azione educativa, anche quella rivolta allo sviluppo dell'intelligenza e dei sensi, della logica, della razionalità e dell'intelligenza emotiva, dovrebbe essere vista come «conseguenza naturale della forma particolare che a volte l'interazione assume nel caso di esseri umani» (ibid., p. 180).

Tale teoria della comunicazione si trova presente anche nei primi capitoli di *Democrazia e Educazione*, testo che segue di nove anni la pubblicazione di *Esperienza e Natura*. Ma nel volume dedicato direttamente al rapporto democrazia-educazione va più oltre. In primo luogo presenta la sua filosofia della comunicazione direttamente in un contesto di educazione. In secondo luogo sviluppa la sua teoria dell'educazione come teoria della comunicazione. Tra educazione e comunicazione instaura pertanto un rapporto privilegiato definibile come *svolta comunicativa* (*Communicative Turn*. Cfr. Biesta, 2006, p. 26). In *Democrazia e Educazione* per la prima volta Dewey presenta la comunicazione solidamente organizzata come un processo di coordinamento e di cooperazione sociale. Come aveva già sostenuto alle origini del suo interesse per la formazione degli insegnanti ((1895: *Plan of organization of the university primary school*), nel processo educativo il linguaggio «non è in primo luogo l'espressione del pensiero, lo è, piuttosto, la comunicazione sociale» (1895, p. 226). Questo significa che l'educazione non si limita ad essere eseguita in un ambiente sociale, ma che non può verificarsi senza collegamento con gli altri come «condizione indispensabile per la realizzazione delle sue tendenze» (Dewey, 1897, p. 16).

Anche nella formazione degli insegnanti la teoria deweyana conduce a concludere che ogni forma di comprensione e di sviluppo professionale può derivare esclusivamente come risultato di una proficua cooperazione in azione. Beninteso, uno sviluppo professionale evolutivo, che in Dewey non è concepito in senso finalistico.

Non al di fuori di quelle pratiche sociali in cui Dewey ritrova il significato del mondo, pratiche e interazioni partecipative in cui le cose, i gesti, i suoni, gli eventi hanno un ruolo fondamentale.

Dewey dimostra in modo convincente che il significato dello sviluppo professionale degli insegnanti attraverso le pratiche formative pre-service e in-service non si trova in un mondo a sé, ma si trova già nelle pratiche umane. Come l'educazione scolastica, anche la formazione degli insegnanti tende ancora a concentrarsi sui prodotti finali di tali pratiche (concepiti sotto forma di conoscenze, competenze, o valori), e tende a rappresentare questi prodotti finali come scoperta, piuttosto che costruzioni umane. In tal modo, essi continuano a creare una distanza artificiale tra l'insegnante e il suo sviluppo professionale. L'approccio comunicativo di Dewey, al contrario, esorta gli educatori a comprendere come il proprio sviluppo personale possa entrare in contatto con le pratiche umane, piuttosto che con i loro prodotti finali.

3.2. Centralità e indispensabilità del curriculum

Dewey considera la pianificazione curriculum difficile, impegnativa, e assolutamente indispensabile: le competenze che concernono la progettazione e il controllo del curriculum da parte degli insegnanti produrranno benefici imprevisti sulla realizzazione umana e formativa del soggetto. Come Dewey chiarisce, il curriculum è un importante mezzo attraverso il quale le società definiscono e replicano se stesse. Una società democratica è particolarmente dipendente da un "curriculum umanizzato", in cui la conoscenza è significativa per i giovani, perché «si collega con gli interessi comuni degli uomini come gli uomini» (Dewey, 1996, MW.9.200).

Le implicazioni educative della teoria partecipativa della comunicazione non sono solo programmatiche. Il rapporto tra curriculum formale e informale, curriculum ufficiale e curriculum nascosto è importante sin dai primi capitoli di *Democrazia e Educazione*. Scuola e istruzione non sono sinonimi, poiché nella scuola si verifica anche la realizzazione del curriculum informale (Cfr. Reba, 2006).

L'idea che gli studenti imparano dalle pratiche in cui partecipano è utile anche per capire come mai il curriculum nascosto sia così efficace, spesso molto più efficace del programma ufficiale: perché si trova nelle pratiche stesse in cui i bambini e gli studenti prendono parte durante il loro tempo a scuola, mentre il curriculum ufficiale è vissuto come qualcosa di molto più artificiale rispetto alla "vera vita nelle scuole".

Ma è un'idea utile anche applicata alla formazione degli insegnanti. Un *curriculum umano* costruito sulla diversità e che tenga conto anche del curriculum nascosto di ciascun insegnante è un bene comune anche nella formazione *per-service* e *in-service*. Ma questo richiede il tempo "lento", quello che fa affiorare dall'intimo evidenze che riguardano il tocco delicato dell'educatore, la fiducia in se stesso e nei giovani, la disposizione emotiva ed intellettuale all'insegnamento, la flessibilità, le opinioni divergenti, le competenze relazionali. Approcci ben diversi da quello che Dewey chiama "assalto frontale" nel perseguimento di una formazione standardizzata ed omogenea: anche se «l'assalto frontale è inefficace in materia di formazione come in guerra» (Dewey, 1996, MW.9.176).

Relativamente al curriculum scolastico, gli assi portanti della concettualizzazione dei curricula formativi che gli insegnanti in formazione devono padroneggiare per diventare vettori di cambiamento sono i seguenti:

- «Il superamento del modello lineare e cumulativo che presiede all'organizzazione dei saperi disciplinari. Tale modello, che ispira ancora di sé la formazione universitaria dei laureati, in realtà viene sempre più esplicitamente posto

- in discussione dal modo con cui evolvono gli ordinamenti scolastici e la stessa ricerca sul curricolo formativo nella scuola. Qui sempre più si va sviluppando il bisogno di un insegnamento fatto di nodi e di relazioni, piuttosto che di sequenze lineari.
- *il superamento di una visione separatista, individualistica e riduzionista della trasmissione dei saperi.* È piuttosto ormai sentire comune l'idea che i processi di istruzione vanno ricompresi e riplasmati all'interno di un processo di cooperazione intellettuale che coincide con i processi di formazione lungo il corso della vita.
 - *la necessità e l'urgenza di riorganizzare l'impianto concettuale e didattico del curricolo scolastico,* in modo da realizzare in esso un punto mediano tra l'accumulazione delle conoscenze e gli stili di personalizzazione delle conoscenze e delle esperienze che fanno la qualità degli apprendimenti e dell'istruzione. Questo a sua volta rende necessario ripensare il percorso attraverso cui si promuovono le stesse padronanze dello specifico disciplinare, non più solo sotto il profilo delle conoscenze di base e della loro rielaborazione ma soprattutto rispetto ad un loro possibile impiego in contesti d'uso differenziati e multilaterali;
 - *La necessità e l'urgenza di avvicinare visibilmente la scuola al lavoro:* dunque non più una didattica per competenze o per obiettivi; ma una didattica per *soglie di padronanza*, spendibili in vista della occupabilità e non di settori e indirizzi troppo specifici, fondate su una integrazione proattiva del fare e dell'essere dell'allievo» (Margiotta, 2004, pp. 19-20).

3.3. Centralità della socializzazione

Secondo il metodo della ricerca Dewey La ricerca è un metodo per la soluzione comune di problemi (si conosce solo ciò che si fa *insieme*). Il metodo non ci assicura la soluzione ma solo un impiego corretto dei mezzi che abbiamo a disposizione. Tali mezzi sono: l'esperienza pregressa (dell'individuo e della cultura di appartenenza) che comprende anche le idee e le teorie che possiamo ritenere opportune alla soluzione e che si attagliano all'oggetto o al fenomeno su cui stiamo indagando, l'attenta analisi del fenomeno che stiamo indagando, una modalità di pensiero di tipo ipotetico-deduttivo.

La centralità della socializzazione e dell'efficienza sociale – quest'ultima intesa in termini democratici anche quando parla di "controllo sociale" senza "struttura autoritaria" (Cfr. Hickman, 2006). Un insegnante necessita di padroneggiare le competenze relative alla gestione dei gruppi, in termini cooperativi, e di comprenderne la priorità, perché l'educazione e la democrazia sono processi interattivi, personali e interpersonali. Socializzazione, comunicazione, e interazione in classe devono diventare tentativi congiunti per risolvere i problemi e creare strutture di significato e fonte di realizzazione per lo studente. Il controllo della socializzazione da parte dell'insegnante risiede in questi processi, in modo tale che le persone imparino ad adattarsi al cambiamento attraverso modalità che evitino il ricorso alla violenza o al disordine caotico.

Nel capitolo 7 di *Democrazia e Educazione*, Dewey ci dice cosa intende per *socializzazione*: «Ogni educazione impartita da un gruppo tende a socializzare i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle abitudini e dagli obiettivi del gruppo» (Dewey, 1916, p. 88). Nel mondo della formazione degli insegnanti è un modo attraverso il quale chiedere gli sforzi della comunità per promuovere la fioritura di individualità, un tipo di individualità, ol-

tretutto, in grado, a sua volta, di favorire una maggiore fioritura della vita comunitaria.

Nel capitolo 9 di *Democrazia e Educazione*, Dewey spiega invece cosa intende per *efficienza sociale*: «In senso più ampio, efficienza sociale è niente di meno che la socializzazione della mente attivamente interessata a fare esperienze più trasmissibili; ad abbattere le barriere della stratificazione sociale che rendono gli individui impermeabili agli interessi degli altri» (Dewey, 1916, 127). Analoga l'idea di "genuino controllo sociale", con la quale Dewey intende «La formazione di una certa disposizione mentale; un modo di intendere oggetti, eventi e atti che permette all'uomo di partecipare efficacemente in attività collegate» (Dewey, 1916, p. 41). «Nel lessico di Dewey, *controllo sociale* implica una ricostruzione progressiva di abitudini, comprese le istituzioni, attraverso l'applicazione di processi sperimentali attentamente controllati» (Hickman, 2006, p. 73). Insomma, non ci può essere efficienza sociale dove non c'è rete di sicurezza sociale e trionfa il privilegio.

Se, nella formazione degli insegnanti, l'efficienza sociale è un principio vissuto come significativo, ecco che gli interessi diventano, secondo gli auspici di Dewey "coscientemente condivisi" e nascono tra insegnanti numerose forme di libera interazione e piena cooperazione. L'efficienza sociale è il risultato strade battute dalla comunicazione, di aperture mentali in cui gli orizzonti intellettuali, emozionali, etici ed estetici si sono espansi, e le connessioni e le interrelazioni dei singoli insegnanti e dei gruppi in formazione e in servizio diventano più completi e migliorano l'efficacia dell'insegnamento (Cfr. Hickman, 2006, p. 75-78). Efficienza e controllo sociale non possono essere interpretati come un programma sociale o ridotti a ideali politici, rappresentano un impegno per una formazione che si avvalga di metodi flessibili e pratiche sperimentali che, anche per gli insegnanti coinvolgano le menti nel «fare esperienze più trasmissibili [...] abbattendo le barriere di stratificazione sociale che rendono gli individui impermeabili agli interessi degli altri» (Dewey, 1916, p. 127).

3.4. Sviluppo professionale inteso come crescita costante in termini di agentività

Il concetto deweyano di crescita-sviluppo, culminante in *Democrazia e Educazione* è tra i più ammirati e anche criticati. Non è possibile lasciare questo principio educativo alle intuizioni profonde di molti insegnanti, quando richiede uno stretto legame tra insegnamento e apprendimento che si gioca in termini di immaginazione, creatività, costruttivismo, piuttosto che apprendimento meccanico. Lo scopo della crescita è un'ulteriore crescita. Ma è altresì necessario, per formare un insegnante a prendersi cura della crescita e dello sviluppo continui degli studenti, farlo partire dalla consapevolezza del proprio sviluppo umano e professionale. Così non resterà un concetto vuoto.

Se lanciamo uno sguardo al panorama educativo solo attraverso la lente del docente-studioso, non attraverso quella dell'insegnante agentivo, scopriamo che lo spegnimento dell'agentività dell'insegnante provoca, in breve, anche la scomparsa dello studente come agente attivo nella propria formazione.

Un gran numero di concezioni attuali della ricerca e della politica educativa sottolineano come limite dell'insegnamento e della scuola il fatto che, nella pratica didattica d'aula, lo studente venga ancora trattato non come agente nel proprio apprendimento, ma come destinatario passivo (Cfr. Fenstermacher, 2006, pp. 98-101). «La scomparsa dello studente come agente intenzionale nel proprio apprendimento è sempre più evidente nella ripresa della domanda per la produ-

zione di documentazione solida sul rendimento degli studenti. [...] gli interessi e gli scopi dello studente sono ignorati o subordinati a quelli di altre parti interessate» (Fenstermacher, 2006, p. 100).

Una recente ricerca sugli *effetti dell'agentività degli insegnanti sui risultati degli studenti* offre una prospettiva diversa su questo punto: la variabile più importante per determinare l'atteggiamento costruttivo dello studente e il suo livello di apprendimento attivo non è il tempo dedicato alle spiegazioni e nemmeno la qualità della formazione dell'insegnante, ma «la misura in cui l'insegnante opera come agente attivo di apprendimento» (Rowan, Correnti, e Miller, 2002, p. 1545).

La ricerca formativa di *agency*, nella formazione degli insegnanti, rinvia, in questo caso, alla facoltà umana socio-culturale di attivarsi come "agente" dotato della capacità di agire in modo trasformativo sul mondo (Cfr. Ahearn, 2001) e di offrirsi come esempio di agentività per lo studente.

3.5. Ricostruzione dell'esperienza

Per Dewey l'educazione è sempre "ricostruzione di esperienza". Le implicazioni di questo concetto per la formazione degli insegnanti sono notevoli.

Sempre secondo il metodo di ricerca di Dewey, *il processo di ricerca nasce dall'esperienza e torna all'esperienza*. L'esperienza viene modificata dal processo di indagine. Alla fine del percorso il soggetto che ha indagato è diverso che all'inizio: ha appreso qualcosa dall'esperienza, ne ha tratto un significato. Più precisamente:

- L'esperienza ha una natura transazionale.
- L'esperienza ha una natura prospettica.
- L'esperienza ha una natura attiva (sperimentale).
- L'esperienza (passata) ha una natura strumentale.

Nella formazione degli insegnanti, è «la ricostruzione o la ristrutturazione di esperienza che aggiunge senso all'esperienza stessa e che aumenta la capacità di dirigere il corso delle esperienze successive» (Dewey, 2016, p. 82). Al centro di questa concezione della formazione «è la definizione di Dewey di esperienza, che, secondo Israele Scheffler (1974), ha tre elementi: (1) l'enfasi biologica sull'esperienza come il risultato di una interazione tra le condizioni oggettive e le energie biologiche; (2) la nozione scientifica di esperimento come alterazione intenzionale di ambienti ad opera di "investigatori" che conducono a nuove conoscenze; e (3) la dottrina del significato di Peirce in cui le idee vengono analizzate in termini di conseguenze per l'azione e la funzione, nella regolazione riflettente di condotta (Scheffler, 1974, p. 197).

3.5.1. La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra indagine e pensiero riflessivo

Si aggiunga che, secondo Dewey, un metodo di ricerca che si basa sulla ricostruzione di esperienza, richiede una *coincidenza tra indagine e pensiero riflessivo*. Non è la credenza, ciò di cui abbiamo coscienza sicura e con cui abbiamo abbastanza confidenza per agire basandosi su di essa. Spesso le credenze sono pregiudizi. Non è la credenza perché il pensiero riflessivo spinge all'indagine. "La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è

fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa" (Dewey, 1910/1933, p. 172).

Rientra nel quadro la più recente proposta formativa di Schön dell'insegnante come professionista riflessivo (1983; 1987), il quale controlla i processi attraverso le procedure e le modifica se non sono efficaci. In fase di formazione degli insegnanti ciò comporta:

- a) Accompagnamento dei formatori nell'esame delle *scelte metodologiche e didattiche* e delle *pratiche* destinate a indirizzare il docente verso una dimensione *comprensiva* della dinamica dell'agire professionale.
- b) Organizzazione di attività a *dimensione esperienziale*, che procedano con approccio fenomenologico e tengano conto dei contesti operativi e comunicativo-relazionali che caratterizzano la dinamica laboratoriale. Si parte dall'esperienza quotidiana e dalle idee che i partecipanti hanno già relativamente al tema, dall'osservazione e dalla descrizione e analisi della realtà complessa. Si studiano i fenomeni separatamente individuando le variabili opportune e tenendole sotto controllo con osservazioni. Si cercano poi approfondimenti di studio delle realtà che vengono presentate, per riconoscere/interpretare i fenomeni.

Per Dewey, l'esperienza non è mera attività. Si tratta di «una interazione tra una persona e il suo ambiente in cui entrambi sono cambiati» (Nemser, 2006, p. 133). È necessario comprendere attraverso l'esperienza i rapporti tra le azioni e le loro conseguenze, per prepararsi e controllare meglio le esperienze future, in un processo continuo. Pensare conferisce senso all'esperienza, ricostruisce il rapporto tra fini e mezzi. Pur non scrivendo direttamente sulla formazione degli insegnanti in *Democrazia e Educazione*, egli insiste sulla necessità di una situazione reale empirica come agente che attivi il pensiero riflessivo. Una situazione genuina che il docente in formazione possa concepire come problematica e avviare sinergie di problem solving (formazione indiretta).

3.5.2. La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere

Coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere perché imparare significa imparare a pensare. L'educazione intellettuale consiste nella formazione di abiti di pensiero svegli, attenti e profondi, cioè nell'imparare il metodo della soluzione di problemi. Un reale apprendimento si ha nel corso di attività volte alla soluzione di problemi. Nella formazione degli insegnanti non si trascuri l'incidenza della conoscenza tacita nel processo di raccolta delle evidenze e delle considerazioni teorico-euristiche che se ne ricavano.

Ispirato dalla crescita della ricerca universitaria, con la sua fede nella scienza sperimentale, Dewey (1904) favorisce un approccio di laboratorio all'approccio più tradizionale dell'apprendistato. Egli propone un curriculum destinato a sviluppare capacità di osservazione e di interpretazione degli insegnanti, per aiutarli a prendere decisioni su cosa e come insegnare. È lo spirito di ricerca il punto focale della formazione, quello che consiglia di collocare la teoria nella pratica.

L'attitudine dell'insegnante ad essere in ricerca, più che a fare ricerca, è principio basilare della formazione: «allo stesso modo della ricerca clinica, la ricerca pedagogica prende in carico la complessità delle situazioni, le quali possono es-

sere affrontate secondo una prospettiva interdisciplinare e critica e, nello stesso tempo, ricorre alle categorie e alla razionalità dei praticanti e della loro pratica. La ricerca si realizza mediante un processo di integrazione sintetica, piuttosto che attraverso un processo di riduzione analitica» (Van der Maren, 1999).

Con la sua fede nella ricerca sperimentale, Dewey riconosce che «imparare a insegnare richiede una certa quantità di lavoro pratico, ma crede che tuffare prematuramente i futuri insegnanti nella complessità della didattica d'aula precluda il raggiungimento dell'obiettivo più importante della formazione degli insegnanti: sfornare "studenti dell'insegnamento", piuttosto che "maestri del mestiere"» (Nemser, 2006, p. 137). Piuttosto, gli insegnanti devono essere istruiti e socializzati in modo da sviluppare l'abitudine di dirigere la loro attenzione ai processi intellettuali e motivazionali del bambino. Se vengono immersi prematuramente nelle operazioni di gestione di una classe prima di imparare ad osservare, psicologicamente, tenderanno a sviluppare le loro abitudini di insegnamento sulla base di "ciò che funziona" per mantenere l'ordine, piuttosto che considerare ciò di cui gli alunni hanno bisogno per progredire (Cfr. Nemser, 2006).

Nell'azione di ricerca il docente trova strategie cognitive ed operative (comunicazionali e sistemiche) che permettono di accedere all'organizzazione di conoscenze e di competenze, superando i processi abitudinari e obsoleti del quotidiano, i vincoli, gli impasse, trovando altre possibilità, altre soluzioni per una sempre migliore qualità del processo evolutivo di insegnamento e di apprendimento. Ricercare richiede una prassi e dunque una competenza di azione strategica e tattica, un'attrezzatura di saperi e di azioni relativi al processo di ricerca, una dimensione metacognitiva del processo della ricerca stessa. Il senso profondo della ricerca è quello di considerare i saperi, le prescrizioni, e le azioni come delle ipotesi, ovvero delle risposte provvisorie, condizionate, relative e congeturali. Ogni pensiero e ogni azione non sono dunque delle verità ma sono modelli che si possono esaminare senza rischi, che si possono discutere, che si possono modificare. (Cfr. Fabbri, 1999).

3.6. Il ritorno dell'insegnante (nella formazione degli insegnanti)

Metodo di ricerca e educazione di Dewey ed esigenze di ricerca e formazione del Visible Learning pongono in evidenza la necessità per gli insegnanti di avere un posto predominante nella formazione dei colleghi: gli insegnanti devono acquisire una nuova centralità auto-formativa per **agire dall'interno della professione**.

Negli anni Settanta e Ottanta abbiamo cercato una razionalizzazione scientifica dell'insegnamento, culminata negli anni Ottanta con le riforme del curriculum, e poi con la crescente attenzione degli anni Novanta alla qualità nella scuola. L'inizio di questo secolo è coinciso con il crescente interesse per le tecnologie digitali.

Tutti movimenti estremamente importanti per la promozione di nuove idee che hanno reso sempre più visibile la complessità dell'insegnamento e delle problematiche educative.

Eppure, si è verificato un paradosso sul quale riflettere: anche quando l'intenzione era quella di "potenziare gli insegnanti", la maggior parte degli sviluppi relativi alle "scienze dell'insegnamento" – persino il movimento teso a fare dell'insegnante un professionista riflessivo – hanno condotto ad una definizione della professione docente "dal di fuori". Questa definizione comporta inevitabilmente una riduzione degli spazi professionali e di policy degli insegnanti. Lo stesso insegnante concepito come "professionista riflessivo", fino a che punto, con le

attuali scelte di formazione degli insegnanti, è sostenuto nella crescita come “insegnante di qualità”?

Questo è il motivo per cui si richiede il ritorno degli insegnanti nella formazione degli insegnanti: espressione forse provocatoria, mirata a illuminare il ruolo degli insegnanti nel dibattito circa la propria professione “dall’interno”, per ampliare (e non ridurre) il loro spazio professionale, in tempi di nuove sfide conoscitive e culturali.

Conclusioni

Ormai da tempo gli insegnanti sono sollecitati a mettere in rilievo il valore dei percorsi ritenuti migliori e a identificare pratiche di riflessione, consapevolezza, interpretazione per recuperare una progettualità. Gli insegnanti riconoscono il nesso fra esperienza e identità, fattori che si costruiscono insieme nel contesto scolastico. Nella formazione si sottolinea il carattere processuale, autoriflessivo e narrato del sé e la capacità di poter parlare di identità come storia di competenze messe in campo. Anche nell’ottica deweyana il confronto proposto nel lavoro formativo laboratoriale e cooperativo presuppone un momento discorsivo e narrativo delle esperienze educative: ciò comporta la valorizzazione del pensiero a posteriori e della riflessione identitaria, del racconto professionale e della conversazione. L’esperienza professionale ha, infatti, bisogno di essere ricostruita e rappresentata perché emergano potenzialità e capacità generative. A sua volta, questo comporta l’elaborazione di nuove competenze collettive e una nuova concezione della formazione docente, intesa come autogestione della propria professionalità.

Dal fondamentale assunto deweyano *che il pensiero va educato*, deriva, anche nella formazione degli insegnanti, un forte richiamo alla **responsabilità intellettuale**: essere intellettualmente responsabili significa considerare le conseguenze di un passo progettato, accettare le conseguenze delle proprie credenze.

Essere un insegnante valido ed efficace nel tempo richiede l’energia della speranza, la forza della resilienza, la capacità di gestire e condurre una classe in circostanze difficili e contesti mutevoli.

Se si considera che le proposte per la formazione dell’insegnante di Dewey risalgono a scritti di cento anni fa, riteniamo che solo oggi la formazione degli insegnanti si avvalga pienamente delle diverse forme di realizzazione delle idee fondamentali di questo studioso, che anticipava il concetto di *Best Practices* come ricostruzione esemplificativa della pratica professionale e *l’atteggiamento investigativo* per imparare ad insegnare.

Il libro *Democrazia e Educazione* resta a ricordare l’eredità del maestro, che consiste in alcuni principi fondamentali.

Ancor più importanti oggi, quando la complessità del mondo contemporaneo può generare, nell’insegnante, amnesia professionale e sradicamento.

Riferimenti bibliografici

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
Betts, J.R. e Loveless, T. (2005). *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
Biesta, G. (2006). “Of all affairs, communication is the most wonderful”: The Communica-

- tive Turn in Dewey's Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 23-38). Albany: State University of New York Press.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1):1-22.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the university primary school*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, the early works, 1882-1898: Vol. 5* (pp. 224- 243). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier edition; tr. it. (1913/1954). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath; tr. it. a cura di Guccione A. (2000). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company; tr. it. (2004). *Democrazia e Educazione*. Firenze: Sansoni. Ultima ed. inglese (2010[1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MobileReference.com
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*, Chicago, IL: Open Court; tr. it. a cura di Bairati P. (1973). *Esperienza e Natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons; tr. it. a cura di Margiotta U. (2005). *Democrazia, Liberalismo e Azione Sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1996). Edited by Hickman L. A. *The Collected Works of John Dewey 1882-1953: The Electronic Edition*. Charlottesville, Virginia: IntelLex Corporation.
- Early Works* (hereafter **EW**), *The Middle Works* (**MW**), and *The Later Works* (**LW**).
- Fabrizi, L. (a cura di) (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Fenstermacher, G. D. (2006). Rediscovering the Student in *Democracy and Education*. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 97-112). Albany: State University of New York Press.
- Foucault, M., & Lotringer, S. (Eds.) (1996). *Foucault live (interviews 1961-1984)*. New York: Semiotext.
- Hansen, D. T. (2006). *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Anderman, E. (2013). *Handbook on Student Achievement*. Routledge, New York.
- Hattie, J. A. C., & G. C. R. Yates (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Oxford, UK: Routledge.
- Hickman, L. A. (2006). Socialization, Social Efficiency, and Social Control: Putting Pragmatism to Work. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 67-80). Albany: State University of New York Press.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V (2006). *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficacia*. Pensa MultiMedia: Lecce.
- Margiotta U. (2004). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Minello R. (2012a). Ricerca Evidence-based e pratiche formative: Politiche e prassi. Evidence-based Research and Educational. Know-how: Policy and Practice, In Margiotta, U. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *La formazione degli insegnanti: Prospettive di Ricerca. Traguado 2020*. X(1), 2012, pp. 231-247. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minello R. (2012b). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione

- del quadro teorico, In Padoan I., Costa M. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Nuove politiche educative nell'economia globale*. X(2), 2012, pp. 215-237. Lecce, Pensa Multi-Media.
- Nemser, S. F. (2006). A Teacher Educator Looks at Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 129-146). Albany: State University of New York Press.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), settembre 2007, 147 – 152. Je-LKS.
- Reba, N. (2006). Curriculum Matters. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 39-66). Albany: State University of New York Press.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey re- search tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospect Study. *Teachers College Record*, 104, 1525–1567.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith; tr. it. (1993). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass; tr. it. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Thomas, G., Pring, R. (2004). *Evidence-based practice in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Van der Maren, J-M. (2009). La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline "Éducation". *Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, 25 et 26 juin. Lille.

La narración para educar: entre símbolo y cuento

Pedagogical narration: between symbols and tales

Stefano Salmeri

Università degli studi di Enna "Kore"
stefano.salmeri@unikore.it

ABSTRACT

Narrations and tales represent a form of dialogue and confrontation with life. This is because they allow the creation of some place where the domain of possibility and symbolism can meet with the concreteness of living. Indeed, narratives and art show facts as they could be, placing them in the domain of universality. Pedagogy, in its most open-minded and problematicist form, is the research of what is possible and the practice of what is impossible. Inside the narration diversity, which must be recognized and not rejected, becomes a motivation to promote a communal itinerary of growth, without any discriminations. In the tale, indeed, what is real and what is possible intertwine and rational dichotomies weaken, losing any efficiency. Finally, narration and pedagogy are neither closed nor definitive.

La narración y el cuento es un diálogo y una comparación con la vida, porque permiten el encuentro entre el plan de lo posible y de lo simbólico con lo concreto del vivir. En efecto, el cuento y el arte ofrecen los hechos como podrían ser, colocándolos en el terreno de lo universal. En su conjugación más abierta y problematizadora, la educación es la búsqueda de lo posible y la práctica de lo imposible. La diferencia, que no tendría que ser rechazada, sino reconocida, se convierte en estímulo para impulsar el crecimiento con todos, indiscriminadamente. En la narración, en efecto, lo verdadero y lo verosímil se enredan y las dicotomías de la razón se debilitan y pierden toda eficacia. La narración y la educación, al fin y al cabo, no tienen caracteres oscuros, ni definitivos.

KEYWORDS

Imagination, possibility, fantasy, creativity, concreteness.
Immaginazione, possibile, fantasia, creatività, concretezza.
Imaginación, posible, fantasía, creatividad, lo concreto.

La esencia del contar

La literatura para la infancia y para los jóvenes, el cuento de hadas, el cuento, y la novela, abren al joven lector los horizontes no solo de la imaginación, sino de lo fantástico, de lo prodigioso y de lo mítico, y también de lo verdadero y de lo verosímil, generando la unión de lo imposible con lo posible y realizando una auténtica unión de imaginación y de lo concreto, que impulsa la mente del niño/muchacho.

La palabra, el cuento y la narración evocan y dejan abiertas la interpretación y la oportunidad de investigar, navegando en un terreno creativo, simbólico y productivo de lo posible. Según dice Aristóteles, la historia describe la verdad y los acontecimientos, y por lo tanto se atiene a presentar la singularidad, la individualidad y la contingencia; la poética, en cambio, recoge y reproduce los hechos como pudieran ser, tiene una dimensión universal y trasciende la precariedad del *hic et nunc*, no teniendo como objeto lo verdadero, sino lo verosímil.

Los cuentos y la narración en general no son inocentes, ya que transmiten y poseen un mensaje. La capacidad del cuento de moldear la realidad cotidiana no se puede simplemente atribuir al esfuerzo de darle un sentido al mundo. En la narrativa se prevé y se impone una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que ha sido realmente. Es necesario que pase algo imprevisto, de lo contrario no habrá historia ni narración. El cuento desafía el concepto de lo ordinario y de lo habitual y es un medio no tanto para solucionar problemas, sino en cuanto para identificarlos y poner otros. Igualmente a la educación, el cuento tiene más una función de prevenir que de enseñar. En tal sentido, el cuento es moneda corriente de una cultura. De hecho la cultura narrándose y transformándose, crea el previsible horizonte del sentido, pero al mismo tiempo construye, deconstruye y atesora también lo que contraviene sus cánones y lo hace a través de procesos y mecanismos de transfiguración narrativa.

La narración produce el primer argumento simbólico del mundo circunstante y abastece modelos interpretativos, ofreciendo los materiales para estructurar y para consolidar la identidad. De esta manera es posible organizar las propias experiencias en construcciones narrativas, o sea, una versión de la realidad que no está producida y/o determinada por una verificación empírica o por la corrección lógica. Siendo ya expresiones de un patrimonio pretérito real o mítico, el cuento y la narración son, por lo tanto, también la profecía del pasado. Pero cuando se conectan a la educación, el cuento y la narración van transformándose en profecía del porvenir: encadenan el presente a sus actuales responsabilidades (siendo éstas también una consecuencia de las experiencias precedentes) y conllevan la necesidad de un impulso hacia el futuro.

1. Cuento e imaginación

Las modalidades fundamentales de pensamiento para la educación son dos: una lógico-científica y otra narrativa. La primera hace referencia a la explicación que se encauza dentro de unos criterios de causa/efecto. En lo concerniente a la segunda, los sujetos atribuyen valor y sentido a palabras, acciones y relaciones, valiéndose de una orientación que es al mismo tiempo hermenéutica y heurística, es decir por una interpretación del sentido *interno* (del texto oral o escrito) en relación a las intenciones, las elecciones, los deseos, las preferencias y los miedos que tienen.

El cuento se sirve de diferentes lenguajes, no solo verbales; pero, como para la educación, la palabra es su herramienta más importante y eficaz. La lengua posee tres características peculiares: la eficacia a distancia, la arbitrariedad y la gramática. Éstos son rasgos que permiten: *hablar de* y *evocar* cosas que no se encuentran bajo nuestros ojos, no hacer exacta referencia a su forma o a su dimensión, contraseñar, describir e interpretar el curso de los acontecimientos de la acción humana en sus diversas manifestaciones tanto en el plan de la praxis como en el de la conceptualización.

El pensamiento lógico-científico elabora y construye las teorías para explicar la realidad a través de leyes generales; el pensamiento narrativo, en cambio, organiza la experiencia poniendo en relación el pasado, el presente y el futuro, y percibiendo y siempre asimilando las conexiones entre los sujetos en los cambios sociales. La narración tiene su origen en la tendencia universal a transmitir a otros la propia experiencia de la realidad con el fin de ofrecer unas claves interpretativas de ésta.

Nuestra mente, en efecto, no puede separarse de los aspectos culturales procedentes del ambiente circunstante y transmitidos por medio de la educación. Los sujetos, como individuos y como comunidad, organizan los conocimientos y las significaciones predominantemente mediante esquematizaciones y sobre bases narrativas antes de tesis formales; remodelan y modifican, por tanto, el conocer y su sentido a partir de la comunicación con los otros en el plan del contar y del contar algo de sí mismo. La narración es, pues, enredo y cambio más de signos, significaciones, mensajes, imágenes y símbolos, que de objetos y contenidos. Nuestra mente comprende la idea de un coco, no un coco concretamente (Bateson, 1984) y como ya los Estoicos lo sabían, nosotros nos transmitimos los signos mentales (*lektâ*) y así nos comprendimos y nos entendemos. Consecuentemente los asuntos tienen que ser interpretados para que se les hagan congruentes con las reglas de la moral vigente y con las elecciones de la vida social; y la narración dando forma y contenido a lo cotidiano, lo produce y se le restituye valor y sentido.

La imaginación, entendida como representación de los sentimientos y de las sensaciones de los otros y como narración educativa que *se funda en* y *se sirve de* ella, puede ayudar a superar también el obstáculo y la resistencia que se van creando ante el diferente, el ajeno, el marginal, el apátrida, el extranjero, el minusválido, el anciano, y la diversidad en sus múltiples representaciones. Así el cuento se convierte en paradigma de comparación que permite entrar en relación dialogística. De hecho, la imaginación evoca la presencia de la alteridad: para corroborar su carácter de semejanza y proximidad, para recordar que necesita ayuda, para confirmar su capacidad de ser un medio que da felicidad. El cuento, además, expresa la memoria permitiéndole mantenerse viva y atenta: recordamos la tragedia de la *Shoah*, trazando un relato escrito, mientras tenemos un recuerdo borroso del genocidio de los gitanos, que también fue cometido por los nazis (Salmeri, 2008).

En general, la narración recuerda a la función de educar, según las palabras de Séneca, por una parte: «*los hombres aprenden mientras enseñan*» y de Paulo Freire, por otra: «*no hay enseñanza sin aprendizaje*». La narración para niños y jóvenes permite mantener abierta una pregunta que suena como una amonestación a la pedagogía: «*¿dónde está el conocimiento que hemos convertido en información?*» con el objeto de volcarla y rechazarla. En efecto, para la formación, el sujeto de la educación es siempre el individuo, al cual nunca se le puede atribuir la norma impersonal. Narrar es representar y penetrar, contaminar y adentrarse en los recovecos más íntimos y profundos de la vivencia, la cual, a su vez, es un presente cargado de pasado que anhela al porvenir.

2. Narración, cultura, educación

Las modalidades del contar mudan con el cambio de los tiempos, pero narrar se queda siempre como la representación de las vidas. Por medio de la narración, por lo tanto, el hecho de educar adopta la fisionomía de una red de experiencias realmente compartidas y es crecimiento en un diálogo capaz de convertirse en proyecto y espera de un porvenir y de un cambio, tanto en singular como en plural. La narración, en efecto, activa el sentido de la reciprocidad que llega a ser relación educativa y lleva a interrogarse sobre el papel y la función del Yo: en esa proyección hacia el futuro (presente en la pedagogía democrática y progresista) central es el sujeto tanto como individuo, como grupo, como sociedad (Salmeri, 2011).

Cultura es compromiso y trabajo. Solo a través del duro esfuerzo y el duro trabajo cotidiano y sistemático se puede salir de la que Joyce llamaba «*epifanía del ordinario*» de una sociedad, en la cual «*lo sabemos todo, sin haber aprendido nada*». La narración, mediante la imaginación y la fantasía, activa la interpretación, privilegia el pensamiento procedimental y plural, evita cerrarse en un pensamiento monolítico y unidimensional del contingente, que hace aprender solo las habilidades prácticas y operativas, las cuales son útiles exclusivamente para responder a las leyes del mercado y del consumismo. La palabra, la narración y la imaginación dejan la puerta abierta a nuevos caminos que tanto los individuos como la entera comunidad tendrían que recorrer y conocer.

De ahí que sea oportuno y necesario que la narración se coloque de nuevo en el centro y que esté en posición dominante en la educación y en el campo de la comunicación. Solo así las palabras tendrán funciones y valores, identificando las secuencias de unos símbolos capaces de componer y recomponer significados, conocimientos, sistemas y esquemas que de sentido. La estructuración de la escritura y de la narración, así como las normas de la construcción lingüística exprimen e interpretan un universo ordenado y complejo de signos, mensajes y símbolos. Ese universo tiene la capacidad de recalcar el ritmo de la nomotética y de la regularidad del real, del devenir y del hacerse del mundo. Por medio de las reglas del lenguaje, los pensamientos más articulados, complejos y profundos pueden encontrar y hacer oír sus voces; el caos emotivo se convierte en algo comprensible y comunicable por intervención de la secuencia lingüística (piénsese en el *setting* psicoanalítico y en arte y/o literatura, en el teatro del absurdo y a la novela novecentista en general); la palabra liberando encadena, desatando une, formando entrelazamientos entre lo visible y lo invisible, lo dicho y lo no dicho, lo contingente y lo imponderable, lo perfecto y lo infinito, se convierte en unión de los contrarios, según un diálogo siempre problemáticamente abierto hacia lo posible.

Cuando se restituya valor, fuerza y eficacia a la palabra y al contar, se le da voz y sentido a los mecanismos que han permitido interiorizar el mundo a cada sujeto. El lenguaje y el contar encarnan e interpretan una necesidad funcional y congénita de la naturaleza humana, y ofrecen a la existencia una estructura discursiva y narrativa que permite hablar con uno mismo, argumentar sobre sí mismo, dialogar con el otro y hablar del otro.

Gracias a la palabra se entiende y se define la relación con el mundo, con uno mismo y con el tiempo. Según Bergson el camino que el hombre recorre en el tiempo está cuajado de todos los fragmentos de todo lo que empezaba a ser y de todo lo que hubiéramos podido llegar a ser. De ahí que, para un sujeto consciente, existir signifique mudar. Mudar, pero, quiere decir madurar y madurar es creación a lo infinito. La memoria, la palabra y la narración, por lo tanto, desempeñan un papel fundamental, fundante y fundativo (Bruner, 2002). El lenguaje, la cultura, el

contar y el dominio de los saberes guían, orientan y envían el hombre hacia el conocimiento crítico, la gestión de las informaciones, y la reelaboración de los elementos adquisitivos, promoviendo el diálogo y la consolidación del espíritu y de las actitudes democráticas.

Narrar, por consiguiente, es recuperar uno mismo y volver sobre sí mediante un diálogo, que, a su vez, es una apertura total hacia la alteridad. En este sentido, bajo un perfil narrativo, la vuelta es lo que da significado a la novela. En la vuelta la transformación es implícita. De la *Odisea* al *Don Quijote* a *Pinocho*, la vuelta representa el límite que destruye la aventura, cancela la tensión narrativa y anula la diferencia: las Moiras ineluctables, la locura y la anomalía de ser una marioneta de madera colocan cada cosa en la dimensión del estar más allá; en la tentativa que se reestablezca la normalidad, las narraciones tienen que ser significativas, porque el cuento tiene que tener en cualquier caso su final y su desenlace. Después de su justa venganza, Odiseo tiene que regresar a Ítaca y recobrar sus cariños; a las puertas de la muerte, teniendo su razón recobrada, Don Quijote está obligado a tomar conciencia y comprender los errores que sus lecturas han ocasionado; Pinocho está condenado a ser normal para dar sentido a su caso y luego a dejar de ser una libre marioneta. La cancelación de la vuelta en la narración es muy parecida al caso de un niño que decide soltar el hilo de su cometa. Cada niño intenta soltar su cometa, pero sabe que si lo hiciera, la cometa se aflojaría y se caería el suelo. Por lo tanto, la narración es tensión y búsqueda, por su obedecer a las reglas del cuento, se convierte en *evocación de y diálogo con* sujetos y mundos, activa entrelazamientos dinámicos dentro y fuera del texto. Éste es un objeto que tiene que ser interpretado y a su vez, es capaz de lanzar mensajes, estímulos y señales en muchos niveles.

En el espacio narrativo está el encuentro con el otro, el diferente, el desconocido: *en la y con la* narración se activan y se promueven los mecanismos de negociación y se pone en marcha un proceso de integración entre la unicidad de quien narra, intentando dar sentido a la vida del otro y a la singularidad de quien es sujeto de la misma narración como actor y protagonista del cuento (Santerini, 2008). Cuando se narra (sea que se respeten o que se subviertan los criterios de *La poética* de Aristóteles) se busca o se rechaza *la unidad de acción*, por medio de la presentación o no de la identidad del protagonista; sin embargo no se hace referencia a una unidad sustancial, unidimensional y rígida del contar (especialmente después de las experiencias y de los modelos narrativos del Novecientos) y se intenta abrirse a posibilidades inéditas y, en cierta medida, infinitas.

Narrar es representar, es lugar de encuentro y comparación, es también apertura en perspectiva y en función de horizontes móviles, que son expuestos y antepuestos a la interpretabilidad. Los recorridos y los campos del narrar se encuentran rígidamente flexibles, porque, aunque proponen una historia, tienen fuerza evocadora de la vuelta y del reenvío a otro y a otros, respondiendo así a una lógica coherentemente incierta, ya que está destinada a la interpretación. El criterio y la cifra, que connotan y definen el texto narrativo, siguen delimitándose y precisándose exclusivamente en términos hermenéuticos. La hermenéutica es la estrategia y la metodología más adecuada para lograr la comprensión del texto, de la narración y de la palabra (Muzi, Piromallo Gambardella, 1995). A la lógica de la descripción objetiva (propia de la epistemología), en la narración, se opone poéticamente y poieticamente la alógica del reenvío y del posible. Sí la epistemología tiene como objetivo de atribuir la fenomenicidad de lo real a norma cierta, para poderle describir nomotéticamente según criterios trascendental, la hermenéutica tiene como su propio paradigma el de la coexistencia, de la pluralidad y de las diferentes *versiones del mundo*: el texto narrativo es lugar de

la composibilidad, capaz de hablar fuera del tiempo y del espacio (Piromallo Gambardella, 1992). En el texto narrativo dos verdades opuestas pueden coexistir coherentemente y lógicamente, así como ocurre en la experiencia cotidiana de la vivencia. Según Pirandello, de hecho, en la vida el plan del verdadero y el del verosímil no están separados ni se pueden separar a través de una línea cierta de confín, porque «*en la vida hay muchas absurdidades que no necesitan parecer verosímiles, porque son verdaderas*» (Salmeri, 1996).

También según Bateson (Bateson, 1984), los hombres piensan a través de las historias. Traer a la memoria experiencias, hechos y acontecimientos de las pasadas estaciones de la propia vivencia y restituirles por medio del narrar son acciones que constituyen y expresan una especie de mayéutica de la recuperación de las tramas, que individualmente y/o colectivamente describen, interpretan y representan la identidad. Ésta, en efecto, se encuentra consolidada y forjada por el paso del tiempo como experiencia de vivencia y por el planear del narrar, los cuales son todos factores capaces de dirigir una atribución de sentido y significado al existir del hombre.

La experiencia y la vivencia humanas constituyen una realidad y un proceso problemáticos y complejos, que se extienden tanto en el tiempo como en el espacio como una tensión que quiere producir manifestación y descubrimiento. Por lo tanto con respeto al existir, narrar es, como diría Lyotard, un *estar hacia*, un *aspirar a*, una apertura o una orientación hacia objetivos que nunca se han realizado completamente. En este sentido, a través de la narración del cuento y de la novela, la tarea de la educación es la de guiar cada sujeto al descubrimiento de su propia humanidad, según un camino de conciencia y dinámica y progresiva toma de conciencia. De esta manera se aprende que la propia identidad de una persona expresa una unicidad existencial no negociable e irrepetible, y que la dignidad del otro (hombre, mujer, niño, anciano, diferente) es valor absoluto e incondicional.

Narrar, contar y leer (Volpicelli, 2007) tienen la capacidad de exaltar el nexo constitutivo e inseparable que ata conocimiento y formación. Las fuentes del conocer, además, consolidan las calidoscópicas, polícromas, pluriversas categorías de la formación. La experiencia del narrar y del narrarse, como conocimiento sedimentado y adquirido en el tiempo, mediante la práctica del contar y del observar que interpreta, es, bajo un perfil pedagógico, la fuente que expresa mejor el estar-en-el-mundo del sujeto y el desarrollo formativo del entero evolverse del existir humano en el camino que va del nacimiento a la muerte.

En este camino la relación con la realidad cambia en el tiempo, también por intervención del contar. Así, por ejemplo, mientras un niño ve en una puerta abierta un acceso, un adulto le ve solo un paso. La infancia es, pues, con respeto al hallazgo y la individuación de nuevos horizontes, sentido de lo posible, confrontación e interpretación infinitas (Bacchetti, Cambi, Nobile, Trequadrini, 2009). La adultez es, en cambio, predominantemente lógica y racionalidad, es decir estatismo, a menos que el adulto no logre construir un aflato empático de vida vivida con el mundo a través de la cultura, que es lo que no se puede perder, aun si todo se arruinará, como decía el filósofo megárico Estilpón (Arnheim, 1994).

El cuento de hadas representa una apertura en dirección de la categoría de lo posible y permite ampliar y recalibrar la comprensión, de manera que haga coexistir armónicamente los opuestos e imponga a su usuario una lógica totalmente diferente de la de la común experiencia. La narración del cuento de hadas educa al descubrimiento de las cosas y de sus sentidos en relación a los acontecimientos humanos, hace experimentar y activar la creatividad y consiente hallar e identificar *otros* significados que plasman y favorecen nuevos

conocimientos, nuevas conductas éticas y nuevos hábitos mentales (De Caroli, 2000). Haciendo referencia a una realidad *otra* con respeto a la vivencia usual de la experiencia y logrando suscitar en la fantasía una experiencia *otra*, una realidad diferente y/o distinta, la narración y el cuento de hadas determinan un nexo con la dimensión del símbolo que crea un sólido puente entre el narrar del cuento de hadas mismo y el mundo del arte y de la literatura, estimulando y promoviendo la formación del sujeto. Entrar en el mundo del cuento de hadas, del cuento y de la novela se iguala con la entrada en el mundo de los sistemas de valores, modelos, reglas y normas, ya que el arte reelabora y expresa esos horizontes (Xodo, 1990; Bachtin 1997 y 1998; Cambi, 1999).

La narración es una experiencia indispensable para la estructuración de una identidad que sabe abrirse y entonces aceptar un diálogo con la alteridad. La representación de los mundos, construida por el cuento, es efectivamente un interrogarse para interpretar y comprender, según un criterio hermenéutico democráticamente problematizador, que estimula respuestas no dogmáticas sino coherentemente y orgánicamente entendidas al cambio, la reciprocidad, el reconocimiento de la alteridad y la lectura *del y en el* profundo, según una lógica progresista (Salmeri, 2003). Para la pedagogía democrática y libertaria, contar e interpretar se convierten en campos fecundos para la promoción de una audiencia activa y productiva y saben favorecer la acogida y valorizar las diferencias.

Según la hermenéutica de Gadamer (Gadamer, 1983), de hecho, la alteridad, la diferencia y la pluralidad se encuentran en el lenguaje (es decir, narrar, contar y comunicar), ya que es ése la estructura abierta y problemática que inicia el diálogo, el encuentro y la relación ética que conducen a la *fusión de los horizontes*. La hermenéutica, además, no tiene leyes por prescribir ni normas por imponer, sino horizontes por proponer. En el campo de la hermenéutica llegan a ser practicables los caminos de integración y de confrontación, los cuales constituyen la ulterioridad de la mirada hacia el profundo de la alteridad del otro, que tendría que ser narrado, contado y principalmente escuchado. Solo en la reciprocidad del narrar/escuchar, en efecto, es posible imaginar y construir el encuentro y el diálogo entre las culturas: en la ignorancia se obran y se producen el equívoco y el enfrentamiento; en la cognición, en cambio, se da lugar a la relación que, kantianamente y utópicamente por el pedagogo y el escritor democráticos y progresistas, tiene como objetivo aquel reino de finalidades que prevé la pacífica coexistencia y la superación de cualquier forma de violencia y/o prevaricación con daños de los más débiles y/o diferentes. (Salmeri, 2013).

El cuento, el cuento de hadas, la novela y la narración constituyen, en general, el lugar en el cual se hace habitar un espacio *otro*. *En y con el* cuento, hasta el tiempo se despoja de su naturaleza de indicador del subseguirse de los eventos, de las vivencias y de las situaciones. En la narración, coexistencia y sucesión obedecen exclusivamente a la lógica/alógica de un discurso y de un diálogo infinitos, sin condicionamientos y/o vínculos externos. Narrar, cuando desplaze el espacio y decronifique el tiempo, se convierte en autoevidencia del encuentro, del Nosotros (como síntesis del Yo y de la Alteridad), alcanzando comunicar *sobre y en* el campo del posible, que se transforma en *catarsis*, purificación que permite el entrelazamiento del plan de la trascendencia con el de la inmanencia, así promoviendo una unión entre lo real y lo imposible.

En la narración, la educación no desempeña más el papel de la prescripción, sino es un indicar a través de la coimplicación de mensajes, que son cumplimiento y trascendencia del contingente. La narración, en efecto, es el lugar de una razón que ha abandonado los cimientos y las fundamentas del racionalismo mismo. Si por la contemporaneidad son la cotidianidad y la costumbre las que imponen y

definen los caracteres del devenir, de la acción y de la operación según las lógicas del mercado y de la economía; en el narrar, en cambio, por su presentarse y autorepresentarse, la libertad impone la búsqueda de la reciprocidad, del mútuo reconocimiento y de la escucha activa, que sabe transformarse y enriquecerse, convirtiéndose en principio productivo y emancipador. De ahí que el contar señale e indique los confines de la cotidianidad, descubriendo horizontes del sentido y de significación que no se hallan subalternados a los criterios del provecho y/o a las reglas de la mercantilización (Bauman, 2009).

En la narración se encuentran lo humano y lo divino, lo viviente y lo fantástico, lo real y lo imaginario y se convierten en un conjunto nada sosegado, sino *in fieri*, no amorfo, ni discordante, sino integrado y armónico; o sea un conjunto/sistema en el cual la singularidad y la totalidad se transforman en complementariedad, en recíproco respeto. El hecho de contar, así como el de educar, es, pues, una acción en función de lo posible, proyección en adelante, ansia por el porvenir y deseo de crecimiento para cada uno y todo el mundo. Narrar y educar son crecimiento y desarrollo, un avance y una superación mediante un diálogo que es un derribo de cualquier desacuerdo e injusticia en nombre de una *nueva paideia*, verdadera praxis/teoría y teoría/praxis de la democracia e inclusión omnilateral, sin condiciones.

Conclusiones

Hoy narrar, por el aburrido prosaísmo de la contemporaneidad (Bauman, 2008), parece haber perdido la dimensión evocadora y emancipadora de lo inconsciente. Sin embargo la educación, como práctica del encuentro entre lo posible y lo imposible, visible e invisible, finito e imponderable, tiene que restituir al cuento/cuento de hadas/novela su función evocadora y proyectiva hacia el infinito, el no conocido, el no concurrido. Narrando, en efecto, se actúan y se ofrecen rescate y *redención*, que no son restauración ni estatismo, sino aporía incesante, en la cual la contradicción representa la única y auténtica norma y evidencia, y que llegan a ser cumplimiento del sentido del vivir y del encuentro en el campo del humano, del espíritu y de la praxis de la comunión/solidaridad/cooperación (Gramigna, Righetti, Rosa, 2008).

En el curso de la narración, es la vida misma la que actúa y luego la representación que se transforma en la vida auténtica. Contar se convierte en universalización e interpretación de una dimensión utópica, profecía de transgresión que supera y que quebranta las normas en su realización del diálogo en el *hic et nunc*, el encuentro y el cambio pacífico y democrático entre el sujeto y la Alteridad (Salmeri, 2007). La narración se hace portavoz de una verdad *otra*, no necesariamente oficial, pero igualmente capaz de liberarse del miedo por su carácter, que no es abstracto ni conceptual, ni teórico y que está sujetado a la praxis y al devenir, al determinarse y al representarse del existir mismo. La narración del cuento y del cuento de hadas, por tanto, no habla del lenguaje de los conceptos, sino de una lengua compartida, una especie de *koiné* que crea, estimula y favorece un nuevo *pathos*, y que edifica los puentes que unen los planes de la historicidad y los del verosímil/posible/devenir.

En una época de fragmentación del trabajo y de tendencia a la hiperespecialización, el cuento/cuento de hadas y la novela representan una de las últimas posiciones dentro de las cuales el hombre/sujeto está legitimado a mantener un contacto con la vida en su perfección. La obra literaria y el arte tienen la capacidad de dar y restituir un sentido y un significado al devenir del ser y del vivir humanos, no obstante todo y todos (Barthes, 1995).

La narración está constantemente y perennemente abierta a nuevas interacciones con la diferencia, la marginalidad y la Alteridad en sus diversas decodificaciones, es decir a la *altruidad* del rostro humano (según el pensamiento levinasiano) en todas sus múltiples y plurales determinaciones. En esta misma onda, el concepto de un *todo*, cuyos elementos adquieren y reciben un sentido exclusivamente en relación propio a este mismo *todo*, se debe reconsiderar en relación al cuento y/o a la educación con mayor cuidado y profundidad (Borghi, 1992). Hermenéuticamente, en la narración, cada elemento es al mismo tiempo un representante de otro *todo*, en el cual y gracias al cual ese mismo se determina y recibe sentido. La narración (igual que la educación), por tanto es un campo de contacto y de contaminación, capaz de evocar símbolos y horizontes de separación y unificación, de conjunción y alejamiento, de proximidad y distancia.

Referencias

- Arnheim R., (1994). *Per la salvezza dell'arte*. trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Bologna: CLUEB.
- Bachtin M., (1997). *Estetica e romanzo*. trad. it. Einaudi, Torino 1997.
- Bachtin M., (1998). *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medioevale e rinascimentale*. trad. it. Einaudi, Torino 1998.
- Barthes R., (1995). *Scritti. Società, testo, comunicazione*. trad. it. Milano: Adelphi.
- Bateson G., (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. trad. it. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z., (2008). *La solitudine del cittadino globale*. trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z., (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. trad. it. Bologna: Il Mulino.
- Borghi, L., (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J., (2002). *La fabbrica delle storie*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (a cura di), (1999). *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa: ETS.
- De Caroli, M. E., (2000). *Ancora le fiabe?*. Troina (En): Oasi Editrice.
- Gadamer, H. G., (1983). *Verità e metodo*. trad. it. Milano: Bompiani.
- Gramigna, A., Righetti, M., Rosa, C., (2008). *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*. Milano: Unicopli.
- Muzi, M., Piromallo Gambardella, A. (a cura di), (1995). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Piromallo Gambardella, A. (a cura di), (1992). *Luoghi dell'apparenza*. Milano: Unicopli.
- Salmeri, S., (1996). *Due proposte di lettura per un approccio al testo letterario: De Marchi e Pirandello*. Catania: CUECM.
- Salmeri, S., (1996). *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S., (2007). *I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S., (2008). *Tracce, aperture e limiti del tempo. Itinerari di coscientizzazione attraverso la storia*. Roma: Anicia.
- Salmeri, S., (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (En): Euno Edizioni.
- Salmeri, S., (2013). *Manuale di pedagogia della differenza*. Leonforte (En): Euno Edizioni.
- Santerini, M., (2008). *Il racconto dell'altro*. Roma: Carocci.
- Volpicelli, I., (2007). Riflessioni sulla lettura, in Salmeri, S. (a cura di), *Linguaggi dell'educazione e paradigmi possibili in pedagogia*. (pp. 19-30). Troina (En): Città Aperta.
- Xodo, C., (1990). *Conti e racconti*. Teramo: EIT Editrice Italiana.

L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica

The metacognitive approach as strategic learning in response to the educational emergency

Maria Luisa Boninelli

Università Ca' Foscari, Venezia
marialuisa.boninelli@unive.it

ABSTRACT

The historical period that we are living, is characterized both the technological changes and for those demographic ones; It follows that it is increasingly present the need to promote an authentic knowledge of the various "diversity", so that it can be perceived without fear and such as valuable resources.

As a matter of fact teachers are able to grasp the learning difficulties, or disabilities. Therefore difficult situations in part actually increase, in part are now more recognized, although there was certainly even in the past. Here is the need to respond with the inclusion of an individualization 'good enough' to all students with special educational needs in view that, in the future, each of them, regardless of their operating situation, can achieve their highest potential learning. In the school, it is necessary the use of methodologies that can develop competences and teach strategies, the metacognitive structures seem to give a successfully response.

The use of a metacognitive approach allows to work on the levels of knowledge of himself, with his capabilities, limits and on a cognitive level it affords to think, using cognitive strategies adapted to support and implement the learning processes.

It confers a fundamental role to the teacher as "mediator" of structural changes in the students making them feel protagonists of their learning. Among the different metacognitive methodologies fits the Feuerstein's Method and his innovative conception of teacher as mediator of learning process.

Il momento storico che stiamo vivendo, si caratterizza sia per i diversi cambiamenti tecnologici che per quelli demografici. Ne consegue che è sempre più presente il bisogno di promuovere una conoscenza autentica delle varie "diversità", affinché possano essere percepite senza timori e come preziose risorse.

Si riscontra una maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di criticità.

Professionalmente sono sempre di più, infatti, i docenti in grado di cogliere le difficoltà di apprendimento, i deficit o i disagi. Dunque le situazioni di difficoltà in parte aumentano realmente, in parte sono ora maggiormente riconosciute, benché esistessero certo anche in passato. Qui sta l'esigenza dell'inclusione di poter rispondere con un'individualizzazione «sufficientemente buona» a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali nell'ottica che, in prospettiva, ognuno di essi, qualunque sia la loro situazione di funzionamento, possa raggiungere il proprio massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione.

A scuola occorre pertanto l'utilizzo di metodologie che sviluppino competenze e insegnino strategie, bisogna ai quali, le strutture metacognitive sembrano rispondere efficacemente.

L'approccio metacognitivo permette di lavorare sui livelli di consapevolezza di sé, delle proprie capacità, e dei propri limiti, consentendo a livello cognitivo di ragionare su come trovare ed utilizzare strategie cognitive adatte a sostenere ed implementare i processi di apprendimento.

Esso conferisce un ruolo fondamentale all'insegnante: quello di "mediatore" di cambiamenti strutturali nei discenti facendoli sentire protagonisti del loro apprendimento. Tra le diverse metodologie metacognitive si inserisce il Metodo Feuerstein con la sua innovativa concezione di insegnante mediatore di processi di apprendimento.

KEYWORDS

Metacognition, Metacognitive Theories, Cognitive Strategies, Feuerstein Method. Metacognizione, approccio metacognitivo, Metodo Feuerstein

Introduzione

Il vertiginoso progresso scientifico e tecnologico mostra come non sia più sufficiente fornire agli studenti abilità e conoscenze, che diventano rapidamente obsolete e come al contrario occorra promuovere maggiormente le competenze trasversali e le attitudini strategiche.

Nel nostro paese, il destino scolastico degli allievi si gioca esclusivamente nella capacità degli insegnanti di governare le dinamiche della classe, in tempi rigorosamente stabiliti. Tra i differenti approcci allo studio dei cambiamenti della funzione docente il più convincente risulta essere quello del pedagogista Ginevrino Perrenoud (2002) che propone un modello in cui vengono evidenziati dieci domini raggruppati e suddivisi in tre sfere principali, desunti non da una riflessione astratta, ma dal terreno più fertile nato dalle prassi quotidiane:

1. la sfera dell'apprendimento al cui interno ritroviamo l'importanza di organizzare ed animare situazioni di apprendimento, di saper gestire la progressione degli apprendimenti, ideando e sviluppando dispositivi di differenziazione per coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro e la capacità di saper lavorare in gruppo;
2. la sfera dell'insegnante fuori dall'aula: essa riguarda in particolar modo la partecipazione alla gestione della scuola, l'informazione ed il coinvolgimento delle famiglie per la condivisione del patto educativo e l'utilizzo delle nuove tecnologie per come supporto per realizzare una didattica inclusiva;
3. la sfera per la costruzione e senso della professione docente nel saper affrontare i doveri e i dilemmi provocati dal contesto scolastico e la gestione della propria formazione continua.

Secondo l'autore, la qualità dell'apprendimento in aula costituisce il fattore più importante per raggiungere il successo formativo di ciascun allievo, tenuto conto però che le problematiche relative alla sfera dell'apprendimento che si realizza in classe son quelle che occupano uno spazio sempre più rilevante di problematicità della professionalità docente. Quest'importante considerazione deve interfacciarsi con una scuola sempre più interculturale e con bisogni educativi speciali continuamente più emergenti.

Per poter ad ogni soggetto in situazione di apprendimento assicurare le condizioni più favorevoli per lo sviluppo dei propri talenti, è necessario che i docenti siano formati in tale prospettiva nella creazione di buone prassi, recuperando le teorie pedagogiche e didattiche che sottendono determinati stili di lavoro, senza rigettare strategie didattiche tradizionali, prevalentemente espositive.

Dalle indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione si legge "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti lavorativi.

Secondo le indicazioni nazionali per il Curricolo del 2012 la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Per ottenere ciò è importante che lo studente venga posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali, religiosi. All'interno di queste indicazioni nazionali vi è una parte dedicata all'ambiente di apprendimento dove si invitano i docenti a realiz-

zare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività, il dialogo e la riflessione metodologica di ciò che si fa. La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa il fattore principale della qualità dell'insegnamento che, a sua volta, è il criterio distintivo di buone prassi per l'inclusione.

Occorre, inoltre, saper valorizzare le variabili implicate nella trasmissione dei saperi attraverso un'accurata organizzazione del tempo che un insegnante ha a disposizione (da un modulo di un ora fino ad un massimo di due), attraverso l'utilizzo di strumenti e l'impiego di modalità dialogiche da parte dei docenti, che facciano leva sulle capacità di ascolto attivo e su un'acquisizione efficace degli allievi.

Gli insegnanti, in quanto i professionisti della cultura, devono poter essere in grado di riflettere su come si apprende, di stimolare negli allievi attenzione e interesse, curando l'arricchimento del bagaglio strumentale con cui i ragazzi affrontano la conoscenza, per far compiere loro un autentico salto di qualità.

Per realizzare ciò è importante che i docenti dispongano di un ricco repertorio metodologico-didattico e siano capaci di valorizzare al meglio i loro "registri di insegnamento".

1. La nuova figura della professionalità docente per lo sviluppo dell'apprendimento

Con il termine "inclusione" s'intende la possibilità offerta a ciascuno di lavorare nel contesto del gruppo-classe e della scuola-comunità, secondo le sue possibilità personali. Il lavoro individuale rappresenta una delle condizioni indispensabili affinché ciascun allievo possa mettersi alla prova per interpretare il compito e attuare tentativi di soluzione, mettendo in opera la sua razionalità personale sempre esistente, anche negli alunni con "qualsiasi tipo di difficoltà". Una società e una scuola sono inclusive quando, come sostiene Gardou, sono permeabili alla diversità. L'impegno per la realizzazione dell'inclusione non coinvolge solo i docenti, ma anche il dirigente scolastico, la famiglia, l'intera comunità sociale, il territorio.

Essa presuppone una mediazione incisiva nei processi di apprendimento è quindi opportuno rendere gli insegnanti figure chiave di tale processo.

Molto è stato scritto circa sul metodo di studio che gli alunni dovrebbero utilizzare (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2015), molto meno invece si è detto e indagato circa le buone modalità per insegnare. Risulta interessante capire se le scelte relative alle modalità di insegnare da parte del docente abbiano delle ricadute sull'apprendimento degli studenti.

La scuola è protagonista nei processi che permettono l'accesso ai diritti sostanziali per l'apprendimento e conseguentemente, riveste un ruolo di primo piano nello sviluppo della democrazia.

Il recente quadro normativo, indirizza l'azione educativa e formativa del sistema scolastico verso la definizione di un programma finale degli studenti basato sulle competenze. Tale direzione propone un nuovo percorso che dovrebbe fornire maggiore armonia e coesione ai diversi ordini di scuola che trovano, nel nuovo orientamento formativo alle competenze, un elemento comune.

L'orientamento è inoltre fedele con le richieste dell'Unione Europea che, declinando le competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha definito un altrettanto comune orizzonte della scuola. La richiesta di spostare l'azione della scuola e degli insegnanti verso traguardi e profili di competenze, porta con sé alcuni elementi di problematicità e di difficoltà. (Ellerani, 2012)

Il primo riguarda la necessità di concepire e organizzare una classe come contesto di apprendimento inteso come ambiente modificante in grado di inse-

gnare agli studenti ad apprendere competenze profonde e procedure di base per pronunciare con successo i propri percorsi di vita.

Il secondo concerne i metodi e le tecniche attraverso i quali il docente può organizzare la propria azione educativo-didattica.

Il terzo si riferisce alla necessità, per molti sistemi educativi e formativi, che gli insegnanti apprendano ad utilizzare con sicurezza e attenzione resistendo alla paura di discostarsi dalle abitudini, anche positive, consolidate.

L'insegnamento dovrebbe considerare, come esplicitato dalle Indicazioni Nazionali, che competenze di natura metacognitiva quali imparare ad apprendere, relazionali, saper lavorare in gruppo, attitudinali, autonomia e creatività non sono escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle classi.

La ricerca scientifica ha fornito da tempo evidenze su alcuni metodi che dimostrano la loro efficacia sia nell'apprendimento dei contenuti sia nei processi per imparare ad apprendere. L'utilizzo di un insieme di tecniche possono fungere per gli insegnanti da impalcatura iniziale e mai cristallizzata, aiutandoli a organizzare le sequenze necessarie al raggiungimento degli scopi formativi per il XXI secolo. (Ellerani, 2012)

Ogni docente possiede delle preferenze che riflettono il modo di studiare la materia e anche lo stile cognitivo adottato. Egli respira e si nutre della continua crescita delle conoscenze, strutture, linguaggi e delle strumentazioni tecnologiche delle quali i diversi saperi si servono per lo sviluppo delle attività di studio e di ricerca. (Mondelli, 2013)

Nella didattica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per insegnare a fare, quanto al formare quelle abilità mentali di autoregolazione che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari. Significa sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere il più possibile "gestori" diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

2. L'importanza dell'approccio metacognitivo nell'insegnamento: riferimenti teorici

La metacognizione costituisce una sorta di grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive, le funzioni esecutive con lo scopo di coordinarle, guidarle e indurle alla riflessione. Essa si rileva come una delle più opportune risposte da fornire alla domanda di individuazione dei processi di insegnamento e di personalizzazione dei processi di studio e di apprendimento.

Lo sviluppo di una conoscenza metacognitiva rappresenta un requisito fondamentale per una buona utilizzazione delle risorse possedute da parte dell'allievo.

Attraverso l'utilizzo di attività formative create in senso metacognitivo l'allievo inizia a diventare vero protagonista del suo apprendimento, a conoscersi e riconoscersi mentre studia, a ricavare informazioni dalle proprie capacità, utilizzando strategie a lui più consone ed adeguate e ad acquisire competenze e conoscenze sempre più approfondite.

L'utilizzo di un metodo metacognitivo consente un maggior controllo da parte degli allievi nella conoscenza dei propri processi mentali contribuendo in tal senso alla costruzione continua dell'identità, dell'autonomia personale e delle loro competenze.

Due sono gli orientamenti teorici che si sono principalmente sviluppati: l'uno che sostiene che la metacognizione di un individuo sia la semplice somma delle strategie e dei processi di controllo posseduti, l'altro secondo il quale a parità di strategie e processi un soggetto che possiede un atteggiamento strategico con una maggiore propensione ad affrontare meta cognitivamente i compiti proposti può essere maggiormente avvantaggiato.

È fondamentale che i docenti supportino gli allievi a generalizzare a nuove situazioni le strategie che via via acquisiscono. Lo stimolare nuove generalizzazioni produce l'effetto di incoraggiare una maggiore riflessione e pianificazione. Una strategia ben acquisita, inoltre, continuerà a essere utilizzata nei compiti successivi anche se presentati in modo diverso.

Flavell (1977) definisce la metacognizione come "la consapevolezza e il controllo che l'individuo ha dei propri processi cognitivi e dei prodotti ad essi connessi" si articola in:

- conoscenze (sul compito, sul soggetto, sulle strategie) relative al cosa fare e a come farlo;
- esperienze (prima, durante e dopo il compito);
- uso di strategie

Le conoscenze riguardo se stessi possono essere:

- *intraindividuali*, ovvero ognuno conosce l'ambito in cui può riuscire meglio;
- *interindividuali*, ovvero una persona sa di essere migliore delle altre nell'esecuzione di un compito;
- *universali*, ovvero sapere che per svolgere un certo tipo di compito sono necessarie determinate attività che consentano e rafforzino l'esecuzione,

Anche Brown e il suo gruppo di ricerca, studiando i processi di comprensione dei testi, svilupparono un modello della metacognizione: tale modello distingueva due componenti del costrutto, una relativa alla consapevolezza del testo, dello scopo del compito, delle caratteristiche individuali, l'altra legata al controllo quali i processi di predizione della performance, di progettazione, monitoraggio e valutazione. (Cacciò, De Beni e Pazzaglia, 1996).

Le sue riflessioni prendono spunto dai vari modelli di intelligenza artificiale, ed è all'interno di questo contesto che si delinea l'idea di un sistema esecutivo atto a prevedere i limiti del sistema stesso, riuscendo ad identificare il problema che si presenta, programmando adeguate strategie di risoluzione del problema stesso, supervisionando l'efficacia delle operazioni di routine e compiendo una valutazione generale di queste competenze in relazione al successo o meno conseguito nella risoluzione del problema.

Il modello di Paris e coll., appare simile a quello sopra illustrato: anche qui, infatti, ci si sofferma a parlare di autovalutazione della conoscenza, aspetto che riguarda l'autoconsapevolezza delle proprie conoscenze sui compiti e sulle strategie, e di autogestione dei processi cognitivi, dimensione che ha più a che fare con processi di valutazione delle caratteristiche del compito, di progettazione delle strategie più adatte, di regolazione durante lo svolgimento dello stesso (Cacciò, De Beni e Pazzaglia, 1996).

In questo periodo, uno dei modelli più usati per lo studio della metacognizione è di Borkowski che presuppone un buon numero di strategie da poter utilizzare a seconda dei contesti in cui il soggetto si trova ad interagire dai quali riceve continui feedback. In esso la metacognizione è considerata un sistema com-

plesso formato da diverse componenti (cognitiva, metacognitiva-strategica, motivazionale-attributiva ed emotiva) che interagiscono tra loro secondo un'ottica didattico-evolutiva.

Secondo l'autore l'alunno che conosce le strategie e ne comprende l'utilità, sa come e quando queste possano essere utilizzate, le potrà selezionare in modo autonomo per ottenere una maggiore efficacia ed efficienza nella sua prestazione scolastica.

3. La flessibilità nell'insegnamento per lo sviluppo di un buon contesto di apprendimento

Insegnare bene implica l'uso consapevole e flessibile di strategie e di prassi e in una prospettiva metacognitiva.

Non esistono strategie giuste, ma docenti strategici che utilizzano diversi strumenti, conoscendone i limiti e sapendoli applicare consapevolmente. L'uso di strategie adeguate consente di ottenere risultati migliori e/o abbreviare i tempi di eseguire determinati compiti. Il conoscere diverse strategie e saperle applicare bene è un bagaglio fondamentale che ciascun docente deve possedere come propria "cassetta degli attrezzi" per creare buone prassi.

La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa perciò uno dei principali fattori riguardo la qualità dell'insegnamento.

La centralità della persona e la possibilità di vivere l'esperienza educativa in una comunità di pratiche sono due pilastri che agevolano i compiti dell'insegnante, creando quel senso di appartenenza al gruppo in cui le relazioni di prossimità favoriscono il passaggio dell'expertise dei docenti più esperti da quelli "novizi".

Durante l'approccio didattico non devono mancare momenti affidati alla "mediazione" didattica, con la consapevolezza però che occorre creare dispositivi più ricchi, volti alla valorizzazione della partecipazione degli studenti attraverso l'interazione costruttiva, lo sviluppo dei compiti, l'intraprendenza progettuale, il potenziamento personale e la costruzione di modelli mentale.

La creazione di un contesto funzionale di apprendimento dovrà poggiare sull'integrazione di specifici aspetti: il contesto, la strutturazione del compito e il clima della classe.

Come già indicato da Perrenoud (2002), la parola "apprendimento" occupa un posto centrale nella funzione culturale e educativa della scuola di massa. Se nell'istruzione tradizionale risulta prevalente una logica di standardizzazione del servizio, i saperi attuali non possono essere disgiunti dalle caratteristiche del soggetto che apprendere questa prospettiva comporta la capacità di accettare la sfida di una scuola impegnata ad assicurare le condizioni della riuscita di ciascun individuo.

Tale sfida si gioca nella capacità della scuola e dei docenti di organizzare tempi di studio, di recupero e di potenziamento delle conoscenze mirati alle caratteristiche dei singoli allievi, attraverso attività di gruppo e, in determinate situazioni, anche individuali.

Un curriculum centrato sullo studente presuppone la presenza di docenti "esperti" nella mediazione didattica e coerente alla regola della doppia fedeltà: da una parte ai sistemi simbolico-culturali, dall'altra, ai soggetti che imparano.

Per i primi, i docenti si domanderanno come devono essere trattati i saperi elaborati nel corso dei secoli affinché siano passibili di apprendimento per tutti gli alunni; per i secondi tenendo ben presente che gli studenti rappresentano il

principio ispiratore del curriculum inteso come “corso di studi” e non come “programma di insegnamento” le scuole devono promuovere condizioni della riuscita del successo di tutti gli alunni, compresi quelli che sembrano essere più refrattari all’azione educativa e alle attività didattiche che vengono proposte.

Nell’utilizzo della didattica metacognitiva all’interno del contesto scolastico-disciplinare l’attenzione è focalizzata “all’insegnare come fare a...”, costruendo quelle capacità cognitive superiori che vanno al di là delle abilità cognitive più “semplici”, come leggere, scrivere o saper far di conto.

I docenti spesso, pur essendo ben preparati nelle discipline, risultano però molto meno rispetto all’organizzazione cognitiva di quel contenuto di apprendimento, all’uso di strategie e all’interpretazione degli aspetti meno visibili dell’apprendimento stesso.

4. L’utilizzo del Metodo Feuerstein per lo sviluppo dell’insegnante metacognitivo

Chi insegna si trova ricorrentemente a fronteggiare problemi quali la demotivazione da parte degli studenti, la stanchezza, la noia, difficoltà di attenzione, mancanza di interesse rispetto ai contenuti presentati, la lentezza, la difficoltà a raggiungere risultati scolastici positivi.

In tutti questi casi è probabile che quando gli studenti non si sentono protagonisti attivi del loro processo di apprendimento la costruzione delle loro conoscenze risulta essere deficitaria soprattutto se a questa non si dispone di un adeguato metodo di studio.

Quest’ultima considerazione è peraltro confermata da varie ricerche che hanno evidenziato una mancanza di metodo non solo negli alunni che hanno vissuto numerosi insuccessi scolastici, ma anche in molti altri studenti in cui tali difficoltà apparentemente non compaiono.

Numerosi altri studi hanno messo in luce un’alta correlazione fra elevate prestazioni scolastiche e possesso di competenze metacognitive “la padronanza dei saperi e dei saper fare metacognitivi permette di trarre beneficio dall’istruzione e facilita l’apprendimento delle nozioni”.

In questi ultimi decenni nell’ambito dell’educazione cognitiva, diversi sono stati i programmi di Educazione Cognitiva volti al miglioramento dei processi di apprendimento per “imparare ad imparare” tra questi si colloca il Metodo Feuerstein.

A differenza di tutti i programmi di educazione cognitiva il Metodo Feuerstein non va insegnato ma “esperito” dallo studente che affronta problemi di apprendimento affiancato dalla figura del docente-mediatore, il quale non indica tecniche o strategie, ma supporta lo studente nel ricercare quelle competenze metacognitive per saperle utilizzare in modo flessibile affinché diventino un’abitudine di pensiero.

Uno dei postulati dello psicologo rumeno Reuven Feuerstein è quello della modificabilità cognitiva strutturale ascritta in ogni essere umano. Le strutture neuronali sono plastiche e plasmabili con conseguente cambiamento nel comportamento cognitivo degli studenti in situazioni anche considerate senza speranza. Partendo da esso ciascun insegnante è portato alla ricerca di quelle condizioni che consentano lo sviluppo del potenziale di apprendimento dei suoi studenti.

Il docente-mediatore che utilizza il Programma di Arricchimento strumentale è facilitato nel poter agire in quelle dinamiche individuali e di gruppo che sostengono o al contrario creano barriere nei processi di apprendimento.

Lo studente che ha seguito un’esperienza d’insegnamento-apprendimento

mediato intensa ed efficace cambia in modo radicale e stabile il suo stile cognitivo, allontanandosi da quello che poteva essere lo sviluppo prevedibile alla luce della sua precedente situazione.

Secondo Feuerstein, infatti, sono le situazioni o esperienze di apprendimento ben proposte e strutturate ad incidere sullo sviluppo e sul potenziamento delle strutture nervose dello studente.

Il docente-mediatore si fa carico in modo intenzionale degli apprendimenti dell'alunno, interponendosi fra quest'ultimo e gli stimoli/contenuti che provengono dall'ambiente, ne seleziona alcuni quelli più importanti in quel momento di apprendimento, ne regola la frequenza di esposizione, attribuisce loro un significato e supporta il suo allievo nel formulare e differenziare le risposte rispetto al contenuto proposto.

La metodologia da lui creata tiene conto di tre ambiti principali:

1. Affettivo (motivazione, senso di competenza, autostima, autoefficacia, condivisione, appartenenza).
2. Cognitivo (funzioni cognitive e operazioni mentali).
3. Metacognitivo (attraverso il raggiungimento della consapevolezza dei vari percorsi cognitivi).

Questi tre ambiti sono interconnessi tra di loro attraverso la mediazione che, come afferma Feuerstein "è un fattore universale capace di incidere sulla struttura cognitiva umana e di creare nuove strutture che prima non esistevano. Essa integra tutti gli altri elementi quali: l'ereditarietà genetica, la costituzione, la maturazione e l'interazione attiva con l'ambiente e diviene la principale responsabile della modificazione e della flessibilità del comportamento umano". (Feuerstein, Falik, Rand e Rynders, 2008)

Tale metodologia, di comprovata efficacia, risulta essere molto utile per intervenire sugli alunni con difficoltà di apprendimento o sul potenziamento cognitivo poiché non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare. Essa contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza le modalità di apprendimento degli studenti, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettuale con maggior efficacia.

Lo scopo del metodo consiste nell'individuare quelle risorse che ciascuna persona possiede insegnando come attingervi, come potenziarle e come indirizzarle per imparare ad imparare.

Le teorie di Feuerstein si sono contraddistinte da una grande fiducia nella modificabilità umana e da una visione ottimistica delle situazioni in difficoltà cognitiva. Nessun individuo raggiunge mai la piena estensione delle sue potenzialità intellettive, ma può continuare ad evolversi lungo tutto l'arco della vita, a prescindere dall'età, dallo status socio-culturale e dalla natura dei suoi deficit. Per un insegnante di scuola imparare a svolgere attività di educabilità cognitiva nel suo lavoro quotidiano significa non solo esplorare ambiti di formazione alla gestione della didattica disciplinare, centrata su una nuova dimensione della propria professionalità, ma soprattutto saper esprimere competenze oggi irrinunciabili per un professionista dell'educazione per tutte quelle dimensioni del saper-fare pre-disciplinare riguardanti le dinamiche dei processi cognitivi che stanno alla base del pensiero costruttivo di un soggetto in apprendimento.

Il Metodo si caratterizza come uno dei primi approcci metacognitivi apparsi in ambito educativo e riabilitativo ed è attualmente sperimentato in tutte quelle situazioni in cui è necessario potenziare le risorse umane, come il campo educativo, riabilitativo e aziendale.

Conclusioni

L'utilizzo della metacognizione nella scuola ipotizza la possibilità di intervenire nel progetto educativo complessivo allo scopo di equipaggiare i discenti nello sviluppo delle competenze cognitive necessarie a gestire il proprio processo di apprendimento. Tali convinzioni, supportate oggi da teorie pedagogiche e da recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze, si basano sul concetto di modificabilità dell'essere umano. Essa è diversa dal semplice cambiamento che spontaneamente si opera nel soggetto a contatto con nuove situazioni. È piuttosto la possibilità di guidare il discente qualunque sia la sua età e la sua condizione di partenza a saper valutare il proprio funzionamento cognitivo: individuare i propri punti di forza e gli elementi di rigidità, prendere coscienza delle strategie utilizzate spontaneamente per costruirne di nuove, essere flessibile in relazione agli obiettivi definiti e ai compiti da risolvere. (Di Mauro, 2002). Il tutto in un processo che, travalicando i limiti temporali dell'esperienza scolastica, diventi capacità di apprendimento autonomo e costante.

Riferimenti bibliografici

- Cacciò, L. De Beni, R. e Pazzaglia, F.(1996). *Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (2001). *Memoria e Metacognizione, attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Di Mauro, M. (2002). *Nuove metodologie per la formazione, l'integrazione e lo sviluppo della persona*. Roma: Anicia.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*. Roma: Anicia Edizioni,
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. e Rynders, J. (2008). *il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Flavell, J. H. (1997). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnichl (a cura di) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mondelli, G. (2013). *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Competenze per insegnare. Invito al Viaggio*. Roma: Anicia.



Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani

Capability approach for entrepreneurship for youth professional activation

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia

andrea.strano@unive.it

ABSTRACT

In front of the youth employment crisis, the Educational Sciences offer new opportunities to reflect on how to combine the employability with the promotion of young people competences and skills. One of these opportunities is given by entrepreneurship education, through a new approach: by using the capability approach for entrepreneurship, according to the teachings of Sen and Nussbaum in terms of expansion of the person's freedom and the strengthening of individual agency, to go towards innovation, employment and enlargement of the possibilities for professional and personal development.

Di fronte alla crisi dell'occupazione dei giovani, le Scienze pedagogiche offrono nuove opportunità di riflessione su come coniugare l'employability con la promozione delle capacità e delle competenze dei ragazzi. Una di queste opportunità è data dall'educazione all'imprenditorialità, attraverso un nuovo approccio: si tratta di "capacitare entrepreneurship", lavorando sugli insegnamenti di Sen e Nussbaum in termini di ampliamento degli spazi di libertà della persona e di rafforzamento dell'agency individuale, per andare verso l'innovazione, l'occupazione e l'ampliamento delle possibilità di sviluppo professionale e personale.

KEYWORDS

Youth Employment, Entrepreneurship Education, Capability Approach, Professional Activation, Professional Development.

Occupazione giovanile, Educazione all'imprenditorialità, Approccio delle Capacitazioni, Attivazione professionale, Sviluppo professionale.

Introduzione: la crisi e il compito della pedagogia per il lavoro

Diversi *report* internazionali mettono in luce la diffusa situazione di crisi che sta attraversando il mondo in termini economici e lavorativi¹; il nostro Paese non fa che confermare i negativi *trend* globali, mostrando picchi di gravità sul tema della disoccupazione giovanile. Altri dati trattano un secondo elemento cruciale, ovvero il tasso di innovazione presente nei differenti Paesi, tasso che risulta generalmente deficitario, ma a cui, allo stesso tempo, ormai numerose evidenze di ricerca dimostrano come ineludibilmente si legano le più preziose possibilità di risposta sistemiche per la ripresa economica. Il nostro Paese si distingue negativamente anche in quest'ambito, sviluppando poca formazione per l'innovazione e investendo sempre meno in R&S.

Alla luce di questo quadro, appare quanto mai urgente che anche le scienze dell'educazione e della formazione debbano impegnarsi a approfondire tutti i loro sforzi per contribuire a invertire le tendenze degenerative di questa situazione globale, incentivando l'innovazione anzitutto attraverso la ricerca di una riqualificazione profonda della connessione tra lavoro e formazione. D'altro canto, la pedagogia da sempre si interroga su quale sia la relazione di valore tra lavoro ed educazione, ovvero sul senso pedagogico profondo del lavoro per l'uomo. Sebbene sin dall'antichità all'attività lavorativa è stata riconosciuta la sua fondamentale dimensione poietica – quantomeno nella prospettiva funzionale della costruzione del mondo –, è soprattutto a partire dall'Umanesimo, e poi con autori come Comenio, Rousseau e Pestalozzi, che il lavoro coglie con tutta evidenza la sua fondamentale dimensione pedagogica. Il lavoro capisce di essere “luogo educativo” ed “educatore implicito” (D'Aniello, 2009), qualificandosi non soltanto come attività, ma come espressione di conoscenze, competenze e valori, capaci di generare cultura e modelli di esistenza.

Oggi, le dinamiche dell'innovazione della *knowledge society* stanno andando a definire un paradigma in grado di esaltare la dimensione pedagogica del lavoro, poiché tale paradigma esalta la dimensione generativa stessa dell'uomo. E la pedagogia deve saper presidiare la costruzione di senso del lavoro e deve salvaguardarne la qualità generativa e umanizzante (Costa, 2013).

Occorre, dunque, proporre una riflessione sulle possibilità di azione delle scienze dell'educazione e della formazione di fronte all'attuale mondo del lavoro, cercando di ragionare sui nuclei generativi dei processi di formazione per il lavoro e per l'innovazione. Più precisamente ancora, occorre andare a ricercare quelle leve strategiche che permettano alle nuove generazioni di individuare strade di attivazione professionale efficaci per rispondere alle istanze della crisi. Una di queste possibili leve si ritiene possa essere la promozione della competenza dell'*entrepreneurship*, concependone, però, un approccio a profondo valore pedagogico e formativo. Infatti, alla domanda “quale legame può esserci oggi tra la competenza dell'imprenditorialità e i contesti educativi e formativi?”, un tentativo di risposta forte può essere offerto da un diverso approccio a questa competenza: si tratta di “capacitare *entrepreneurship*” nei ragazzi, lavorando su-

1 Il rapporto più importante è il *Rapporto sulle tendenze globali dell'occupazione 2014* (ILO, 2014), che conferma l'ascesa dei tassi di disoccupazione in tutto il mondo, soprattutto di quella giovanile, che nel 2013 ha superato il 13%: sono ben 74,5 milioni i disoccupati sotto i 25 anni.

gli insegnamenti di Sen (2010) e Nussbaum (2012) in termini di ampliamento degli spazi di libertà e di rafforzamento dell'agency individuale, per andare verso la promozione di processi di innovazione e al contempo verso un ampliamento delle possibilità individuali di ideazione e realizzazione di progetti professionali e di vita, nella prospettiva del decisivo passaggio verso il paradigma del *learnfare*² (Margiotta, 2012).

1. L'educazione all'imprenditorialità oggi

L'Unione europea pone la competenza dell'imprenditorialità tra le sue otto *key competences* (European Union, 2006), concependola come una competenza da non restringere al solo ambito aziendale o produttivo, poiché è anzitutto una competenza per la persona, una competenza di tutti, che agisce in ogni ambito della vita, e non soltanto in quello professionale. In quest'ottica allargata, soprattutto negli ultimi decenni, si è sviluppato sempre più il concetto di "educazione all'imprenditorialità", la quale è stata definita nell'*Agenda di Oslo* (European Commission, 2006) come quell'azione educativa e formativa che attiva un certo *mindset* nella persona (creatività, innovazione, capacità di progettare, di raggiungere obiettivi, assunzione del rischio, ecc.) per svilupparne la capacità di trasformare le idee in atti coerenti.

L'educazione all'imprenditorialità implica il superamento di un insegnamento astratto, l'assunzione di uno stile che aiuti i giovani ad acquisire autonomia nell'apprendere e la capacità di assumere conoscenze e competenze a partire dai problemi concreti. Ad ogni modo, va detto che la ricerca sull'imprenditorialità ha visto sino ad ora una produzione considerevole di studi soprattutto in ambiente anglosassone, in una prospettiva individualistica ed economicistica, strettamente legata alla contingenza lavorativa, intendendo l'imprenditorialità come un tratto essenzialmente connesso al mondo del *business* e dell'impresa. Studi che mirano a qualificare lo sviluppo della competenza dell'imprenditorialità in una dimensione più ampiamente educativa, invece, risalgono a questi ultimi anni e sembrano inserirsi meglio in quella tradizione mitteleuropea la cui profonda anima pedagogica qualifica il senso stesso del lavoro come processo poietico del mondo e della persona.

Una breve rassegna comparativa degli approcci più diffusi a livello mondiale per l'educazione all'imprenditorialità³ ha visto confermato questo sbilanciamento verso l'"economicistico", ma ha colto altresì la più recente tendenza a diriger-

- 2 Il *learnfare* rappresenta una possibilità di stato sociale che pone al centro il *learning*, la persona e il suo apprendere, ed è inteso come garanzia di libertà di scelta e di realizzazione personali (Margiotta, 2012).
- 3 Per l'educazione all'imprenditorialità, all'interno della prospettiva di stampo più economicistico si collocano i seguenti approcci: *Dialogue between Firms and Innovations* (Timmons, 1994); *Human Individual-oriented Approach* (Gibb, 1993); *Broader Cultural Approach* (Kyro, 2006); *Competence-based Approach* (Lans, Hulsink, Baert, Mulder, 2008); *Learning outcomes Approach* (Kozlinska, 2012); *Approccio per processi* (WEFORUM, 2009). Mentre all'interno della prospettiva più ampiamente pedagogico-educativa rientrano: *Approccio dell'autoapprendimento* (Sacchi, 2013); *Learning by doing Approach* (European Commission, 2012); *Approccio della Teoria Storico Culturale dell'Attività* (Engeström, Sannino, 2010).

si verso un orizzonte più profondamente educativo e formativo. Un possibile approccio che va esattamente in quest'ultima direzione, ad esempio, è offerto dall'*Approccio della Teoria Storico Culturale dell'Attività* di Engeström, che adotta l'*expansive learning* come strada educativa in cui l'apprendimento si basa su innovazione, collettività ed attraversamento dei confini tra sistemi di attività interagenti, quali scuola e lavoro (Morselli, Costa, Margiotta, 2014).

L'insegnamento della competenza dell'imprenditorialità, in conclusione, dovrebbe essere in grado di bilanciare l'orientamento e la libertà dello studente e di personalizzarne l'apprendimento (Van Gelderen, Masurel, 2012). In tal modo, questo insegnamento diventa opportunità per promuovere l'autonomia e l'iniziativa personali dei ragazzi, per stimolare in loro il desiderio di dare vita alle proprie aspirazioni e ai propri obiettivi.

2. Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani

La situazione della disoccupazione giovanile in Italia è tragica. Il CNEL, con il suo *Rapporto Mercato del lavoro 2013* (CNEL, 2013), ha evidenziato come siano i giovani a rappresentare il segmento della popolazione più colpito dalla crisi economica. Inoltre, secondo il rapporto *Noi Italia 2014* (Istat, 2014), nel nostro Paese i NEET (*Not in Education, Employment or Training*) sono oltre 2 milioni e costituiscono circa il 24% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, una quota significativamente superiore a quella media dell'Unione europea (15,9 %).

È di fronte a questo desolante panorama che il tema dell'educazione all'imprenditorialità assume piena centralità oggi, lo sa l'Europa, come visto, e lo sa il nostro Paese, che, però, appare essere ancora troppo indietro su questo fronte, andando a disperdere gran parte del talento e della formazione dei nostri giovani. Ma non si tratta soltanto di qualificare con competenze tecniche i nostri studenti, bensì si tratta di avvicinare una cultura del lavoro capace di interpretare i nuovi paradigmi del lavoro e dell'innovazione all'interno della dimensione educativa e formativa delle nostre scuole. La domanda che ci si deve porre è: "come si può lavorare sullo sviluppo dell'*entrepreneurship* nei ragazzi in modo efficace ed innovativo all'interno dei nostri contesti educativi e formativi?" E la risposta dovrà comporsi attraverso l'intersezione di tre grandi dimensioni: la dimensione della didattica; la dimensione dell'alternanza scuola/lavoro; la dimensione delle capacitazioni.

La dimensione della didattica non può essere omessa, anche perché il contesto internazionale mostra l'esistenza ormai consolidata di una vera e propria curricularità per l'*entrepreneurship*, su cui il nostro Paese può compiere validi ragionamenti di programmazione e riorganizzazione. Fondamentale appare anche la dimensione dell'alternanza scuola/lavoro, per garantire tutte quelle esperienze di apprendimento in contesti extra-scolastici, *work-based* e fondate sul *learning by doing*, ritenute indispensabili per sviluppare nei ragazzi apprendimenti significativi e contestualizzati. Da questo punto di vista, l'*entrepreneurship education* si fa percorso privilegiato per promuovere il dialogo tra Scuole, Università e Imprese, valorizzando la logica del *networking* e del *being cooperative*, ovvero operando su un vero e proprio "sistema formativo per l'imprenditorialità", capace di unire identità, territorio e multi-appartenenza nella prospettiva *glocale*.

Ma tutto questo non è sufficiente e occorre compiere un ulteriore passaggio cruciale per lavorare sull'*entrepreneurship* dei ragazzi, andando verso la dimensione delle capacitazioni, ovvero verso un approccio che faccia leva sulla forza agentiva in prospettiva capacitativa della persona; si tratta, quindi, di "capacitare *entrepreneurship*".

Il *Capability approach* di Sen (2010) e Nussbaum (2012), infatti, sembra poter permettere la realizzazione di un salto qualitativo pedagogico per l'educazione all'imprenditorialità, muovendosi nella duplice direzione del ritrovamento-rinnovamento di un significato antropologico fondativo dell'uomo: la realizzazione delle proprie potenzialità⁴. Capacitare *entrepreneurship* vuol dire formare nelle persone le competenze e le capacità generative per un ampliamento dei loro spazi di libertà, per un potenziamento della capacità di vedere il proprio futuro e di esprimere con scelte concrete la propria direzionalità realizzativa, sapendo cogliere tra le diverse opportunità del contesto quelle che si ritengono di valore per sé. Il processo di capacitazione della competenza dell'imprenditorialità, perciò, si incentra sullo sviluppo del senso di autonomia e di responsabilità e sullo sviluppo di *empowerment*, allo stesso tempo andando verso una dimensione partecipativa, quale garanzia dello schiudersi delle libertà di scelta e azione, e quindi garanzia della possibilità di dare espressione a quei funzionamenti che si ritengono importanti.

Questa prospettiva capacitativa può essere colta con maggiore forza grazie all'individuazione di quattro grandi *Aree di Attivazione Professionale* attraverso cui poter leggere la qualità dell'*entrepreneurship* nei ragazzi. Queste aree di attivazione si collocano al livello delle capacitazioni (Sen, 2010)⁵, e da queste potranno derivare successivamente precise scelte di funzionamento per la costruzione professionale e per sostenere i processi di innovazione.



Fig. 1. Le Aree di Attivazione Professionale

Le *Aree di Attivazione Professionale*:

a) *Area dell'Identità*: attiva lo sviluppo professionale del giovane, rendendolo un "professionista riflessivo" (Sch n, 1987), in formazione continua e capace di apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2003), nella connessione costante tra formale e informale;

4 Questa è quell'*eudaimonia* di antica origine aristotelica per cui la fioritura di un essere umano consiste nel fatto che egli sviluppi le potenzialità che sono tipiche della propria specie (Mocellin, 2006).

5 Sen distingue tra *functionings* e *capabilities*, descrivendo i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente.

- b) *Area della Pratica*: attiva la costruzione professionale attraverso l'esperienza, facendo perno sull'*agency* individuale (Sen, 2010), per un agire generativo (Costa, 2013), creativo ed innovativo;
- c) *Area Relazionale-intersoggettiva*: attiva l'*agency* individuale nella direzione della dimensione sociale, alimentando comunità di pratica (Alessandrini, 2012) e valorizzando nelle organizzazioni anche la dimensione emotiva (Rossi, 2012);
- d) *Area Organizzativa-istituzionale*: attiva lo sviluppo dell'apprendimento in organizzazione (Alessandrini, 2012), tutelando la dimensione istituzionale in prospettiva di capacità (Nusbaum, 2012) e di *learnfare* (Margiotta, 2012).

Conclusioni

Percorrere la strada di un'educazione e formazione all'imprenditorialità che sappiano potenziarsi attraverso la prospettiva capacitativa potrebbe, dunque, produrre una serie di impatti positivi per diversi *stakeholder*.

- *Per la Formazione, la Ricerca e l'Università*. Questa strada potrebbe condurre a un dispositivo di analisi capacitativa, in grado di riqualificare la formazione come occasione di potenziamento dell'*agency* (Sen, 2010); inoltre, potrebbe contribuire a ripensare le Università come comunità di studiosi capaci di produrre evidenze per lo sviluppo di nuove *policy*.
- *Per le Policy e le Istituzioni*. Questa prospettiva potrebbe aiutare i *policy maker* nella costruzione di *policy* occupazionali per i giovani, di formazione continua, di ripensamento del sistema di istruzione secondaria, di valorizzazione della VET, nella prospettiva del decisivo passaggio da un sistema di *welfare* ad uno di *learnfare* (Margiotta, 2012).
- *Per i Giovani*. I ragazzi che si affacciano nel mondo del lavoro potrebbero usufruire di un approccio più ricco alla propria costruzione professionale, aperto all'internazionalizzazione e fondato sugli spazi capacitativi per la fioritura dei talenti (Nussbaum, 2012).
- *Per le Imprese e l'Innovazione*. Un più intenso rapporto tra Università e Imprese potrebbe favorire l'espandersi di una cultura imprenditoriale generatrice di processi di innovazione (*European Commission*, 2006) e di una classe di lavoratori capace di assumere rischi e di investire per il futuro.
- *Per il Territorio*. Ripensando la connessione tra formazione e lavoro, ci si potrebbe dirigere verso la creazione di contesti integrati (tra formale e informale), di reti sociali estese, che permettano alle *learning region* (Florida, 1995)⁶ europee di farsi tessuto connettivo a valenza educativa.

Capacitare *entrepreneurship* significa, dunque, collocarsi strategicamente nei segmenti di connessione tra mondo della formazione e mondo del lavoro, riqualificando percorsi di apprendimento attraverso la progettazione di nuove architetture formative capaci di integrare diversi contesti e di rafforzare il dialogo tra Università, Imprese e Istituzioni, definendo così nuovi model-

6 Le *learning region* sono aree che promuovono lo sviluppo del potenziale dei propri cittadini, con servizi per la formazione continua della persona (Florida, 1995).


li pedagogici basati su azioni multidisciplinari, competenti e generative (Costa, 2013).

Innovazione, educazione e imprenditorialità rappresentano straordinarie opportunità che devono essere sfruttate nelle loro trame di interconnessione per poter aiutare le prossime generazioni nella costruzione di un sistema produttivo e sociale migliore e più giusto. La Pedagogia del lavoro, in questo senso, è chiamata ad assolvere un compito non semplice, nella ridefinizione del rapporto tra la persona e il lavoro – cercando di *ripersonalizzare* e *riumanizzare* il lavoro – e nel potenziamento della qualità creatrice e innovatrice dell'uomo. L'innovazione e la crescita dipendono dalla capacità del complesso sistema di relazioni in cui viviamo di formare i futuri cittadini e professionisti, non soltanto in ambito economico e produttivo, ma in tutti i campi del vivere civile, secondo una prospettiva – come esplicitamente chiede l'Europa – di sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo (European Commission, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2012). *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche*, in *Dirigenti Scuola*, 32.
- CNEL (2013). *Rapporto Mercato del lavoro 2013*. Available at: http://www.cnel.it/213?shadow_documenti_fldtipologiaattach=Rapporto
- Costa, M. (2013). Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation. *Veneto Economia & Società*, vol. 37.
- D'Aniello, F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- European Commission (2006). *Entrepreneurship education in Europe*. Final proceedings of the conference in Oslo.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- European Commission (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Luxembourg. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- European Union (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- Florida, R. (1995). Toward the Learning Region. *Futures*, 27, 5.
- Gibb, A. (1993). The Enterprise Culture and Education. *International Small Business Journal*, 11/3, 11-24.
- ILO (2014). *Report: Global Employment Trends 2014*. Available at: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_233953.pdf.
- ISTAT (2014). *Report: Noi Italia 2014*. Available at: <http://www.istat.it/it/archivio/111872>.
- Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele* (90), 3-28.
- Kyro, P. (2006). *Entrepreneurship Education and Finnish Society*. Available at: <https://ideas.repec.org/p/ttu/wpaper/152.html>.
- Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., Mulder, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: insights from the competence-based appr. *Journal of Enterprising Culture*, 16.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona"*. Padova: CLEUP.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the

- Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, XXX 1-16.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Rossi, B. (2012). *L'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sacchi, G. (2013). Per una pedagogia dell'autoimprenditorialità. *Didattica e apprendimento*. Available at: <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/per-pedagogia-dell-autoimprenditorialita-4080626144.shtml>
- Sch n, D. (1987). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Timmons, J. (1994). *New Venture Creation. Entrepreneurship for 21st century*. Illinois: Irwin.
- Van Gelderen, M., Masurel, E. (Eds.) (2012). *Entrepreneurship in contex*. New York: Routledge.
- WEFORUM (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs*. Ginevra. Available at: http://www.weforum.org/pdf/GEI/2009/Entrepreneurship_Education_Report.pdf.



Concezione autopoietica dell'apprendimento e "approccio delle capacità" nei processi educativi delle future generazioni "Autopoietic approach" and "capability approach" in the educational process of the young generation

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno

npastena@unisa.it

ABSTRACT

We are witnessing today an intense debate on the issue of innovative processes in education and a lively dialectic on the foundations of knowledge and its structural, social and cultural dynamics.

Autopoiesis theory applied to educational processes, on the one hand, and the capability approach, from another perspective, could open up new horizons of theorizing; it comes, in short, to consider learning in enactive and generative terms, emphasizing the role of creativity, of planning and of innovation capacity of the mind (revisiting the developments of constructivist thought: from the "personal constructs" – Kelly 2004 – to the "theory of radical constructivism" – von Glasersfeld – from the "autopoietic approach" – Maturana and Varela – to the theory of "radical embodiment" – Thompson and Varela –) and as the capability approach (revisiting the issues of the human dignity, of the social justice and of the substantial freedom of Martha Nussbaum).

In this perspective, it is interesting the hypothesis of the existence of three different expressions of the Human Mind, enclosed in a single procedural dimension, that is the element of unity/distinction of cognitive processes: a Phenomenological Mind, a Computational Mind and a Biohysiological Mind as reference to a "semantics of knowledge", to a "logical syntax of knowing" and a "grammar of knowing".

Si assiste, all'interno del serrato dibattito oggi in corso sul tema dei processi innovativi in campo educativo, ad un'animata dialettica sull'essenza del sapere e sulle dinamiche strutturali, sociali e culturali che ne specificano il fondamento.

La teoria dell'autopoiesi applicata ai processi educativi, da un lato, e l'approccio delle capacità, da altra visione prospettica, potrebbero aprire a nuovi orizzonti di teorizzazione; si tratterebbe, in sintesi, di pensare l'apprendimento, sia in termini enattivi e generativi, enfatizzando il ruolo della creatività, della progettazione e delle capacità innovative della mente (ripercorrendo gli sviluppi del pensiero costruttivista: dai "costrutti personali" di Kelly alla "teoria del costruttivismo radicale" di von Glasersfeld, dall'"approccio autopoietico" di Maturana e Varela, alla teoria del "radical embodiment" di Thompson e Varela), sia in termini di approccio delle capacità (ripercorrendo i temi della dignità, della giustizia sociale e della libertà sostanziale di Martha Nussbaum). Particolare importanza assume in questa dimensione l'ipotesi dell'esistenza di tre diverse espressioni della Mente Umana racchiuse in un'unica dimensione processuale che rappresenta l'elemento di unità/distinzione dei processi cognitivi: una Mente Fenomenologica, una Mente Computazionale e una Mente Bio-fisiologica quale riferimento a una semantica del conoscere, ad una sintassi logica del conoscere e a una grammatica del conoscere.

KEYWORDS

Autopoiesis, Deep learning, Human Dignity, Capability Approach, Phenomenological Mind – Computational Mind – Bio – physiological Mind.

Autopoiesi, Apprendimento profondo, Dignità umana, Capability approach, Mente Fenomenologica – Mente Computazionale – Mente Bio-fisiologica.

1. Introduzione

Da sempre il dominio della conoscenza ha rappresentato l'elemento propulsore e il motore generante per trasformare e controllare il mondo, dando vita a visioni paradigmatiche molteplici, complesse e diversificate della struttura sociale, culturale ed economica del genere umano.

La capacità di gestire e padroneggiare gli *strumenti del sapere*, di indagare e perscrutare i meandri della mente, di dialogare con il pensiero e di scoprire sempre nuovi orizzonti conoscitivi, ha permesso all'uomo di essere artefice del proprio destino e protagonista indiscusso della propria storia.

L'approccio al tema della *conoscenza*, della *consapevolezza* del proprio essere e dell'emergere della *coscienza* (unitamente ai presupposti teorico-speculativi sulla loro natura) si configura, nei circuiti della teorizzazione pedagogico-educativa, come momento complesso e talvolta spinoso di profonda riflessione e di attenta analisi critica, in continua interazione con un'idea di società, intesa anch'essa nella sua reticolare ed autoreferenziale dimensione funzional-sistemica e generativo-ideativa.

Più che *pensare la conoscenza* qui si cercherà di *indagare il pensiero* e le molteplici forme di espressione attraverso le quali si genera il passaggio da pensiero libero e senza vincoli precostituiti, "sapere inutile benché sovrano" (Heidegger, 1988, p. 11) a forme strutturate di conoscenza.

Sull'argomento Minichiello afferma: "Il pensiero [...] non è comunque conoscenza. Questa, deve essere intesa come un processo che ha un inizio e una fine, la cui utilità può essere dimostrata, e che fallisce se non produce risultati. Il pensiero, invece, non conosce, non è un processo definibile una volta per tutte (appartiene in qualche modo all'andamento ripetitivo della vita) né è tale che si possa dimostrare lo spettro di vantaggi e svantaggi che procura: sopravviene come un dono e, pur sortendo effetti, non può essere impiegato" (Minichiello, 2014, p. 27).

Resta, pertanto, evidente l'impossibilità di ogni tentativo di rendere pensabile la conoscenza e di "assorbire il conoscere nel pensare" nel tentativo di misurare *la verità* della scienza e di dare una direzionalità e un *senso assoluto* al conoscere (Minichiello, 2014, p. 29).

2. Il significato/senso dell'Educare e la Didattica Enattiva

Un interrogativo, che resta pregnante e ricorrente per chi indaga sui fondamenti della conoscenza (in tutti gli ambiti di teorizzazione) è la continua ricerca del *significato/senso* dell'apprendimento. Come si configura, quante forme esso può assumere e quali i principi fondanti che lo specificano in ambiente educativo?

Maturana e Dàvila definiscono l'educazione come quel processo che permette alle giovani generazioni di entrare a far parte del dominio di convivenza degli adulti e di coesistere con essi in un *fluire di coordinazioni di coordinazioni* di atti consensuali sorretti dal dominio del *linguaggiare* e dell'*emozionare*. Dialogare e conversare nel piacere della convivenza danno luogo, in questa prospettiva, all'integrazione di giovani e adulti in un fluire di atti dominati dalla ricerca del benessere nel piacere della condivisione e della partecipazione reciproca.

Questa modalità di integrazione dei giovani nel dominio di vita degli adulti (matrice biologico-culturale dell'esistenza umana) viene da Maturana e Dàvila definito *lignaggio* ed assume la sua massima espressione sotto forma di *lignaggio culturale*, come particolare forma di divenire culturale in cui vecchie e nuove

generazioni si intersecano in un fluire ininterrotto (di generazione in generazione) di atti consensuali. Il *piacere del convivere* e *l'atto dell'educare*, assumono, dunque, una nuova valenza (che Maturana e Dàvila definiscono "politica") in quanto capaci di generare *sempre nuovi mondi* attraverso il *vivere/convivere* nel dominio dell'emozione che, in questa dimensione, regola e anima la cognizione (Maturana & Dàvila, 2006).

Il soggetto dell'apprendimento, assume dunque, una duplice dimensione: diventa *soggetto autopoietico* e *soggetto allopoiетico*, in grado cioè, di generare conoscenza, ma in grado anche di giudicare e contrastare le certezze raggiunte.

In questo contesto si gioca il ruolo di una didattica che, sebbene attenta alle *dinamiche culturali e sociali* del contesto di appartenenza e alle *capacità in azione* di ogni soggetto dell'apprendimento, riesca a non trascurare le sue esigenze profonde e la sua dimensione identitaria.

Si tratta qui di pensare una didattica innovativa, si tratta di considerare l'apprendimento in una *dimensione generativa* di nuovi input, si tratta di *creare nuovi mondi didattici* che, travalicando il già fatto e il già detto, possano dare nuova linfa e nuovo vigore ai processi di insegnamento-apprendimento, in un dominio esistenziale regolato sì dall'emozione e dal linguaggio (Maturana & Dàvila, 2006) ma anche dal contrasto delle discriminazioni sociali, dalla lotta all'ingiustizia sociale, dal rispetto della dignità umana (Nussbaum, 2013). Si tratta, in ultima analisi, del tentativo di intersecare i temi dell'*apprendimento* autopoiетico con i principi della *teoria delle capacità*.

3. L'approccio delle capacità di Martha Nussbaum

L'*approccio delle capacità* pone l'accento sui temi delle disuguaglianze sociali e culturali derivate da fenomeni di discriminazione e di emarginazione e auspica la costruzione di una giustizia sociale di base. La Nussbaum si sofferma con forza e determinazione sui temi della *dignità umana* e del *liberalismo politico* proponendo una teoria che, partendo dalla persona e dalle sue reali capacità, analizza i molteplici elementi correlati alla *qualità della vita* delle persone quali la *salute*, *l'istruzione*, *l'integrità fisica* ma anche le *opportunità sociali, ambientali, culturali* che consentono all'uomo di *agire, di fare, di creare*.

Sull'argomento la Nussbaum così si esprime: "Io in genere parlo al plurale 'approccio delle capacità', per sottolineare che gli elementi più importanti nella qualità della vita delle persone sono molti e qualitativamente distinti: salute, integrità fisica, istruzione [...] l'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno. È incentrato sulla scelta o libertà, ritenendo che il bene fondamentale delle società consista nella promozione per le rispettive popolazioni di un insieme di opportunità o libertà sostanziali che le persone possono poi mettere in pratica o meno: la scelta rimane comunque la loro" (Nussbaum, 2013, pp. 25-26).

4. Autopoiesi e Apprendimento

La teoria dell'autopoiesi trova le radici della sua esistenza nell'impianto sistemico organizzativo che la contraddistingue (Maturana, 1988).

Essa sviluppa un approccio processuale in cui le unità organizzate (che rappresentano l'identità del soggetto) non sono percepite come insiemi di

elementi con relazioni statiche ma come sistemi in continua evoluzione, con relazioni dinamiche di trasformazione generativa (Minichiello, 1995).

Il *micro-cosmo sociale*, nelle sue molteplici sfaccettature sistemiche, viene, in questo contesto, considerato quale generatore di elementi perturbanti, aleatori in grado di fornire al *sistema mente* la necessaria *neg-entropia* per generare e creare sempre nuovi, più complessi, sofisticati e personali mondi in un universo conoscitivo mai prima sperimentato e mai prima pensato (Pastena, 2012).

È un nuovo modo di considerare l'apprendimento che deriva sostanzialmente dalla separazione del *sistema uomo* dal suo *ambiente*, dalla relazione, dunque tra il *sé* e *l'altro da sé*; si concretizza quale *processo non lineare* e si fonda sul principio dell'*imprevisto* (Minichiello, 1995).

L'apprendimento, dunque, è quel processo in grado di *produrre novità*; esso si distingue dall'addestramento che è un processo lineare e che non produce novità.

Esistono, afferma in tal senso Minichiello, due tipologie di apprendimento "uno *profondo*, imprevedibile, l'altro *intenzionale*, prevedibile, scorrono l'uno sull'altro, cooperando o disturbandosi reciprocamente. Il soggetto che apprende, dal momento dell'interiorizzazione dell'osservatore esterno, si divide in due: da un lato c'è un soggetto profondo, in cui costantemente, ma oscuramente e imprevedibilmente si passa da una situazione di caos simmetrico ad una di ordine asimmetrico, si crea novità; dall'altro lato, abbiamo un soggetto letterale, in cui l'asimmetria e i vincoli di non equilibrio sono sostituiti da catene transitive di stimoli e di risposte. L'apprendimento in senso generale è il compromesso tra i due soggetti" (Minichiello, 2003, p. 124).

Qui le *didattiche non lineari* si intersecano con le *didattiche lineari* in un'alternanza continua di *processi intenzionali* (esperenziali) e di *risposte personali* (generative di novità).

Processi di oggettivazione e di *soggettivazione dell'apprendimento* in didattica sono ricorrenti e sono riconducibili al passaggio dalle *abilità intellettuali* (soggetto in apprendimento intenzionale, di risposta) alle *strategie cognitive* (soggetto in apprendimento profondo). L'apprendimento di risposta genera *conoscenze/competenze* che, per dirla con Bateson, potrebbero corrispondere al *protoapprendimento* (*apprendimento/competenza* di primo livello); l'apprendimento profondo sarebbe, invece, assimilabile alla produzione di *competenze/conoscenze* riconducibili al *deuteroapprendimento* (*apprendimento/competenza* di secondo e terzo livello). Nella cognizione esperienziale l'informazione viene acquisita dal soggetto senza particolare sforzo, in maniera naturale e attraverso l'addestramento; il pensiero riflessivo si distingue, invece, da quello esperienziale per la sua non automaticità, per il suo essere consapevolmente declinato alla soluzione di un problema, per la sua capacità di fare inferenze partendo dai dati immagazzinati in memoria e di articolare catene di ragionamenti in molteplici direzioni.

In questa analisi descrittiva, *processi* e *oggetti* dell'apprendimento assumono una dimensione dialettica, analitica e critica particolare, in un'*ottica generativa ricorsiva* in grado di attivare un sofisticato meccanismo di costruzione del pensiero, dando luogo a concetti sempre più articolati e complessi.

È proprio in virtù di queste sue caratteristiche che, nell'economia delle presenti note, si pensa che la *teoria autopoietica* possa contribuire notevolmente ad uno sviluppo innovativo della didattica e dei diversi aspetti della sua fenomenologia nel microcosmo sociale.

5. Mente Fenomenologica, Mente Computazionale e Mente Bio-fisiologica

Piaget, nel 1971, ha scritto un articolo intitolato “The affective unconscious and the cognitive unconscious” che rappresenta il testo di una conferenza tenuta nel 1970 presso l’American Society of Psychoanalysis.

In questo articolo, scritto con l’intento di stabilire un legame tra le teorie psicoanalitiche e le teorie dell’intelligenza, Piaget dimostra con sagace perspicacia che, mentre il soggetto, sia nel contesto cognitivo che affettivo, ha una coscienza relativa e parziale dei risultati dei processi affettivi e cognitivi, egli non conosce il perché dei suoi sentimenti più intimi, né la fonte, né la causa della loro intensità (Piaget, 1973).

In sintesi, la struttura cognitiva è un sistema di connessioni che ogni uomo può usare, ma questo non riduce o limita il contenuto del suo pensiero cosciente, che è vincolante per certe forme piuttosto che altre. Questo, egli afferma, avviene in una successione di livelli di sviluppo di inconscio la cui origine può essere fatta risalire a primordiali connessioni nervose e biologiche.

L’inconscio cognitivo consiste, quindi, in un insieme di strutture e di operazioni che il soggetto ignora, tranne che per i risultati. Nel caso dei processi affettivi, e quindi di emozioni, i risultati di cui il soggetto è solo parzialmente consapevole, si traducono, in altre parole, in sentimenti più o meno chiaramente percepiti del soggetto stesso come reali ed emotivi.

Il discorso sulla *natura* della *conoscenza umana* (e sul significato/senso dell’apprendimento) assume una più esclusiva, particolare ed originale connotazione se sulla base di quanto sopra specificato, si presuppone l’esistenza di tre diverse espressioni della Mente “incistate” in una sola dimensione processuale, che costituisce la base per l’*unità/distinzione* delle fasi cognitive.

Qui l’autopoiesi si interseca con la *neurofenomenologia* e con la *neurofisiologia dell’apprendimento*, ipotizzando l’esistenza di: una *Mente Fenomenologica* (semantica del conoscere) che risponde a questioni di *senso*; una *Mente Computazionale* (sintassi logica del conoscere) che risponde a questioni di *logica*; una *Mente Bio-fisiologica* (grammatica del conoscere) che risponde a questioni relative ai *processi evolutivi* (Minichiello & Pastena, 2014).

Questa articolazione concettuale ben si presta a una *didattica enattiva* strutturata e armonizzata nei tre livelli di descrizione di cui sopra, attraverso un’azione sinergica ed interattiva tra l’*apprendimento di risposta* (addestramento) e l’*apprendimento profondo*.

L’apprendimento profondo è, in questo senso, il percorso che la persona compie per mantenere la sua *unità di senso* all’interno di un ambiente anch’esso, a sua volta, dotato di senso.

Ogni essere umano agisce, in definitiva, modificando la propria struttura mentale per preservare e conservare indenne quel grande inestinguibile patrimonio interiore che è la propria *Identità*.

Conclusioni

In conclusione, il “cogitare” può essere, dunque, definito come l’insieme di operazioni prodotte dall’uomo attraverso la sua facoltà di “essere riflessivo”.

In tutti gli esseri umani, la qualità del pensiero è legata principalmente all’implicita capacità di ognuno di interrogare il senso della propria posizione nel mondo.

Il senso, in questa prospettiva, non è da ricercare né nel sistema né nel mondo,

ma nel rapporto che si instaura tra queste due componenti. L'espressione di questa operazione potrebbe essere quella di una "Mente Fenomenologica".

Alcuni organismi, tuttavia, sono caratterizzati dalla struttura di possedere diversi livelli di regole: nel livello più basso, essi sono molto semplici; ad un livello superiore manifestano meta-regole: regole di secondo livello che definiscono il carattere profondo e metacognitivo della conoscenza stessa.

Esse consistono nella possibilità di sospendere, in alcune circostanze, l'applicazione delle regole del primo livello per accedere alla conoscenza. Per procedere in tal senso, tuttavia, devono necessariamente riflettere sulle regole del livello inferiore. Qui il *calcolo* prende la forma del *cogitare*.

Cogitare non è, però, la stessa cosa di *calcolare*. Le operazioni del risultato di calcolo degli algoritmi possono essere trattati da qualsiasi macchina in grado di operare su simboli fisici (computer, cervello). Il calcolo della macchina elabora rappresentazioni che seguono regole che non possono essere violate (una di queste è il "principio di non contraddizione"). Negli esseri umani, questo processo potrebbe essere l'espressione di una "Mente Computazionale".

Il substrato biologico della componente umana (neuroni, atomi, etc.) che agisce secondo schemi comportamentali sincronizzati potrebbe rappresentare la "Mente Bio-fisiologica".


Questa articolazione concettuale presuppone un metodo di insegnamento in grado di implementare, in strategie metodologico-didattiche, la duplice articolazione dei processi di apprendimento (apprendimento di risposta e apprendimento profondo) sulla base dei principi su-esposti attraverso un metodo (didattica enattiva), articolato e armonizzato nei tre livelli di descrizione.

L'apprendimento profondo rappresenta, dunque, il percorso che ogni soggetto compie per conservare la propria *unità di senso* all'interno di un ambiente a sua volta fornito di senso.

Lo scopo del sistema è sempre quello della conservazione della propria *organizzazione* (cioè della propria *Identità*) mediante successive modificazioni della propria struttura. Il fine è la costituzione di quell'inestimabile, unico patrimonio che è il *Sapere Umano*.

Riferimenti bibliografici

- Heidegger, M. (1988). *Domande fondamentali della filosofia*, (tr.it.). Milano: Ed Mursia
- Maturana, H. & Varela F. J. (1988.). *Autopoiesis and cognition* (tr. it). Venezia: Ed Marsilio
- Maturana H. & Dàvila X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Minichiello, G. (2014). *Pensare il conoscere*. Lecce: Pensa Ed.
- Minichiello, G. (2003). *Autobiografia e didattica*. Brescia: La Scuola
- Minichiello, G. (1995). *Il mondo interpretato*. Brescia: La Scuola
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino Ed.
- Pastena, N. (2012). *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*. Napoli: De Nicola
- Pastena, N. & Minichiello, G., (2015). *Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education*. Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsivier, Volume 174, pp. 2368-2373 – 1877-0428 © 2015 doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.902 SCIENCE DIRECT – SCOPUS INDEX– CLINICAL KEY
- Piaget, J. (1973). *The affective unconscious and the cognitive unconscious*. Piaget and his School. Springer Study Edition



Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola

Pedagogy of slowness: recover sensory and re-flexivity to form critical thinking and to respond to the educational needs at school

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze
luana.collacchioni@unifi.it

ABSTRACT

In order to take in each student his/her uniqueness, develop a capacity of free thinking, promote and favor self-expression, prevent or manage forms of temporary or permanent discomfort and accordingly reply to the BES regulations, professional educators can choose the “pedagogy of slowness” and the enhancement of the senses, thus promoting physical and emotional experiences that motivate and develop learning, contemplative thoughts and the formation of the individual.

Per accogliere ogni alunno nella sua unicità, sviluppare capacità di pensiero libero, promuovere e favorire l'espressione del sé, prevenire o gestire forme di disagio temporaneo o permanente e rispondere così anche alla normativa sui BES, i professionisti dell'educazione possono scegliere la “pedagogia della lentezza” e la valorizzazione della sensorialità, promuovendo esperienze corporee e emozionali che motivano e sviluppano l'apprendimento, il pensiero riflessivo e la formazione della persona.

KEYWORDS

BES, respect, professionalism, responsibility
BES, rispetto, professionalità, responsabilità

Introduzione

Il bambino è al centro del processo formativo non tanto perché la formazione è pensata ed agita per lui e su di lui, quanto perché essa è *agita con lui*. Processualità, progettualità e utilizzo – ampio – della sensorialità coinvolgono direttamente sia il bambino che l'adulto e pertanto, mentre il bambino cresce con stretta dipendenza dalle relazioni che instaura con le figure educative (genitori, educatori, insegnanti), anche il professionista dell'educazione è completamente immerso in tale processo in una situazione di formazione/trasformazione continua, responsabilità etica e impegno personale e professionale.

La recente Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 sui BES richiama l'attenzione sull'importanza di accogliere tutti e ciascun alunno e di rispondere ad ogni forma di disagio e di diversità presenti a scuola. Risulta particolarmente importante, affinché davvero la scuola includa con intenzionalità, responsabilità ed impegno etico, leggere la normativa con una rinnovata chiave interpretativa, a partire dalle riflessioni che essa propone in *Premessa* sul valore e sulle criticità della L. 517/77, pilastro dell'integrazione, ma che adesso, necessita di essere reinterpretata con un pensiero più attuale, che ponga attenzione alla persona, letta nella sua globalità, attraverso la proposta bio-psico-sociale dell'ICF, ma anche valorizzandola nella sua congiuntura identitaria di mente, corpo ed emozione.

In tale direzione di senso e soprattutto in considerazione delle modificazioni cerebrali dimostrate dalle neuroscienze, che trovano la loro origine anche nel mondo ipertecnologizzato in cui vivono i nostri giovani alunni-bambini, può essere una prospettiva interessante quanto necessaria, quella che si focalizza sul recupero della sensorialità e dell'emozionalità, come canali da valorizzare per una migliore qualità della vita e per un apprendimento riflessivo, su cui costruire uno stile di pensiero democratico e libero.

1. Tecnologie e velocità vs sensorialità e lentezza

Se l'uso abusato di tecnologie immette i bambini ed i ragazzi in una dimensione di "velocità" e di ipertrofia emozionale "virtuale" molto spesso legata a scene di violenza che rischiano di assuefare emotivamente i giovani a immagini di guerra, sangue e aggressioni, con inevitabili rischi di analfabetismo emozionale e abitudine al Male (in caso di "abuso" – non di uso – di giochi tecnologici che propongono tali scenari visivamente alquanto verosimili), la scuola, essendo un luogo in cui gli alunni vivono tempi lunghi di permanenza, può configurarsi come "il" luogo in cui "si apprende la lentezza e con lentezza", per recuperare la riflessività, la capacità di pensare, di studiare e soprattutto di sentire, con i sensi e con il cuore.

La lentezza, bisogna dirlo, generalmente e culturalmente, non appartiene alle prassi didattiche che vengono proposte, svolte e gestite spesso con ritmi veloci, con l'intenzione di poter svolgere una quantità ampia di compiti, nella convinzione che tale stile educativo possa produrre maggiori risultati in termini di apprendimento.

Ma è proprio l'esercizio che risulta così fondamentale per l'apprendimento? L'esercizio è funzionale all'apprendimento quando permette all'alunno di esercitarsi su qualcosa che ha compreso e sul quale, proprio attraverso l'esercizio, può cimentarsi in attività didattiche funzionali all'apprendimento *in fieri*, che così può consolidarsi. L'esercizio come mera ripetizione ha un valore parziale, che permette di memorizzare ma che può perdere la sua efficacia quando nell'alunno stimola soltanto o soprattutto la ripetizione di una regola: è l'uso funzionale che permette il vero apprendimento e così, per esempio, l'uso dell'h, che da sempre

è una difficoltà nella scuola primaria, non si apprende tanto ripetendo esercizi di completamento con a/ha/ah, o/ho/oh, ai/hai/ahi (come spesso viene richiesto agli alunni) ma soprattutto con la scrittura di frasi e di testi in cui tali verbi, preposizioni ed esclamazioni vengono usati. Ne consegue che l'apprendimento avviene in modo efficace quando si "dilata" il tempo della comprensione, col dialogo, con esempi (non solo dell'insegnante ma anche richiedendoli agli alunni) col coinvolgimento dell'intera classe; potremmo dire: quando si apprende con lentezza; non lentezza nell'apprendimento strumentale ma lentezza come dilatamento del tempo dedicato alla comprensione e all'apprendimento riflessivo; lentezza che forse penalizza il tempo dedicato all'esercizio ma che produce maggior trasformazione mentale e miglior capacità di ragionamento.

La pedagogia della lentezza è una pedagogia che riconduce gli alunni su sentieri riflessivi, identitari, pensosi, funzionali alla crescita della persona in termini di pensiero e di pensiero libero. La pedagogia della lentezza accompagna gli alunni verso l'alfabetizzazione emozionale quando permette di fermarsi ad ascoltare ed ascoltarsi, a sentire e sentirsi, a capire e capirsi. In questo senso, la valorizzazione di qualunque forma espressiva è indispensabile e altamente formativa. La scuola è chiamata ad investire sull'espressività e sulla sensorialità e non soltanto sulla razionalità intesa come astrazione e ragionamento logico puro di kantiana memoria.

La razionalità si sviluppa molto meglio se collegata continuamente col sentire sensoriale ed emozionale, con la motivazione e con la percezione corporea e quindi con l'esperienza.

La scuola è il luogo in cui la sensorialità, l'esperienza diretta e le attività manipolative e corporee dovrebbero trovare ampio spazio non solo nei primi gradi scolastici ma anche dopo, proprio per il valore che tali proposte formative possono avere in termini di formazione globale della persona, di valorizzazione dell'identità non solo nella sua dimensione razionale ma anche in quella espressiva, di costruzione ed espressione del sé. Del resto ormai sappiamo che l'esperienza diretta con la realtà, così come le attività laboratoriali, permettono di imparare facendo: e questo è quell'imparare che rimane impresso nel bambino in formazione (ma lo stesso vale per l'adolescente e per l'adulto), molto di più e molto meglio di quando l'apprendimento avviene in maniera astratta, o soltanto attraverso il canale verbale, tanto dilagante nelle scuole. Sappiamo anche però che nel processo formativo e di crescita degli alunni e quindi nel procedere nel percorso scolastico, la scuola abbandona o trascura la parte esperienziale a favore invece di una conoscenza che si sviluppa attraverso l'oralità e la più ampia comunicazione verbale.

Ormai anche a scuola le tecnologie sono presenti: le lavagne multimediali connotano l'ambiente scolastico come luogo di grande aderenza alla realtà ed indubbiamente così è, ma sarebbe un grave errore se anche a scuola le nuove tecnologie contribuissero a penalizzare la dimensione sensoriale, corporea e emozionale che invece è fondamentale nella vita di ognuno e di tutti.

La scuola è il luogo in cui le emozioni spingono la razionalità, motivando lo studio ed il desiderio di scoperta o, viceversa, la scuola è il luogo in cui le emozioni non accolte e i disagi non riconosciuti, possono demotivare l'apprendimento e condurre verso sentieri di malessere e di rischio di dispersione scolastica. Saper valorizzare la dimensione emozionale a scuola, significa per ogni insegnante, essere attento, sensibile, vigile, capace di cogliere ed accogliere la persona, e quindi ogni alunno, nella sua individualità, specificità, soggettività, unicità; significa non solo insegnare e correggere, ma formare e crescere continuamente insieme in un processo che è sì asimmetrico, ma che modifica tutti coloro che ne sono coinvolti e quindi non soltanto gli alunni ma anche i

docenti; significa anche saper interpretare l'errore come un'occasione di apprendimento e non solo come un compito routinario di correzione, accompagnata ancora da valutazioni talvolta mortificanti.

I bambini di oggi, nativi digitali, hanno il diritto di avvicinarsi alle tecnologie per le infinite possibilità di apprendimento e di ricerca che esse consentono, ma hanno bisogno ancor di più di movimento, di sensorialità, di pensiero lento e riflessivo, di emozioni, di percezioni.

Permettere agli alunni di sentire sensorialmente, sentire odori, suoni, sapori, vedere colori, panorami e tutto ciò che li circonda, toccare e fare esperienza concreta, può aiutarli a crescere nella loro identità complessa di corpo-mente-emozioni-contesti (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006), recuperando una dimensione di *realtà*, dalla quale troppo spesso sembrano "staccati" e una dimensione di *tempo* che sembra appartenergli sempre di meno. In questo "staccarsi" dal tempo e dallo spazio reale, le tecnologie giocano un ruolo fortissimo.

2. Responsabilità docente: rallentare la corsa per potenziare il pensiero

Nella crescita individuale e formativa dunque, i professionisti dell'educazione hanno un ruolo determinante. Appare evidente come la responsabilità del successo o dell'insuccesso scolastico di ogni bambino, alunno, studente sia fortemente dipendente dall'adulto e dalle Istituzioni.

Le Istituzioni hanno un valore normativo che c'è, inevitabilmente, ma sono le persone "educanti" che fanno la differenza, nei Nidi, alla Scuola dell'Infanzia, alla Primaria, alla Secondaria di primo e secondo grado e anche all'Università. Sono gli educatori e gli insegnanti, *dopo i genitori in famiglia e con i genitori nel tempo del percorso scolastico*, che scelgono quale via seguire e che contribuiscono in maniera determinante alla crescita cognitiva e all'affermazione dell'identità di ogni bambino-alunno e, di conseguenza, al suo essere/sentirsi accolto o escluso dalla comunità scolastica e dalla più ampia società. Sentirsi accolti ed inclusi è una dimensione dell'esistenza e della scolarizzazione che appartiene a tutti e quindi, se gli insegnanti assumono questa consapevolezza, molto probabilmente si sensibilizzano e si umanizzano sempre più. Soltanto così potranno accogliere tutti e ciascuno in ogni momento scolastico, soltanto così potranno avere quella sensibilità empatica che permetterà loro di cogliere, accogliere e gestire varie forme e manifestazioni di disagio, temporaneo o permanente: soltanto così potranno rispondere alla recente normativa sui BES, che chiede di essere attenti a tutti, nelle difficoltà scolastiche degli alunni, non necessariamente conseguenti a sindromi, patologie, deficit, ma molto presenti nel percorso formativo, perché ogni alunno è unico e irripetibile, apprende in modo personale e con tempi propri e può incontrare difficoltà a scuola ad apprendere; ed è *compito* della scuola, previsto dalla normativa scolastica, sostenere ogni alunno affinché apprenda quanto può nella sua condizione bio-psico-sociale, ma è anche un *diritto* costituzionale di ogni alunno, essere messo nella condizione di potersi affermare, formare ed esprimere nel percorso scolastico perché, in base alla riuscita di questo, lui si potrà gettare nell'esistenza adulta e nel mondo lavorativo, adeguatamente "attrezzato e competente" oppure solo in parte.

Si propone quindi la valorizzazione di una scuola, intesa come *luogo del sapere* caratterizzato da *esperienze del fare* che per essere significative e formative, richiedono di essere vissute non solo con la mente e apprese attraverso processi che con la crescita diventano sempre più astratti e razionali, ma anche con il corpo e con il cuore, attraverso dimensioni empiriche e sensoriali: la *scuola del fare, del pensare e del sentire* (Orefice, 2001; Contini 1992), perché sono le

esperienze che ci trasformano attraverso le relazioni che instauriamo, dalla nascita e per tutta la vita; sono le esperienze che incidono sulla plasticità cerebrale e che modificano incessantemente neuroni e sinapsi. Noi siamo la nostra storia, siamo la nostra memoria, siamo la memoria delle esperienze che ricordiamo e che abbiamo vissuto. E in genere, ricordiamo quelle esperienze che hanno avuto per noi un forte impatto emotivo: i grandi dolori e/o le grandi gioie.

In tal senso l'attaccamento in famiglia e le relazioni educative a scuola (o nelle Istituzioni scolastiche, considerando ormai a tutti gli effetti anche i Nidi d'infanzia come luoghi di apprendimento) sono di primaria importanza nel costruire saperi, conoscenze, competenze, abilità.

In questo processo autopoietico (Orefice, 2001), l'io si forma progressivamente e costantemente, nell'unione tra saperi disciplinari scolastici, locali, territoriali, sociali.

È un diritto del bambino, quello alla formazione e all'istruzione, che richiede di essere considerato e rispettato, insieme agli altri fondamentali diritti dei bambini e delle persone. Il *diritto del bambino al rispetto*, come sostiene Janusz Korczak (1928/2011; 1929/1996) è il primo e basilare diritto, troppo spesso non considerato, perché è il bambino, nel suo essere "troppo piccolo per essere ascoltato sul serio", che viene distrattamente e superficialmente educato (ben-educato o mal-educato o dis-educato). Si tratta invece di abbassarsi al suo livello, per innalzarsi all'educazione, come scrive lo stesso Korczak (1925/2005):

"Dite:

È faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

Poi aggiungete:

Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.

Per non ferirli" (Korczak, 1925/2005, p. 7).

Si tratta di ascoltarlo attraverso i molteplici linguaggi possibili e, fra questi, quello del corpo, dei sensi e delle emozioni, senza privilegiare la verbalità, che invece soprattutto nei bambini più piccoli, racconta molto meno dei loro comportamenti e delle loro azioni. Si tratta di creare un *ambiente idoneo alla mente assorbente* dei bambini, come ha insegnato Maria Montessori (1943/2007; 1948/1999; 1952/1999), per fare educazione vera, non solo che trasmetta saperi, ma che coinvolga tutta la persona e tutta l'ampia sfera del "cognitivo".

Le relazioni giocano un ruolo forte, attraverso di esse si manifesta il potere dell'adulto o il rispetto per il bambino, o entrambi, alternativamente. Thomas Gordon (1974/1991) propone un rinnovato stile educativo che si concentra sull'adulto, responsabilizzandolo per ciò che accade a scuola e di cui non è l'unico responsabile, ma sicuramente il più coinvolto (se decide di lasciarsi coinvolgere anziché delegare ed attribuire ad altri una responsabilità di ciò che accade a scuola e di quanto/come gli alunni apprendono, che è anche propria), proponendo *relazioni efficaci*, che si attuano col passaggio da un Messaggio-Tu, tipicamente scolastico, ad un Messaggio-Io responsabilizzante e rispettoso.

Educare a scuola è una sfida, complessa, problematica, difficile, divertente, appassionante. Il professionista dell'educazione svolge un mestiere affascinante, emozionante se, e solo se, sceglie la via dell'autenticità delle relazioni, affinché

queste siano significative, dotate di senso e di efficacia (Collacchioni & Borin, 2013).

Che dire, allora, dell'essere insegnante a scuola? L'insegnante può assumere un impegno alto nel recepire saperi teorici ma inoltre e soprattutto è necessario che riesca a pensare ad una scuola vera, reale, concretamente intesa, con bambini "in carne ed ossa", con l'educatore/insegnante che è un professionista: prima di tutto è una persona, con potenzialità e limiti. Non una scuola di cui si può parlare delineandone astratte possibilità e teorici problemi, ma una scuola del quotidiano vivere, una scuola nella quale l'insegnante e l'educatore vivono nell'incertezza, nel dubbio, negli errori che appartengono all'umanità, nella gioia dell'educare, nel piacere dello sperimentare, nella creatività del pensiero divergente che continuamente si rinnova e si rinforza con il preciso e attento obiettivo di rispondere ai bisogni e alle esigenze di ogni bambino (Collacchioni, 2013). *Professionalità e riflessività* si intrecciano con l'obiettivo di argomentare della "scuola reale" "che esiste", avvicinandosi al punto di vista dell'insegnante, verso il quale, in genere, troppi doveri ("l'insegnante deve") vengono elencati ma pochi pensieri vengono attentamente ponderati anche sulle difficoltà costanti di una scuola sempre più complessa, come utenza, quanto massacrata, dalle politiche finanziarie.

Conclusione

È possibile, attualmente, emozionare ed emozionarsi insegnando? L'insegnamento può ancora essere una sfida ed un mestiere affascinante? Vogliamo credere di sì, se questa è la prospettiva che l'educatore/insegnante assume come sua finalità educativa, rispettosa di tutti e di ciascuno, se desidera agire in educazione con competenze riflessive ed autoriflessive, ma sempre incardinate sull'azione, sull'esperienza, sul recupero del fare e del sentire... per pensare meglio e per essere includenti con tutti, sempre, come stile di pensiero e modalità comportamentali. In questi termini tale proposta si connota come una risposta alla normativa sui BES perché prefigura orizzonti di senso (Contini, 1988) aderenti alla realtà attuale e perché si orienta verso una formazione rispettosa dell'identità e delle diversità (Collacchioni & Marchetti, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Collacchioni, L. & Borin, P. (2013). *L'emozione di educare. Una sfida affascinante*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L. & Marchetti, A. (2013). *L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Dalla normativa alla relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L. (2013). *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*. Roma: Aracne.
- Contini, M. (1988). *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gordon, T. (1974/1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Lisciani.
- Korczak, J. (1925/2005). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Korczak, J. (1928/2011). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Korczak, J. (1929/1943). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Montessori, M. (1943/2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1948/1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952/1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.



La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento

The educational relationship to school for an education on the move

Daniele Coco

Università Cattolica, Milano

daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

Human movement, since the womb, is one of the first frame of relationship between a person and the environment. The human movement will be dealt from the point of view of the role that it covers in individual and evolutive development of a human being, and also it will be explained how the educational relationship can represent a great opportunity for human education. The purpose of the Movement Science is to aim at a modification of the individual, through education. Human nature isn't just a biological and anthropological fact, it develops into a relationship with a place made of objects and other human beings. The education goes through the relation between trainer and trainee, especially in the school context, considering the link that joins the teacher-trainer and the student-trainee. They are put in connection with the world and this leads to continuous fulfillment of both trainer and trainee.

Il movimento umano, sin dal grembo materno, costituisce una delle prime forme di relazione dell'individuo con il mondo che lo circonda. Si tratterà pertanto il movimento umano, sia dal punto di vista del ruolo che esso riveste nello sviluppo individuale ed evolutivo dell'uomo, ma anche di come la relazione educativa possa rappresentare una grande opportunità per l'educazione dell'uomo. L'obiettivo della scienza del movimento è mirare, attraverso l'educazione, ad una modificazione della persona. La natura dell'uomo non è fatta solo di un dato biologico o antropologico, essa si sviluppa in una prospettiva che non si fa in sé, ma è in relazione con un ambiente fatto di oggetti e di altri esseri umani. L'educazione passa attraverso la relazione educatore-educando, soprattutto nel contesto scolastico, tenendo conto della relazionalità, che collega l'insegnante-educatore e l'alunno-educando. Essa li pone in relazione col mondo contribuendo alla continua realizzazione dell'educatore e dell'educando.

KEYWORDS

Human movement, trainer-trainee relationship, social environment, school. Movimento umano, relazione educativa educatore-educando, ambiente sociale, scuola.

Introduzione

Per capire come il movimento non sia solo un semplice meccanismo automatizzato, dobbiamo fare il punto sull'interiorizzazione e sulla presa di coscienza del movimento umano stesso. Sembra impossibile farne a meno, ma nella misura in cui si voglia oltrepassare il semplice studio oggettivo del movimento, che ci riconduce al rendimento e al meccanismo, per afferrarne tutto il valore d'espressione, diventa necessario comprendere ciò che il movimento significa per il soggetto, ovvero per la sua intenzionalità.

“Attraverso l'interiorizzazione il soggetto potrà analizzare gli avvenimenti che egli sarà il solo ad osservare e che potrà eventualmente trasmettere con il linguaggio. [...] L'esperienza chiara, che abbiamo del carattere intenzionale dei nostri movimenti e che li distingue da quelli che subiamo passivamente, o che sono imposti mediante i nostri automatismi corporali o forze esterne, ne fa un campo privilegiato” (Le Boulch, 1971, p. 51). Il movimento umano verrà analizzato sotto l'aspetto sia evolutivo che educativo, mettendo in risalto come, attraverso la relazione educativa, l'educatore potrà modificare ed apportare cambiamenti nell'educando.

“Ogni individuo, fin dalla nascita impara a conoscere ed essere consapevole del proprio corpo. Ciò avviene attraverso il movimento e la relazione. La personalità man mano viene influenzata significativamente da tutte quelle esperienze che coinvolgono la corporeità e la sfera emotiva. Tuttavia, la sola conoscenza non è sufficiente ad avere anche la padronanza di sé. L'educazione motoria facilita questo percorso di acquisizione del proprio corpo e di sé. Così come i sensi aiutano il bambino a conoscere meglio se stesso e l'ambiente, anche le esperienze ludico-motorie consentono a quest'ultimo di acquisire la consapevolezza del proprio corpo” (Coco, 2014c, p. 217).

Il movimento come scienza diventa uno dei tanti campi di ricerca educativi che permettono lo sviluppo globale della persona e la realizzazione all'interno della società in cui esso vive.

1. Approfondimenti scientifici nell'educazione dello sviluppo del movimento umano

“Attraverso il movimento tutti gli esseri viventi si esprimono e si relazionano con l'ambiente esterno. Il nostro corpo, tramite il movimento, ci mette in condizione di poter vivere nell'ambiente e da esso ricevere sensazioni, che vengono poi comprese, assimilate, rielaborate dal nostro intelletto. [...] Negli ultimi trent'anni la ricerca nel campo delle scienze della corporeità e del movimento ha contribuito a definire lo spessore dell'educazione motoria ben oltre i limiti dell'anatomia e fisiologia del corpo. L'educazione Motoria non è più intesa solo come educazione dei movimenti del corpo, ma secondo la tesi di Le Boulch, come educazione dell'uomo attraverso il movimento” (Lelli, Serio, 2012, p. 184). Le azioni, nella loro globalità costituiscono il nostro comportamento, pertanto “si effettuano per la maggior parte in modo automatico, e quindi inconscio. Ciò vale anche per le azioni che ci appaiono strettamente legate ad una intenzione cosciente, come nel movimento volontario. La coscienza sembra dunque più orientata verso l'oggetto esterno, la finalità dell'azione, che verso il meccanismo intimo. [...] Quando si tratta di sequenze del comportamento; lo stadio di presa di coscienza è spesso molto breve ed il progresso consiste in seguito in uno svolgimento sempre più automatico delle modalità, non escludendo tuttavia il ritorno passeggero alla presa di coscienza” (Le Boulch, 1971, p. 52). Affrontiamo quin-

di questo delicato argomento sotto due aspetti critici, quello prettamente individuale, dello sviluppo umano in quanto tale e quello invece relativo allo sviluppo legato alla relazione. “Il regno della coscienza da una parte e quello della collettività dall'altra. Sappiamo che questi due aspetti sono nel mondo e nella vita di tutti i giorni, sono nella natura e nell'uomo. Questo ci permette di affrontare la natura dell'uomo che vive in società senza tralasciare la teoria dei fenomeni di sviluppo individuale” (Le Boulch, 1971, p. 53). Prendendo come oggetto di studio l'essenza della natura umana, vera in sé, conservatasi identica a se stessa malgrado le apparenze e l'evoluzione nel tempo, l'uomo deve oggi necessariamente fare della società la creazione di esso stesso. “Ogni fattore di movimento manifesta, così, un significato che riguarda il modo di essere e di posizionarsi nel mondo della persona nella sua interezza” (Naccari, 2006. p. 50).

Questo avvalorata e spiega che la totalità delle situazioni umane sono anche un prodotto delle diverse e complesse relazioni in cui esso cresce e vive.

“Sin dal grembo materno il bambino è in grado di comunicare con la madre attraverso i primi movimenti, si relaziona con essa, manifestando la propria presenza. La madre avvertendoli interagisce, dialoga con il feto, inizia un vero e proprio rapporto” (Coco, 2013, p. 187).

Quindi potremo definire che “la realtà dell'uomo non sia da ricercare al di fuori dei rapporti sociali e che esistono sociologicamente solo gli individui umani e i loro rapporti. Come non vi è “individuo in sé”, così non vi è “società in sé”, ma un insieme di relazioni. È dunque l'analisi dialettica di questa relazione che costituisce l'oggetto delle “scienze umane” e secondo che ci si ponga dal punto di vista di un soggetto o da quello del gruppo o ancora dell'analisi del risultato dell'attività degli uomini in gruppo nei loro rapporti sociali, i modi di approccio differiscono” (Le Boulch, 1971, p. 53).

Possiamo così utilizzare modi di approccio molto differenti nello studio del movimento umano socializzato. “Il movimento è una delle più importanti e basilari funzioni organiche dell'uomo, poiché caratterizza ogni singolo momento della vita e dell'evoluzione umana” (Calcerato, Casolo, 2003, p. 36). Quando analizzeremo la dinamica di un gruppo, ad esempio sportivo, metteremo l'accento sulle relazioni inter-individuali. Infatti l'ambiente sociale non è semplicemente un ambiente fatto solo di persone, “ma anche l'ambiente di una cultura. Da ciò discende che i caratteri e la forma che prendono le attività fisiche e il movimento umano sono determinati dal quadro sociale. I problemi posti dallo studio scientifico del movimento non sono relativi ad un movimento in sé, caratteristica di una natura umana immutabile, ma essi sono caratteristiche di una cultura. Ogni società attraverso l'educazione che essa definisce impone all'individuo un uso determinato del proprio corpo” (Le Boulch, 1971, p. 54). Per meglio spiegare lo studio del movimento in ambito scientifico sembra doveroso mettere l'accento su alcuni concetti chiave. “Approfondendo l'espressione corporea, l'allievo si trova alle prese con gli elementi comuni a tutte le arti: tempo, spazio, energia. Ciò facendo, si sensibilizza ai contrasti e alle sfumature, prova piacere nella ricercatezza del dettaglio: sarà attento al silenzio, sarà colpito dalla qualità di una forma, di un volume, commosso dalla perfezione di un movimento. Così si sarà affinata l'intuizione e stimolata la creatività” (Martinet, 1992. p. 22).

L'epistemologia è una disciplina che ha per oggetto lo studio della formazione e della trasformazione dei concetti scientifici, e di come essi mutano da scienza a scienza, delle regole secondo le quali si riorganizzano attraverso le mutazioni successive, di come, ricondotta alle sue regole, una pratica scientifica diventi consapevole del suo metodo e dei suoi strumenti.

Questo ci servirà soprattutto quando intraprendiamo un lavoro, uno studio

scientifico del movimento umano che manifesta una certa maniera di essere dell'individuo nel mondo in cui è inserito. Infatti questo studio sarà scientifico solo se l'esperienza vissuta sarà interpretata con la ragione. Questo approccio ci porta a mettere in dubbio: "sia del razionale che del reale e ad ammettere che la scienza si costruisce in un dialogo tra razionalismo e realismo. La conoscenza è essenzialmente il frutto di una collaborazione di ciò che è sensibile e di ciò che è razionale. Essa viene elaborata in tre stadi: dall'osservazione vissuta al pensiero astratto, dal pensiero astratto alla pratica. Questo confronto costante tra teoria e realtà ha come conseguenza la rimessa a problema delle nozioni di scienze pure e di scienze applicate" (Le Boulch, 1971, p. 55). Nello studio del movimento umano i ricercatori sono formati in scienze molto diverse come l'anatomia, la fisiologia, la pedagogia, la sociologia, la psicologia, la medicina, etc. Questi nel loro campo studiano il movimento lasciando il compito ai pratici di curarne l'applicazione nei diversi campi di settore come nel gioco, nello sport, in rieducazione etc... Al contrario, gli operatori dei settori pratici non hanno una formazione teorica capace di affrontare e risolvere sul piano scientifico le difficoltà ed i problemi che essi devono affrontare nel corso del loro lavoro. Durante il corso dell'età evolutiva si sviluppano le capacità, che sono considerate come le parziali componenti delle abilità motorie dell'uomo, con le quali l'uomo può apprendere e sviluppare i vari movimenti. Le capacità motorie influenzano l'intensità e la qualità di risposta dell'uomo all'ambiente. La classificazione di tali capacità è stata fornita e reinterpretata, da K. Meinel nel 1984, suddividendole in capacità motorie condizionali e coordinative. Pertanto possiamo affermare che la scienza del movimento umano "non progredirà veramente che nella misura in cui essa sarà al contempo teorica e pratica. Il ricercatore dovrà essere capace non soltanto di formulare le sue ipotesi ma ancora di confrontarle con la pratica al fine di andare più lontano nella formalizzazione" (Le Boulch, 1971, p. 57).

La realtà odierna delle scienze umane non riguarda né gli oggetti né la materia, ma al centro dell'intervento vi è l'essere umano nella sua globalità. "Ma la natura dell'uomo non è un dato biologico o antropologico, essa si sviluppa, ovvero ha una storia e una prospettiva. Questo sviluppo non si fa in sé, ma in relazione con un ambiente fatto di oggetti e di altri esseri umani. È dalla dialettica dell'essere e dell'ambiente che procederanno le modificazioni dell'uno e dell'altro. Ciò significa che agire sull'uomo partendo dalle scienze umane non può voler dire partire da un modello ideale di un tipo d'uomo passato o attuale, con cui bisognerebbe identificarlo" (Le Boulch, 1971, p. 57). Questo punto di vista sull'educazione mette l'accento sull'azione educativa che si gioca su un asse i cui due poli sono la realizzazione della persona come uomo, l'adattamento alla società e l'influenza che essa ha sulla sua educazione.

L'educazione tende allora a far sviluppare tutte le potenzialità dell'uomo, nel senso che "l'uomo in divenire non può definirsi che in un contesto sociale che gli permette di affermarsi come persona. Voler sviluppare uno o diversi tratti di personalità in sé non ha dunque senso umano, non più nel campo intellettuale che in quello corporeo. È nella relazione e nella comunicazione con l'altro che l'uomo si realizza. [...] Educare un uomo come essere sociale significa andare oltre il semplice adattamento a questa società, significa renderlo capace di superare i mutamenti sociali che derivano necessariamente dall'evoluzione dei rapporti degli uomini tra loro" (Le Boulch, 1971, p. 58). Questa plasticità nell'adattamento a norme ammesse da un determinato tipo di organizzazione sociale e dalla cultura implicano che la socializzazione sia un processo del soggetto cosciente sempre in evoluzione con la necessità dell'impegno sociale che porta l'individuo a modificare atteggiamenti e comportamenti. La finalità dell'azione educativa

espressa nell' educazione del movimento favorisce "un'espansione umana tale da permettere all'uomo di situarsi e di agire nel mondo in trasformazione per" (Le Boulch, 1971, p. 58):

- una migliore conoscenza e accettazione di sé;
- un migliore accomodamento della condotta;
- un'autentica autonomia e l'accesso alla responsabilità nel quadro della vita sociale.

Inoltre, per concludere questo paragrafo, è utile mettere l'accento anche alle diverse categorie di movimento. I movimenti possono essere divisi in quattro categorie (Nicoletti, 1992, pp. 41-44):

- *di base*, che includono 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 e informazioni agli altri e sono: i gesti del linguaggio segnico e corporeo, i movimenti di saluto, comportamento e atteggiamento 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 (il gioco sportivo e la danza).

2. La natura educativa del movimento umano nel rapporto educatore/educando

L'educazione dell'uomo inizia sin dalla tenera età e si realizza attraverso il superamento di tappe evolutive. Solo attraverso questi passaggi, l'uomo matura e acquisisce elementi importanti che gli danno la possibilità di progredire come essere educabile in relazione con gli altri.

Le Scienze motorie e sportive si orientano verso un continuo sforzo conoscitivo dell'essere umano sul suo corpo, sul suo movimento, tenendo ben presente l'ambiente in cui egli vive in relazione con gli altri esseri umani. "Esse hanno accumulato consapevolezze intersoggettive, ovvero leggi e teorie scientifiche, così rilevanti sul nostro movimento fisico e sportivo (perché è indispensabile per il benessere fisico, psichico, sociale, morale delle persone quando con quali intensità; di quali combinazioni nervose, percettive, intellettuali ecc. è il risultato; perché e come e quando il movimento praticato in uno sport è meglio di un altro per riequilibrare scompensi o realizzare scopi; perché e come vanno considerati i suoi risvolti cognitivi, sociali, affettivi, esistenziali ecc.) che sarebbe autolesionistico non trasmettere alle giovani generazioni e non sollecitare ad ampliarle sempre di più" (Bertagna, 2004. p. 16).

Questo lavoro mette al centro dello sviluppo umano la relazione educativa, in quanto attraverso di essa è possibile una educazione globale ed armonica dell'uomo. Questo permetterà, attraverso un percorso educativo, di orientare e potenziare diversi aspetti caratterizzanti ogni singolo individuo per far emergere i fattori peculiari ed unici anche in ambito motorio. L'ambito motorio, inteso come uno dei possibili campi su cui è possibile educare, soprattutto in età evolutiva, permette al bambino di scoprire, sperimentando su di sé, il mondo. Sarà im-

portante ascoltare per comprendere quali siano i reali bisogni e quali invece quelli di altra natura. Attraverso il mettersi a disposizione dell'altro e attraverso l'ascolto, in un rapporto umano stretto e vissuto, sarà possibile avviare un dialogo proficuo che gradualmente "diventa percorso, fatto di incontri e approfondimenti, aggiustamenti e chiarificazioni progressive, diventa tenacia e pazienza, successione di appuntamenti e rimandi" (Monaco, Pappalardo, 2008, p. 23). È un cammino in cui il cuore pulsante è certamente la condivisione e, mediante essa, si arriva "alla consapevolezza, poi al desiderio di un cambiamento ed infine all'impegno comportamentale orientato ad un progetto" (Monaco, Pappalardo, 2008, p. 24). Ciò coinvolge la totalità antropologica, affetti, desideri, volizioni e conoscenze. Da questo deriva la grande responsabilità dell'educatore che, da un lato, deve favorire la sequela dell'educando ponendosi egli stesso come modello e, dall'altro, deve avere come obiettivo l'autonomia e la realizzazione di colui che gli è affidato, rifiutando la supremazia ma al contempo entrando nel suo spirito affinché questi si faccia 'plasmare' da lui. Guardini scriveva che "fa parte dello sviluppo di un uomo che egli diventi sicuro di sé; che 'metta piede' nella sua fisionomia [...]. Per questo è importante scegliere bene tale figura [dell'educatore]. È importante che sia quella giusta. Una figura, cioè, che non corrompa; che non inganni; che non renda stravaganti ed eccentrici; ma aiuti; apra l'orizzonte; trasmetta forza e stabilità; proietti in avanti" (Guardini, 1987, p. 245).

Una funzione che ci mostra la complessità dell'educazione come esperienza che coinvolge, oltre le persone direttamente coinvolte nel rapporto, anche l'ambiente circostante. All'educatore tuttavia è affidato un ruolo unico tanto che, in ogni caso, la relazione non può che essere considerata asimmetrica. Egli è di fatto l'attore che ne determina l'efficacia e soprattutto l'autenticità. È imprescindibile, infatti, che essa sia basata sul rapporto buberiano Io-Tu e non al modo del rapporto Io-Esso. È di grande importanza quindi essere accompagnati nel cammino educativo, incontrare ed essere accompagnati da umanità genuine e mature, pertanto non è da mettere in primo piano solo ciò che l'educatore fa, ma quanto ciò che è. Guardini infatti suggerisce che "l'educatore deve avere ben chiaro al riguardo che la massima efficacia non viene da come egli parla, bensì da ciò che egli stesso è e fa. Questo crea l'atmosfera; e il fanciullo, che non riflette o riflette poco, è soprattutto ricettivo all'atmosfera. Si può dire che il primo fattore è ciò che l'educatore è; il secondo è ciò che l'educatore fa; solo il terzo, ciò che egli dice" (Guardini, 1986, p. 36). Così, il ragazzo si affiderà a lui, in un clima di rispetto reciproco soprattutto nei molti contesti in cui la relazione educativa si attua, in primis nella scuola. Essa "si verifica quando questi è aiutato e non contrastato, è difeso e non offeso, è apprezzato e non ignorato, è amato e non mortificato, è corresponsabilizzato e non deresponsabilizzato, è incoraggiato e non demotivato" (Rossi, 2003, p. 208).

Tutti quegli atteggiamenti atti a suscitare entusiasmo, attese e reali possibilità positive di cambiamento da parte del bambino sono ineludibili, considerando soprattutto che, come detto, questi percepisce subito la loro autenticità o meno, poiché è sensibile e capace di captare una certa atmosfera. È ormai assodato che, ad esempio in ambito scolastico, "il veder corrisposti i propri bisogni psico-sociali di accettazione, stima e considerazione, motiva gli allievi stessi non solo a maggior disponibilità verso l'insegnante e i compagni, ma anche a un confronto aperto e rispettoso sui contenuti, idee, valori, norme, ecc." (Franta, Colasanti, 1991, p. 95).

3. Il riconoscimento educativo nella relazione insegnante-alunno

L'uomo per mezzo del movimento si situa nella società in cui vive, nel mondo, egli infatti diviene capace di collocarsi nel e con il mondo in divenire. Potremo infatti dire che l'essere umano è ed esiste con il proprio movimento corporeo che evolve e si migliora nel tempo. "L'uomo è una realtà in movimento e non statica. Il movimento corporeo si evolve di pari passo con il movimento del mondo, in cui i desideri e le intuizioni originarie danno luogo alla genesi del pensiero da cui scaturisce progressivamente la dimensione intellettuale dell'essere umano e la personalità attiva impegnata con il mondo che gli sta intorno. Attraverso i movimenti e le azioni del suo corpo, l'essere umano manifesta la propria esistenza, la necessità e il desiderio di vivere. Partendo da un mondo interiore egli si apre efficacemente ad un mondo esteriore" (Simonetti, 2013, p. 188). Questa relazione tra interiore ed esteriore ci permette di dialogare con l'altro da sé, con il mondo, con gli altri esseri umani.

Ciò che caratterizza la relazione educativa è dunque la sua dimensione umana. Ma non si vuole generalizzare ed idealizzare tale prospettiva infatti, "non tutte le relazioni sono educative. La relazione educativa ha una peculiarità, essa 'rende liberi', cioè capaci di compiere azioni morali" (Mari, 2009, p. 5). Come spiega Sen la libertà "non è solo il criterio in base al quale pronunciamo giudizi di successo e di fallimento, ma anche uno dei principali determinanti dell'iniziativa ed efficienza sociale di un individuo" (Sen, 1999, p. 24), inoltre una maggiore libertà favorisce la capacità di "cavarsela da soli (dimensione individuale), ma anche di essere un centro di azione del processo di sviluppo (dimensione sociale)" (Sen, 1999, p. 24). Questa libertà avrà delle ricadute sulla "qualità della vita che una persona gode non è semplicemente una questione di ciò che egli è in grado di raggiungere, ma anche di quali opzioni la persona ha avuto la possibilità di scegliere." (Hart, 2009, p. 392). Come ci ricorda Milan, riprendendo la pedagogia di Martin Buber, l'educazione che passa dall'insegnamento è un'esperienza importantissima, imprescindibile, che fa parte dell'esperienza umana e la qualifica. "Solo l'essere umano educa ed è educato: sotto questo profilo l'educazione non può essere subordinata a competenze specifiche acquisite per via di studi. È altrettanto vero, però, che c'è differenza tra l'esercizio di una disposizione pratica e la consapevolezza critica corrispondente: in questo senso, è indispensabile riconoscere l'esistenza di una cultura educativa frutto di studi specifici, la quale veicola competenze che non scaturiscono dalla pura e semplice messa in pratica dell'attitudine a educare tipica della persona. Su questo terreno si può mettere a fuoco l'oggetto dell'educazione inteso come l'elemento specifico della fenomenologia umana che richiede un coerente accostamento conoscitivo" (Mari, 2009, p. 5).

Infatti l'educazione passa attraverso la relazione educatore / educando, dove per educatori si intendono sia i genitori, sia gli insegnanti, sia gli educatori professionali, che tutte le altre possibili figure educative.

Quando si parla di educazione è necessario tenere conto della relazionalità, che collega l'insegnante-educatore e l'alunno-educando e li pone in relazione col mondo. La vera educazione, nell'insegnamento, deve contribuire alla continua realizzazione dell'educatore e dell'educando.

"Per qualificare la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, la ricerca deve pertanto metterne a fuoco gli scopi e le vite; le capacità di ricerca, lo sviluppo di conoscenze e competenze, le condizioni di lavoro in aula, le culture e l'esercizio della leadership; le competenze di valutazione, la pianificazione dello sviluppo personale e del cambiamento; deve sperimentare modelli di

partnership, framework e reti per che rappresentino modelli efficaci di formazione e miglioramento” (Minello, Margiotta, 2011, p. 20). L’educazione è un’esperienza difficile e delicata in quanto non si può improvvisare abbandonandosi passivamente al fluire degli eventi e delle situazioni, ma è necessaria una chiara determinazione, un’intenzionalità che pervada le dinamiche interpersonali coinvolgendo ciascuno nella responsabilità, nella decisione di fronte a se stesso e di fronte agli altri.

“Questo compito educativo nei propri riguardi deve avere come presupposto – ma anche perfezionare – l’amore per se stessi, il quale non contraddice, anzi facilita l’amore per l’altro” (Milan, 2008, p. 48). L’intenzionalità nell’educazione rappresenta l’azione dell’insegnante che deve saper rendere l’educazione stessa vera ed autentica, e non un’abitudine, la pratica di qualcosa di scontato e di ripetitivo, ma una perenne novità che ha un fine cui tendere ossia l’alunno. Attraverso l’educazione gli allievi devono essere resi progressivamente sempre più coscienti e sempre più autonomi. Ogni bambino ha qualcosa di prezioso che non c’è in nessun altro e l’insegnante deve individuare e contribuire a far emergere questi talenti originali.

Luigi Pati afferma che: “D’altro canto, l’educazione di per sé stessa si svolge sotto il segno del mutamento, non soltanto perché è strettamente vincolata al concetto di crescita bio-psico-sociale del minore, ma anche e soprattutto in quanto si fonda sull’idea di progressione nel tempo delle personalità in via di sviluppo e in esse si prefigge di apportare trasformazioni” (Pati, 1984, p. 125).

Infatti si dovrebbe comprendere la natura “teorico-fondativa che includa i presupposti epistemologici dell’insegnamento delle attività di movimento in relazione ai destinatari e ai contesti, modificando necessariamente, da caso a caso, la natura, la finalità e le prassi del processo didattico. Non è possibile infatti confondere e generalizzare l’insegnamento delle attività di movimento, considerandolo come una categoria tecnico-prassica unica e ponendo l’attenzione sul solo risultato prestativo e funzionale: il movimento non è solo un meccanismo o il risultato visibile di una funzione, ma è anche una modalità per esprimere potenzialità umane” (Coggi, Ricchiardi, 2013, p. 12).

L’insegnamento, quindi, non deve: “costituire un modo per educare al movimento con la finalità ultima di conseguire un risultato e che tenga conto dei parametri fisiologici solo in funzione delle prestazioni. Insegnare può anche significare educare attraverso il movimento e nel movimento, [...] nell’ambito della ricerca sul movimento, la prestazione e il risultato assumono un ruolo secondario rispetto al contributo emotivo-affettivo e comportamentale” (Coco, 2014a, p. 163).

L’educazione non deve essere ridotta ad un rapporto simmetrico di amicizia e “gli insegnanti non devono ‘scimmiettare’ il bambino, ritenendo che soltanto questo superficiale e facile ‘abbassarsi’ al livello del minore per assumere i suoi comportamenti possa evitare gli eccessi autoritaristici e attuare relazioni libere, spontanee, dialogiche, democratiche” (Milan, 2008, p. 84).

La natura stessa della relazione educativa prevede che la reale comprensione della situazione comune sia sperimentata solo da una parte, quella dell’adulto. “Sono contrari ai presupposti di un’educazione autentica sia gli interventi di un educatore ‘scultore’ (che voglia ricavare una forma, progettata in anticipo, da un allievo di pietra, passivo), sia quelli di un educatore ‘giardiniere’ (propenso ad una osservazione passiva dei fiori che crescono naturalmente in un terreno favorevole)” (Milan, 2008, p. 85). È l’educatore, per la specifica responsabilità e per il maggiore potere che assume all’interno della relazione interpersonale asimmetrica, egli è l’attore primo dell’educazione, colui che ne determina l’autenticità e l’efficacia. Infatti la sua realizzazione è con i singoli soggetti, l’educatore inteso come

consulente educativo lavora per fare in modo che “il soggetto trovi o ritrovi capacità di orientarsi verso nuovi traguardi, o di aprirsi a una progettazione responsabile della propria esistenza. Pur nell’autorevolezza e asimmetria che ogni autentico rapporto educativo comporta, [egli] aiuta a riconquistare, fiducia, stimola al riconoscimento positivo delle proprie capacità, sostiene e facilita il processo di cambiamento per reagire alle difficoltà. Il soggetto [...] deve essere aiutato a liberarsi dai condizionamenti, a ritrovare fiducia e autonomia in una migliore consapevolezza di sé, nello sviluppo delle proprie capacità e nell’assunzione di una prospettiva assiologica per la sua vita” (Ascenzi, Corsi, 2007, p. 134). Per poter attuare una corretta relazione educativa inoltre è indispensabile conoscere il bambino per poter capire quali caratteristiche può avere la relazione che con lui si instaura, la quale riveste un ruolo centrale nel processo di insegnamento e di apprendimento “l’alunno non è una materia da plasmare; l’alunno è un essere che ha una vita, una vita sua propria; è un’anima personale e individuale dotata di una sua propria attività. Egli è stato paragonato al germe, che quando messo nel terreno, cresce per virtù sua propria, sì da dovere, agostinianamente, ripetere, che dell’uomo è solo il coltivare, ma il crescere è di Dio” (Agazzi, 1968, p. 69).

4. A scuola di sport

La scuola è l’istituzione consapevolmente creata dagli uomini in modo organizzato, utile al trasferimento del sapere da individuo ad individuo, da insegnante ad alunno, con l’obiettivo di migliorare la società stessa.

“Soltanto l’istituzione scuola, insomma, in un’ideale divisione del lavoro fra i vari enti deputati e coinvolti nel più generale processo educativo di ciascuno (la famiglia, la Chiesa, le parti sociali, i mass-media, il gruppo dei pari ecc.), assume, in maniera sistematica ed intenzionale, il perseguimento del compito di istruire le persone come la ragione prima del proprio esistere. Per realizzare il proprio scopo, l’istruzione, la scuola si separa dalla famiglia, dalla società e dall’ambiente, e struttura se stessa come un ambiente e una modalità dello stare insieme tra persone adulte e giovani più o meno della stessa età che obbedisce a precise e prestabilite regole tecnico- professionali per apprendere, che non sono quelle ordinarie della vita sociale” (Bertagna, 2004. p. 12).

Nell’ambito educativo la relazione riveste un ruolo fondamentale e non accessorio rispetto al raggiungimento degli obiettivi educativi, nella scelta delle metodologie, degli strumenti e della organizzazione deve sempre essere posto al centro dell’attenzione anche in ambito motorio, ludico e sportivo. L’educazione motoria e sportiva a scuola: “ha una sua didattica particolare, che non può prescindere dal fatto di essere una disciplina pratica, che “agisce” sul campo. L’insegnamento consiste nel dare una serie di stimoli per provocare determinate risposte, in un continuo interagire tra stimolazione (l’azione educativa dell’insegnante) e risposte adeguate (le azioni motorie degli alunni) che, dapprima globali e spontanee, dovranno diventare sempre più analitiche, controllate e finalizzate” (Iaschi, 1995, p. 124). Quindi le attività motorie e sportive infatti possono fornire all’alunno diverse occasioni per riflettere sulle: “esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, l’alunno potrà esplorare lo spazio, conoscere il proprio corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 73). La scuola in questo modo si trova ad essere al centro della società poiché valorizza gli insegnanti che “sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragaz-

zi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 74). È per questo che solo attraverso una buona relazione con il bambino l'insegnante potrà svolgere il suo preciso ruolo pedagogico. Questo tipo di relazione non è da assimilare né confondere con quella puramente affettiva, ma deve costituire le fondamenta di un successivo sviluppo positivo degli alunni.

L'insegnante ha l'obbligo di cercare di avere una conoscenza scientifica del bambino attuale.

Per migliorare la disciplina dell'educazione fisica a scuola bisogna che l'insegnante miri allo sviluppo individuale dell'alunno, aumenti le esperienze creative e faccia sperimentare attraverso il gioco-sport l'alternanza della vittoria e della sconfitta soprattutto in età evolutiva. "Dovremo ristrutturare il vecchio adagio – non importa se avete vinto o perso, importa come avete giocato nel vostro gioco" (McGlenn, 1979, p. 31). Quindi l'insegnante, se non possiede in modo opportunamente organizzato la materia che insegna, non può fornire adeguate risposte agli studenti, né chiarire loro ambiguità o concetti errati. In secondo luogo, occorre chiarezza e scioltezza espositiva per presentare e organizzare in modo chiaro la propria materia affinché gli allievi apprendano più facilmente. In terzo luogo, per potere trasmettere conoscenze in una forma appropriata l'insegnante deve essere in grado di adeguare le proprie conoscenze ai livelli di maturità cognitiva dei bambini.

"La valutazione degli alunni può spesso servire come una forma di auto-valutazione per l'insegnante.

I risultati di test o prove di esame, oltre a fornire una base per monitorare i progressi dell'alunno, possono essere utili nel permettere all'insegnante di valutare la propria personalità secondo criteri appropriati corrispondenti alle attività proposte. [...] L'insegnante attivo e riflessivo può imparare molto su se stesso e sulle sue abilità d'insegnamento nel valutare i suoi alunni, oltre che su di essi, naturalmente". (Arnold J., 2002, p. 197).

L'impegno, l'immaginazione e la sensibilità nell'organizzare le attività di apprendimento, nonché la capacità di individuare le difficoltà di apprendimento e di tener conto dell'importanza di particolari materiali didattici per l'acquisizione di determinate cognizioni sono gli elementi che permettono agli insegnanti di ottenere buoni risultati dagli allievi. Sono le intenzioni che determinano un lavoro educativo autentico, e non solo: "i metodi, i procedimenti e le tecniche prestabilite. Inoltre occorre che queste intenzioni siano in rapporto stretto con la pratica pedagogica che esse sottendono. [...] Il nostro cammino è inverso: partendo da quelle che sono le nostre esperienze pedagogiche, con bambini e con adulti, la nostra teoria si elabora e si evolve" (Lapierre, Aucouturier, 1983, pp. 11-12).

"Le risorse del discente costituiscono nel sapere acquisito, nelle esperienze personali e variano in funzione delle rappresentazioni relative ai bisogni di apprendimento, di sviluppo, di cambiamento, di ciò che egli si attende dalla vita in classe, dell'aiuto che può ricevere. [...] Le risorse apportate dall'insegnante sono costituite dalle sue conoscenze, dal contenuto del suo insegnamento e dai suoi atteggiamenti relazionali" (Postic, 2006, p. 123).

L'insegnante deve quindi possedere una preparazione bivalente, sia culturale che professionale o meglio pedagogico-didattica.

"Sintesi degli obiettivi educativi di un curriculum motorio possono essere così sintetizzati" (Farnè, 2002, pp. 183-184):

Obiettivi senza partecipazione diretta:

- fornire competenza e comprensione per svolgere un numero selezionato di attività fisiche;
- promuovere l'abilità e la padronanza per condurre ricerche empiriche su scala riguardo uno o più aspetti degli studi sul movimento umano;
- sviluppare consapevolezza e considerazione del ruolo delle varie forme di movimento nell'ambito culturale.

Obiettivi con partecipazione diretta:

- mostrare e analizzare abilità che scaturiscono da un'equilibrata scelta delle attività;
- applicare queste abilità con successo e capacità di adattamento al contesto;
- fornire opportunità per la composizione creativa, l'azione espressiva e l'apprendimento estetico, con particolare riferimento ad attività come la danza e il mimo.

L'educatore, viene ammirato dagli allievi per la lealtà, l'imparzialità, la pazienza, il buon umore, la comprensione e l'empatia. Inoltre, gli allievi approvano quegli insegnanti che si interessano a loro, li aiutano, sono gentili e tengono conto dei loro sentimenti; mentre non amano la riluttanza a concedere lodi, il favoritismo, la facilità a punire, l'irritabilità, la loquacità, la presunzione e la fragilità di carattere.

Durante la crescita motoria, che avviene attraverso il passaggio da forme motorie riflesse a forme intenzionali e volontarie, si ottiene l'acquisizione progressiva di abilità complesse e automatizzate. In questa fase lo schema corporeo è associato, vi è uno sviluppo degli schemi motori e un miglioramento delle capacità di movimento, nonché uno sviluppo delle abilità complesse. Pertanto verranno presentati alcuni spunti da poter utilizzare in classe tenendo presente tutti i fattori affrontati fino ad ora. "Per una lezione polisportiva a scuola" (C.S.I., 2014, p. 29):

- scegliere pochi esercizi-chiave rispondenti ad un solo obiettivo;
- pianificare molteplici variabili di un esercizio;
- costruirsi un repertorio di sedute;
- permettere di adattarsi alle condizioni del momento, alle individualità e padroneggiare le molteplici varianti;
- realizzare in precedenza tutto ciò che può essere preparato;
- testare (o far testare) ogni nuova sistemazione prima dell'utilizzo;
- utilizzare il sistema delle stazioni di lavoro il più spesso possibile;
- segnare per iscritto (schede) dove avete posto il materiale;
- tra due sistemazioni, scegliere sempre la più semplice.

Conclusioni

Per mezzo del movimento, che è una funzione organica indispensabile, l'uomo si relaziona con l'ambiente, sviluppando di conseguenza una personalità fondata proprio sulla capacità motoria e conseguendo uno sviluppo intellettuale, psicomotorio, sociale e affettivo-morale.

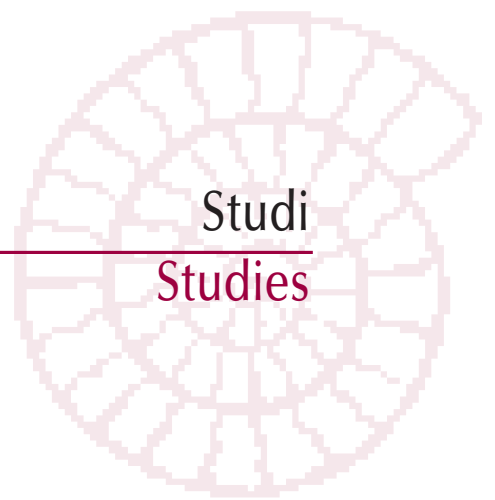
"Le attività motorio-sportive costituiscono, potenzialmente, una prassi umana, umanizzante, con precise finalità educative e formative. Infatti, se lo scopo del-

l'educazione morale è la maturità morale, e se la maturità morale è un qualcosa che deve essere sviluppato, allora diviene necessario conoscerne il processo evolutivo e le modalità per sostenerlo. Il problema di educare bambini, ragazzi, giovani e adulti alla moralità, non è solo quello di quali contenuti offrire loro come valori dell'agire morale, ma è anche il problema di come aiutarli a fare propri, ad interiorizzare quei valori che la società, la cultura, la religione, il mondo propongono come meritevoli di impegno personale per la loro realizzazione" (Coco, 2014b, p. 121). Pertanto è possibile parlare di una pedagogia del movimento umano quando il movimento costituisce un mezzo con cui l'educatore-l'insegnante, dotato di una formazione culturale specializzata nel settore delle scienze motorie, biomedico-sportivo e psicologico-sociale, stimola la crescita della personalità dell'allievo in modo globale, influenzando così il suo sviluppo. "Agendo sugli atteggiamenti corporei e sui movimenti, noi giungeremo all'essere sociale poiché l'atto motorio non è un processo isolato e non ha significato che in rapporto con la condotta della personalità tutta intera. Per contro, noi ci sbarazziamo totalmente di un aspetto che la scienza del movimento può anche eliminare, in quanto, centrato sul rendimento motorio mirante a fare del corpo umano un oggetto utile per la società, crea una forma di alienazione lesiva della stessa unità della persona" (Le Boulch, 1971, p. 59). Quindi l'educazione motoria e sportiva, intesa come l'insieme delle forme di attività educative, è un elemento rilevante per lo sviluppo integrale dell'essere umano nel contesto educativo scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A., (1968). *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Arnold, P. J. (2002). *Educazione motoria, sport e curriculum*. Milano: Guerini Studio.
- Ascenzi, A., Corsi, M., (2007). *Professione educatori/formatori*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna, G., (2004). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: Franco Angeli.
- Calcerato, L., Casolo, F., (2003). *Educazione motoria e sportiva*. Brescia: La Scuola.
- Coco, D., (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. In Ellerani P. (a cura di) *Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XI(4), 185-191, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D., (2014b). Lo straordinario valore educativo dello sport. In Minello R. (a cura di) *Lifewide education, capacitazione, democrazia, partecipazione. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XII(3), 119-132, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2014c). *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*. In F. Casolo, G. Mari, (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224). Milano: Vita e Pensiero.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., (2013). *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma: Carocci editore.
- CSI. (2014). *Sport a tutto campo*. Milano: In dialogo.
- Farnè, R., (2002). *Educazione motoria e curriculum*. Milano: Guerini.
- Franta, H., Colasanti, A. R., (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Giugni, G., (1984). *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*. Torino: Sei.
- Guardini, R., (1986). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guardini, R., (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, Brescia: La Scuola.

- Hart, C. S., (2009). Quo Vadis? The Capability Space and New Directions in the Philosophy of Education Research. *Studies in the Philosophy of Education*. 28, 391-402.
- Iaschi, G., (1995). *Le ragioni del corpo, dall'educazione fisica all'educazione motoria*, Palermo: Palumbo.
- Lapierre, A., Aucouturier, B., (1983). *La simbologia del movimento*. Cremona: Edipsicologiche.
- Le Boulch, J., (1971). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lelli, L., Serio, N., (2012). *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*. Roma: Armando.
- Mari, G., (2009). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Martinet, S., (1992). *La Musique del corpo: manuale di espressione corporea* (Vol. 20). Trento: Erickson.
- McGlinn, G. H., (1979). *Educazione fisica e sport*. Roma: Armando.
- Meinel, K., (1984). *Teoria del movimento*, Roma: Società Stampa Sportiva.
- Milan, G., (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011) *Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica: Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*. *Formazione & Insegnamento*. IX(3), pp. 17-40. Lecce, Pensa Multi-Media s.r.l. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 10.7346-fei-IX-04-11/02
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007). *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid.
- Monaco, G., Pappalardo, M., (2008). *La pedagogia del quotidiano*. Catania: Effatà.
- Naccari, A. G. A. (2006). *Persona e movimento*. Roma: Armando.
- Nicoletti, R., (1992). *Il controllo motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L., (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Postic, M., (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Rossi, B., (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A., (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Trad. It. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Simonetti, C., (2013). *Educare la persona al movimento: dalle attività motorie alla pedagogia della corporeità e dello sport*. Bari: Insieme.



Studi

Studies

L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento

School ecosystem: changing driver

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

A profound change is needed in Education in order to meet 21st century demands, in particular the demand of new competences and skills made urgent and inevitable by the technological advancements. Due to these modifications, new opportunities arise for remodeling pedagogy too, for instance providing new ways of considering learning which urge people to acquire new kinds of literacy, namely cross-cultural, ecological and IT literacy. The demands requires a shift away from focusing on engagement in school, to engagement in learning.

This paper presents an evidence analysis of the latest theoretical approaches and research results about the innovations in schooling during last 10 years, so that it will be useful in the practice of education system management. The evidences analysis describe the background of education provision within a jurisdiction, distinguishing between formal learning and informal learning contexts.

Although the study is focused on research evidences, it also depicts the structure of educational opportunities, differentiated in formal and informal learning contexts, which are ensured by public administration in compliance with the legal requirements. Subsequently, it is demonstrated how education systems can hugely benefit by fostering either connections between formal and informal learning, or between service providers (especially schools, principals and teachers) and service customers (especially students, families and stakeholders).

Unless the schools reconsider their role and function, that is their position in the education system, the achievement of an integrated leaning ecosystem won't be possible. Accordingly, schools won't be considered anymore as just distributor of initial scholarship, but as up-to-date providers of learning environments suitable for present-day and future education.

Il sistema educativo ha la necessità di realizzare un cambiamento per adeguarsi alla richiesta di competenze del 21° secolo e, in particolare, alla domanda che deriva dall'utilizzo delle nuove tecnologie. Il cambiamento sollecitato crea nuove opportunità per trasformare la formazione, ovvero per fornire nuovi modi di considerare l'apprendimento; ciò richiede alle persone di acquisire nuovi tipi di literacy o alfabetizzazioni, tra cui la tecnologia, l'intercultura e l'ecologia. Questo contributo propone un modello di innovazione del sistema educativo utilizzando i risultati di un'analisi di evidenze realizzata sulle principali pubblicazioni sulle esperienze innovative condotte nella scuola degli ultimi 10 anni.

Tale analisi delinea il panorama di fondo dell'offerta dell'istruzione all'interno della normativa vigente, distinguendo tra i contesti di apprendimento formali e informali. Il lavoro sottolinea come i sistemi di istruzione abbiano molto da guadagnare favorendo i collegamenti sia tra apprendimento formale e informale sia tra fornitori di servizi (soprattutto scuole, dirigenti scolastici e insegnanti) e gli utenti dei servizi stessi (principalmente studenti, famiglie e portatori d'interesse).

Al fine di realizzare un ecosistema di apprendimento interconnesso, le scuole dovrebbero riposizionarsi in modo da essere considerati non più soltanto come i primi fornitori di istruzione e formazione iniziale, bensì come fornitori di ambienti di apprendimento più favorevoli all'apprendimento nel (per) il 21° secolo.*

KEYWORDS

Models of School Development, Knowledge Representation, Ecology, Abductiv Reasoning, Ecosocial System. Modello di sviluppo scolastico, Rappresentazione della conoscenza, Ragionamento abduittivo, Ecosistema, Sistemi ecosociali.

* Il paragrafo "Le scuole come ecosistemi: il quadro teorico e metodologico di riferimento" è di Roberto Melchiori. Il paragrafo "Le scuole come ecosistemi: le ragioni di fondo" è di Francesco Maria Melchiori. I paragrafi "Premessa", "Le scuole come ecosistemi: un modello di riferimento", "Conclusioni" e "Bibliografia e Sitografia" sono in comune tra i due autori.

Premessa

L'affermazione che l'educazione abbia la necessità di cambiare per adattarsi alle esigenze dei nuovi ambienti e contesti sociali, generati dalle crisi economiche, finanziarie e politiche dell'ultimo decennio, ha ottenuto un ampio consenso da parte non solo della politica, ma anche della comunità scientifica e pedagogica. Sebbene non vi sia un ampio accordo sull'urgenza e sulla portata del cambiamento necessario e su quali siano i fattori verso i quali indirizzare le modifiche (cioè gli ordinamenti scolastici, i curricoli, la formazione dei docenti, la selezione dei dirigenti scolastici e la valutazione, interna ed esterna), vi è tuttavia un consenso crescente sulla considerazione che i sistemi di istruzione e formazione dei paesi altamente sviluppati operino su traiettorie parallele e, quindi, non in grado di assicurare nell'immediato, nel loro insieme, il cambiamento urgente e necessario. Nei sistemi ad alte prestazioni, come quelli della Finlandia e di Singapore, per esempio, l'urgenza di cercare alternative alle forme tradizionali di apprendimento organizzato – allo scopo di elevare gli standard delle prestazioni e degli esiti degli studenti – è meno sentita rispetto ad altri sistemi di istruzione che sono in difficoltà, come ad esempio gli Stati Uniti (Cfr. OECD, 2013).

Al centro di questo dibattito, come evidenziato dalle pubblicazioni di molti Istituti di Ricerca, vi è il ruolo della scuola come ambiente di apprendimento e di crescita psicologica, sociale e culturale. Le scuole sono il veicolo dominante per organizzare e promuovere l'apprendimento in qualsiasi parte del mondo; per questo il cambiamento si concentra, in modo particolare, proprio sulla scuola. Nei paesi in via di sviluppo, infatti, alcuni innovatori in materia di istruzione stanno mettendo in discussione l'idea stessa del diritto delle scuole di educare i giovani.

In particolare si pongono interrogativi su quali siano le pressioni (OECD, 2013), o *fattori*, che stanno ponendo in discussione l'istituzione principale dell'istruzione e formazione. Ci si chiede inoltre come si possono definire tali fattori e quali miglioramenti sia possibile realizzare.

Per rispondere a queste sollecitazioni e opportunità occorre non solo apportare modifiche normative al sistema dell'istruzione e della formazione, bensì utilizzare anche un *modello*. Questo consentirebbe dapprima di comprendere l'esistente, rendendo espliciti i componenti e le relazioni del sistema scuola allargato, e di costruire un nuovo *paradigma* concettuale; successivamente permetterebbe di fissare le nuove regole o criteri di confronto da cui progettare, pianificare e programmare il tipo di cambiamento necessario, aperto a nuove idee, e verificando e valutando, successivamente, come funziona l'innovazione attuata.

L'analisi delle evidenze sugli studi e le ricerche riguardanti sia l'organizzazione sia le attività di apprendimento sia gli ambienti di apprendimento¹, ha avuto come obiettivo l'esame dell'educazione realizzata dall'impegno non solo delle istituzioni, come la scuola, ma anche da altre organizzazioni, con cui la scuola interagisce, che determinano una varietà di ambienti nei quali si esprime un ap-

1 L'analisi riportata nell'articolo è parte dello "Studio sugli ambienti di apprendimento" realizzato all'interno del Progetto di ricerca, "Studio sull'influenza degli aspetti psicosociali nei ruoli apicali dell'istituzione scolastica", prot. A00DGPER0013525, MIUR, Direzione del Personale della Scuola, 2013-2016.

prendimento situazionale², in funzione della costruzione di un possibile modello innovativo, cioè la scuola come *ecosistema*, che trova origine dalle innovazioni educative e formative già realizzate.

1. Il metodo di lavoro

Il metodo utilizzato per la realizzazione dello studio sulla scuola come *ecosistema*, collegato alla ricerca sull'innovazione del sistema d'istruzione e formazione più idoneo alla situazione ambientale e alle risorse disponibili, è stato caratterizzato da tre principali attività svolte, in modo consecutivo, sulla base dei risultati intermedi raggiunti da ognuna delle stesse attività. In particolare, le attività hanno riguardato:

- la *ricerca* e la *selezione* dei documenti, nazionali europei e internazionali, concernenti i risultati di studi e di ricerche sulle attività della scuola riconducibili alla costruzione di una evidenza *ecologica*. Una comunità, che si riconosce in determinati valori, dove si attuano attività, pratiche, relazioni, in funzione di risultati ed esiti sia in termini di *performance* organizzative, gestionali e relazionali, sia in termini di *successo scolastico*, degli studenti, nel breve periodo ed esiti a lungo termine;
- la sistematica *analisi di contenuto* e di *meta analisi*, condotta sui principali documenti selezionati, con la scelta degli studi e delle ricerche che evidenziavano le caratteristiche innovative e di cambiamento più adeguate alle caratteristiche del possibile sistema scolastico nazionale e, quindi, alla metafora dell'*ecosistema*;
- la costruzione di un *modello di ecosistema* utilizzando un procedimento *incrementale* sulla scia del metodo di costruzione di una teoria utilizzato nell'approccio della *grounded theory*; il procedimento utilizzato si è caratterizzato dal non impiego di un sistema di codifica rigido, a priori, dei documenti analizzati, bensì di un metodo di analisi dei documenti e di scrittura della teoria in modo *abduittivo*³, sottraendolo, quindi, a categorie anticipate e concettualizzazioni pre-date.

2 L'apprendimento situato, o *Situated learning*, è un approccio d'istruzione esposto inizialmente dagli autori Brown, Collins and Duguid nel loro articolo, *Situated cognition and the culture of learning* che apparve sulla rivista "Educational Researcher" nel 1989. Tale lavoro si basava oltre che sulle teorie e proposte di Dewey, Vygotsky, anche sul lavoro di Jean Lave and Etienne Wenger in precedent gli anni 90'. Tale approccio stabilisce che "students are more inclined to learn by actively participating in the learning experience; situated learning essentially is a matter of creating meaning from the real activities of daily living (Stein, 1998, para. 2) where learning occurs relative to the teaching environment".

3 L'utilizzo del ragionamento *abduittivo* o *adduittivo*, nel caso di analisi dei contenuti, permette di finalizzare la meta analisi sui risultati degli studi e delle ricerche da cui costruire, e successivamente incrementare e confermare, il modello di leadership confermandone la diretta derivazione dalle proposte emerse dalla letteratura stessa. L'abduzione, ossia l'inferenza ipotetica, che diversamente dalla *deduzione* e dalla *induzione* è "un processo continuo di approssimazione ipotetica, in cui la ricerca non viene bloccata dalla tesi della conoscenza perfetta [...] ma si distende in un flusso di interpretazioni nel quale "ogni pensiero precedente suggerisce qualcosa al pensiero seguente". [Ivi, p. 15; la cit. è da Peirce, "Some Consequences of Four Incapacities", 1868: W 2, p. 224; CP 5.284; EP 1, p. 39; tr. it. in *Opere*, p. 92]

I risultati dell'analisi della documentazione delle ricerche rivela, pertanto, come le scuole in cui si registra una crescita maggiore nella performance degli studenti siano quelle che dispongono e approntano ambienti favorevoli e positivi, favorendo lo sviluppo cognitivo, conoscitivo e operativo (comportamentale), e dispongono di interazioni e collegamenti con altre organizzazioni con cui realizzano reticoli di relazioni, reti di nodi e contesti specializzati di apprendimento che nell'insieme si determinano come sistemi aperti.⁴

2. Scuole come ecosistemi: il quadro teorico e metodologico di riferimento

La rappresentazione delle istituzioni umane come sistemi ecologici o *ecosistemi* non è nuova. Allo scopo molti degli studi condotti nel secolo XX^o sulle condizioni che favoriscono lo sviluppo umano sono stati caratterizzati dall'indagine degli aspetti che collegano l'evoluzione del singolo individuo alla più ampia dimensione sistemica (cioè da una dimensione intrapersonale, emotiva, verso una intrapersonale, ambientale, socio-politica e storico-culturale)⁵.

Bronfenbrenner (1979, 1995) è stato a lungo il principale rappresentante della

- 4 I principali documenti su cui si è basata l'analisi delle evidenze riguardano le pubblicazioni: delle serie "Education Working Papers" e "Educational Research and Innovation" pubblicati dalla OCSE (Organisation For Economic Co-Operation And Development); delle serie "Innovation Strategy for Education and Training" e "Innovative Teaching for Effective learning (ITEL)" del CERI (Centre for Educational Research and Innovation); delle serie "Cultural Diversity" e "Sustainable Lifestyles" pubblicati dall'UNESCO; sviluppo sostenibile ed educazione della World Bank; la serie "Report and study on Educational in Europe" della rete EURYDICE; la serie "Key documents" sull'educazione dell'istituto CEDEFOP; infine le pubblicazioni di alcune associazioni internazionali tra cui l'AERA (American Educational Research Association), e la NAFSA (Association of International Educators). Tutta la documentazione è stata prelevata dai siti ufficiali dal giugno al settembre 2015.
- 5 La ricerca in questo campo è debitrice nei confronti di diversi studiosi della scuola sia ecologica sia sistemica: L. Von Bertalanffy, G. Bateson, H. Von Foerster, P. Levy.
- 6 Il sistema ecologico delineato «è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe» (Bronfenbrenner, 1986, p. 31). Al centro di questo complesso sistema di elementi ha sede il *microsistema*, che è l'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.). Il livello successivo (*mesosistema*) si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. Esso è quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita ai quali prende parte la persona in via di sviluppo. Il terzo livello ecologico si chiama *ecosistema* ed è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in essi si verificano, ciò che accade nel *microsistema* e *mesosistema*. Se pensiamo, ad esempio, a un bambino inserito in una classe, l'*esosistema* sarebbe composto dal collegio dei docenti, dal consiglio comunale del territorio dove ha sede la scuola, dalle famiglie dei suoi compagni, ecc. L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner nell'opera del 1979 è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. In un certo senso è come se il *macrosistema* contenesse anche delle «matrici» che caratterizzano e qualificano tutte le strutture a lui sottostanti dato che esse sono dotate di particolari isomorfismi (per esempio, in Italia le classi di primo anno

ricerca sullo sviluppo umano dal punto di vista ecologico⁶, che determina l'indagare in modo nuovo l'interazione individuo-ambiente come punto di convergenza tra le discipline biologiche, psicologiche e sociali; lo studio sull'*ecologia dello sviluppo umano* costituisce la trattazione più coerente e sistematica che delinea i fondamenti teorici e metodologici della nuova disciplina. L'autore afferma infatti che "L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 2002, pp. 54-55). In altri termini, nell'affrontare il problema del feed-back tra l'individuo e il suo ambiente, occorre considerare non soltanto ciò che quel contesto è (per es. in quale classe, ambiente o della scuola uno studente è inserito o un docente insegna), bensì comprendere anche che cosa di quell'ambiente influenza maggiormente l'insieme delle azioni e delle condotte esibite da quel particolare studente o docente; in altre parole ci si chiede che cosa, quel determinato ambiente significhi per loro. Sono soprattutto "gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica" ivi, pp. 55-56⁷. L'ambiente, quindi, ha il massimo grado di rilevanza per la comprensione scientifica del comportamento e dello sviluppo degli individui (o studente o docente nell'ambiente classe della scuola come mesosistema), la cui realtà non è definita nei termini del cosiddetto mondo oggettivo, ma da come esso appare alla mente dell'individuo stesso. Il rapporto tra individuo e mondo reale comporta un adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda; tale adattamento avviene tramite un processo di interazione tra individuo e ambiente, ovvero una *transizione ecologica*.

Bronfenbrenner sottolinea come "L'importanza per lo sviluppo delle transizioni ecologiche deriva dal fatto che implicano pressoché invariabilmente una modificazione di ruolo, cioè delle aspettative concernenti il comportamento associato ad una posizione particolare all'interno della società. Il ruolo ha il magico potere di alterare il modo in cui un individuo viene trattato, il modo in cui agisce, ciò che fa e perciò anche ciò che pensa e sente." (ivi, p. 35). Non ogni transizione ecologica deve tuttavia essere considerata rilevante ai fini dello sviluppo umano. Se, infatti, la transizione indica una interazione tra individuo ed ambiente, il cambiamento che essa produce nelle attività o nelle conoscenze dell'individuo, assume importanza ai fini dello sviluppo solo quando esso è dotato di *validità evolutiva*. Con tale locuzione si vuole indicare una modificazione significativa caratterizzata da una certa continuità i cui effetti sono trasferibili a situazioni ambientali ed a momenti diversi. Detto in altri termini, un autentico processo evolutivo si registra soltanto quando il cambiamento prodotto nell'interazione fra l'individuo e il suo ambiente, in via di sviluppo, assume i caratteri della durata e permea tutti i livelli del sistema (dal micro all'eso al meso e al macrosistema).

scuola secondaria primo grado tendono ad assomigliarsi tutte tra loro, ma sono molto diverse da analoghe classi della scuola inglese o francese o tedesche).

7 Per una utilizzazione della teoria dell'ecologia dello sviluppo umano per le organizzazioni socio educative vedi Melchiori R., Melchiori F. (2011).

Dal punto di vista ecologico si evidenzia che quando un *ecosistema*⁸ contiene una società umana, non è possibile spiegare le dinamiche del sistema totale a meno che non si prendano in considerazione le credenze e i valori della cultura umana stessa. Quali alberi tagliare, quali colture coltivare, quali tipi di materie prime trasportare e dove, non dipende semplicemente dalle proprietà fisiche, chimiche e biologiche degli organismi umani o di altri componenti dell'ecosistema (biotici e abiotici), ma anche, sul piano culturale, dai valori assegnati alle azioni, alle costruzioni e agli oggetti. Questi fenomeni, quindi, dipendono dalle credenze e da abitudini di una comunità e devono essere coerenti, in un certo senso, con gli altri aspetti materiali dell'ecologia; inoltre, sussiste un'ulteriore aspetto che differenzia gli aspetti fisici da quelli umani e riguardano le diverse culture, che esplicitano differenze di significato agli stessi cambiamenti. È pertanto difficoltoso spiegare i cambiamenti, le dinamiche e le traiettorie totali dei *sistemi ecosociali* a meno di non volere spiegare la cultura come si spiega la fisica e la biologia.

In linea con quanto prospettato dalla teoria ecologica, è possibile sostenere che la scuola e le sue aule possono essere considerate come un ecosistema, perché insieme costituiscono un sistema complesso che contiene molte parti e relazioni, con entrambe le componenti di un sistema ecologico, sia *biotiche* (ad esempio, gli insegnanti, gli studenti, i genitori e gli amministratori) sia *abiotiche* (ad esempio, l'edificio come ambiente fisico, la posizione dei computer, il curriculum scolastico e le attività extrascolastiche). All'interno della scuola, insegnanti, studenti, personale amministrativo e tecnico, i libri e i dizionari, i dispositivi di proiezione, i computer, le aule e altri *materiali* o *dispositivi* interagiscono tra loro in modo da formare un sistema che consente di apprendere gli uni con gli altri (e in modo specifico per gli studenti). Esiste, quindi, una scuola come *unità completa e complessa*, necessaria per la realizzazione dell'obiettivo della istruzione e formazione iniziale, stratificata in una struttura gerarchica, che prevede, oltre alle differenziazioni collegate all'ordine e indirizzo anche al territorio locale che è parte di un sistema educativo regionale che fa parte a sua volta di un sistema nazionale di formazione. Proprio come in un ecosistema biologico, l'ecosistema scolastico presenta diversità in quanto contiene molti tipi di specie, ciascuna avente un diverso insieme di caratteristiche e gioca un ruolo diverso (occupando una nicchia unica) in termini ecologici. Caratteristiche e ruoli delle specie si influenzano continuamente l'un l'altra, modificando costantemente le loro interrelazioni.

- 8 Il termine è stato coniato dallo studio Jay Lemke nella sua applicazione dell'approccio ecologico per lo studio del cambiamento culturale. Vedi Jay Lemke, *Textual Politics: Discourse And Social Dynamics (Critical Perspectives on Literacy and Education)*, Oxon-UK, Taylor&Francis, 1995. Lo studioso definisce le *dinamiche ecosociali* come una teoria dei sistemi socio-ecologici (noti anche come sistemi socio-naturali o reti socio-tecnologiche) con due caratteristiche fondamentali: (1) il sistema socio-culturale delle pratiche e degli artefatti e l'ecosistema dei processi ambientali sono trattati come un unico sistema unificato, e (2) le pratiche semiotiche sono considerati anche come processi materiali e i significati che giocano un ruolo essenziale nella dinamica complessiva del sistema totale.

3. Scuole come ecosistemi: le ragioni di fondo

Un cambiamento fondamentale per il quadro degli ordinamenti scolastici può derivare dalla proposta che le scuole dovrebbero provvedere a realizzare ambienti di apprendimento dove gli studenti siano impegnati come co-costruttori di un ricco e coerente curriculum. Da ciò le scuole, per estensione, rappresenterebbero degli ecosistemi. Un tale modello da una parte renderebbe più difficile quantificare la qualità delle singole scuole, sulla base di una scala numerica semplice, dall'altra permetterebbe una riforma sistemica dell'istruzione, e di agire in modo mirato, in modo da avere un impatto complessivo sostenibile.

Dall'analisi di evidenza condotta sulla documentazione delle principali ricerche realizzate sulle innovazioni nella scuola, negli ultimi 10 anni, emergono i seguenti fattori che da una parte limitano e dall'altra propongono soluzioni per potenziarne l'azione dei sistemi di istruzione e formazione:

Fattori limitanti

Recessione economica globale. Prima della crisi finanziaria del 2008 il mondo poteva essere diviso in due grandi categorie: nazioni sviluppate, che potevano permettersi di investire massicciamente nella formazione, e nazioni in via di sviluppo, che non potevano. Oggi i finanziamenti per la formazione si contraggono in tutto il mondo sviluppato; i governi devono affrontare la sfida di trasformare i sistemi d'istruzione costruiti nei secoli 19-esimo e 20-esimo.

Globalizzazione. Le economie locali sono collegate a livello globale. Di particolare interesse per i responsabili politici è il fatto che i posti di lavoro siano diventati anche globalizzati e, quindi, possono essere rapidamente trasferiti da una parte del mondo all'altra; ciò accade senza che vi sia bisogno di trasferire il lavoratore, che viene sostituito da qualcuno o con maggiore qualificazione o con costi ridotti. Nello stesso tempo anche la formazione stessa si è globalizzata: milioni di studenti studiano di fuori dei loro paesi d'origine, mentre la formazione online svolge un ruolo sempre più importante in materia di istruzione. Ciò implica che i giovani devono imparare a vivere e lavorare con persone provenienti da tutto il mondo. Questa caratterizzazione è stata definita come *competenza globale*, che richiede nuove conoscenze e capacità, nonché nuove disposizioni e consapevolezze, con notevoli implicazioni culturali e sociali. Oltre alla conoscenza e alla comprensione di altre culture, infatti, si richiede alle persone una ricostruzione identitaria rispetto ai valori fondamentali e alle pratiche culturali delle quali sono portatori.

Disimpegno per l'apprendimento. Tra i paesi più ricchi del mondo vi è una crescente preoccupazione per il livello di impegno di studio dimostrato dagli studenti, che appare piuttosto basso. Ciò si manifesta in modo evidente nei tassi di abbandono dei paesi sviluppati e in via di sviluppo. Analizzando i dati sul dropout, comunque, emergono anche altre situazioni; è il caso di quegli studenti che pur avendo risultati positivi a scuola manifestano atteggiamenti di demotivazione, i cosiddetti *partecipanti disimpegnati* (Price, 2010). Tali atteggiamenti, che possono ridursi in un ambiente altamente controllato, si amplificano in assenza di controllo diretto, come nelle università, oppure nella ricerca di un posto di lavoro. Il 21° secolo richiede alle persone di essere allievi della formazione permanente (perché la tecnologia, la politica, l'economia e l'ambiente fisico cambiano rapidamente), e questo sollecita un impegno che travalica il contesto scolastico e si propaga anche in luoghi di apprendimento informale.

Fattori amplificanti

La tecnologia digitale. Già nel 2000 si era stimato che la quantità di conoscenze nel mondo fosse raddoppiata nel corso del decennio precedente, prevedendo che vi sarebbe stato un nuovo raddoppio ogni 18 mesi (Wetmore, 2000, p. 67). Il cambiamento più importante generato dalla tecnologia è la facilità di accesso alle informazioni da qualsiasi dispositivo tecnologico collegato a Internet; dove il dispositivo principale fino al 2010 il computer, da posizione fissa o portatile, mentre negli ultimi cinque anni si sono aggiunti lo smartphone e il tablet. Questi dispositivi connessi a Internet sono destinati a diventare di riferimento nei prossimi dieci anni (Burkeman, 2010). Di pari passo è cambiata anche la comunicazione: il più popolare sito di social networking, Facebook, ha un numero di utenti attivi in tutto il mondo stimato intorno ai 900 milioni⁹.

Nuovi ambienti per l'apprendimento. La riformulazione dell'impegno nell'apprendimento solleva due questioni. In primo luogo ci si può chiedere se le nostre scuole sono orientate verso l'offerta di supporto a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratterizzazioni fisiche, psicologiche, sociali, economiche. In secondo luogo ci si domanda se si debba continuare a supporre che la frequenza a scuola sia un prerequisito per l'apprendimento e la formazione. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) ha affrontato entrambe queste domande, in uno studio su larga scala denominato *Ambienti di apprendimento innovativi*.¹⁰ È utilizzata l'espressione *ambienti di apprendimento*, piuttosto che parlare di scuole o formazione formale, per riconoscere il fatto che scuole (nel senso comunemente inteso del termine) non devono necessariamente essere i percorsi predefiniti per l'apprendimento in una data comunità. Lo studio ha individuato esempi di ambienti di apprendimento innovativi provenienti da tutto il mondo che diverranno oggetti di osservazione e analisi da parte dei ricercatori per diversi anni, al fine di aumentare la comprensione dei tipi di ambienti che sono più favorevoli all'apprendimento nel 21° secolo. Per questo, in questa analisi delle evidenze, si parla di ambiente di apprendimento quando "è costituito da un setting fisico –luogo- e digitale in cui gli studenti svolgono la loro attività; il setting comprende tutti gli strumenti, i documenti e altri manufatti che si trovano, o possono essere ritrovati, in quel setting. Oltre gli aspetti fisici e digitali, l'ambiente di apprendimento comprende l'impostazione socioculturale funzionali alle attività"¹¹.

Nuova gamma di competenze. Le richieste della società pongono anche in risalto che per i giovani (e quindi per le scuole e gli insegnanti) sono necessarie una nuova gamma di competenze, ovvero una nuova gamma di *literacy*, di cui si ha bisogno per essere in grado di comprendere e di esprimersi. Tra queste, oltre alla cultura dell'informazione – le informazioni diventano sempre più abbondan-

9 Vedi Facebook website (<https://www.facebook.com/>).

10 Vedi OECD (2015). In particolare, "The Innovative Learning Environments (ILE) project has analysed how young people learn. It has studied which conditions and dynamics allow them to be able to learn better. By identifying concrete cases of innovative learning environments from all over the world, ILE has informed practice, leadership and reform through generating analysis of innovative and inspiring configurations of learning for children and young people." pp. 16-17.

11 Revisione della proposta di Goodyear (2001).

ti e quindi occorre costruire una capacità di trovare e valutare le informazioni, così come di esprimerle con una varietà di media- sta diventando centrale la competenza *interculturale*, cioè la capacità di muoversi attraverso le diverse culture. Infine, occorre approfondire la *literacy ecologica*. Ciò deriva dal fatto che non solo e la nostra comprensione degli ecosistemi è fortemente limitata, ma anche che siamo incapaci di vedere noi stessi come parte di un sistema complesso, interconnesso e interdipendente, all'interno del quale le nostre azioni possono avere conseguenze imprevedibili.

La partecipazione dell'apprendente. L'idea che in una scuola efficace gli studenti dovrebbero essere agenti attivi nella propria formazione ha le sue radici (i) nella *teoria costruttivista*¹², che sostiene che la conoscenza si accumula attraverso le attività svolte dagli studenti durante la loro vita, e nel (ii) *costruttivismo sociale*¹³, che si basa sull'idea di inserire un ruolo, a sostegno di un individuo discente nel periodo di costruzione della conoscenza, che viene esercitato da soggetti come, ad esempio, o coetanei più esperti o capaci, o insegnanti. Il compito di questi soggetti è di incoraggiare e sostenere lo studente, attraverso un processo noto come *scaffolding*, in modo che l'ambiente di apprendimento dove lo studente si trova ad operare gli permetta di assumere le conoscenze e abilità utili per lo sviluppo delle proprie competenze. Dalla documentazione della ricerca empirica, si evidenziano alcuni ambienti pratici per ottenere dei risultati validi ed efficaci; ad esempio, un primo ambiente risulta dalla miscela di insegnamento interattivo *e-learning* (Muijs e Reynolds, 2001) basato sull'individualizzazione. Un secondo ambiente favorevole è costruito attraverso l'insegnamento *peer-to-peer*, che non solo offre una potente opportunità di apprendimento, bensì causa il cambiamento della natura del rapporto tra insegnante e studente. La diagnosi e la comprensione dei bisogni percepiti degli utenti, che può derivare dall'applicazione di metodi di ricerca etnografici, consentono ai fornitori di servizi educativi, come le scuole, di impegnarsi a fondo nella co-progettazione di soluzioni didattiche e formative più adatte alle situazioni contestuali. Tali condotte, che dimostrano una profonda responsabilità nella progettazione di attività formative associate alla ricerca di partnership adeguate, come le famiglie, le associazioni, le organizzazioni sociali, ecc., porta ad un cambiamento anche nelle relazioni tra i docenti e gli studenti e possono ribaltare completamente la direzione delle relazioni stesse, cioè "il discente come maestro" (Hattie, 2009)¹⁴. L'opportunità di contribuire attivamente alla concettualizzazione e alla progettazione dell'apprendimento consente ai discenti di selezionare i metodi che essi ritengono più appropriati. Nella ricerca sulla motivazione dello studente per migliorare l'impegno, la *pertinenza* e la *scelta* delle attività formative sono le due caratteristiche che offrono più probabilità di determinare un apprendimento efficace; dalla ri-

12 La teoria costruttivista è rintracciabile, in modo completo, nel lavoro di Jerome Bruner. Si veda ad esempio: Bruner (1991).

13 Il costruttivismo sociale è significativamente influenzato dal lavoro di Lev Vygotskij. Un contemporaneo di Piaget, Vygotskij era uno psicologo russo che ha vissuto e lavorato al tempo della rivoluzione sovietica. È morto a 38 anni nel 1934. Il suo lavoro sulla teoria dello sviluppo sociale è stato infine pubblicato nel 1962, tradotto in inglese nel 1978, e pubblicato come Vygotskij (1914), e Vygotsky (1978).

14 John Hattie rileva che "Quanto più lo studente diventa il maestro e il maestro diventa lo studente, più successo nei risultati" (2009, p. 18).

cerca risulta che anche che la motivazione e l'impegno sono profondamente connessi a risultati degli studenti (Lucas, Claxton, 2012).

Il professor Paul Clarke (Clarke, Kelly, 2012, pp. 118-204), uno dei pionieri della cultura ecologica, ha proposto la necessità di nuove alfabetizzazioni alla necessità di nuovi ambienti di apprendimento: *Ho considerato, da un punto di vista sia pratico sia teorico, l'idea di comunità sostenibile. Si tratta di un passo al di là dei vincoli del contesto scolastico e la connessione a più ampi settori della comunità, dei servizi, e del lavoro: occorre, quindi, collegare le scuole in queste nuove configurazioni. Nel fare queste riflessioni ho considerato il modo in cui si potrebbe usare la metafora della crescita come idea di fondo per sviluppare le nostre comunità di apprendimento*¹⁵.

Allo stato attuale, è possibile considerare che molte scuole, comunemente considerate *grandi* (dimensionalmente rispetto alla numerosità degli studenti) già operano come sani ecosistemi sostenibili. Queste scuole offrono ai loro studenti ambienti fisici e curricoli scolastici adeguati alle esigenze sia scolastiche sia del mondo del lavoro; gli studenti, di queste scuole, si sentono intellettualmente, emotivamente e fisicamente al sicuro perché le loro comunità scolastiche accolgono le diversità e offrono equità di opportunità. Le scuole che agiscono come ecosistemi, dunque, possiedono meccanismi interni per mantenere equità ed equilibrio, evitando ogni tipo di personalismo a scapito degli altri.

4. Le scuole come ecosistemi: un modello di riferimento

Le innovazioni tecnologiche collegate e alla diffusione di internet, e in particolare del Web, e al terminale cellulare, e in particolare alle Applet, stanno permettendo alle persone, soprattutto giovani, di cercare le informazioni di cui necessitano attingendo a più fonti e di condividerle attraverso strumenti di social network. I giovani, sempre più, si considerano compartecipi nella costruzione/assemblaggio di informazioni, di conoscenze e di idee, non semplicemente degli spettatori.

Un sistema educativo progettato per impartire un corpo di conoscenze, o curricoli nazionali, che viene decisa e diffusa in modo top-down sembra decisamente inadatto per un mondo in cui le informazioni, vecchie e nuove, si evidenziano sul web anche in tempi velocissimi. Questi due fattori, cioè la diffusione capillare e la velocità di diffusione delle informazioni, determinano in particolare per le persone la necessità di sviluppare le capacità per vagliare in modo critico le informazioni di cui entrano in possesso. Il sistema d'istruzione e formazione attuale è più orientato verso lo sviluppo di capacità, soprattutto cognitive, collegate alla memorizzazione e alla formalizzazione piuttosto che alle capacità critiche e di risoluzione di problemi più ampi. Un focus sui risultati dei test internazionali evidenziano come gli studenti risultino particolarmente svantaggiati in termini di apprendimento collegati a stili di insegnamento tradizionali.

Per migliorare i risultati complessivi, perciò, c'è bisogno di considerare altre strategie più innovative per conseguire il miglioramento.

¹⁵ Libera traduzione dell'autore.

Dall'analisi della documentazione sulle innovazioni e lo sviluppo di strategie per il sistema scolastico di istruzione e formazione, avviate nei vari paesi europei ed extraeuropei, sia evoluti sia emergenti, è possibile raccogliere e sintetizzare le modalità della formazione e la forma dell'innovazione in una tabella quadrata a quattro dimensioni (tabella Fig. 1). Nella tabella, le dimensioni riguardano come *modalità di formazione* la *formazione formale* e la *formazione informale*; come *forme di innovazione* invece si considerano *l'innovazione sostenibile* e *l'innovazione per la discontinuità* (Leadbeater, Wong, 2010).

All'interno della tabella sono presenti quattro celle che esprimono le risultanze della combinazione tra strategie di formazione e strategie innovative, cioè: *migliorare* (improve), *integrare* (support), *reinventare* (reinvent), *trasformare* (transform).

La prima cella della Tabella, di Fig. 1, indica la categoria più familiare: migliorare l'innovazione nell'apprendimento formale, come le scuole e gli istituti di formazione professionale. La categoria del miglioramento della scuola è perseguita dai governi di tutto il mondo, per ottenere più studenti nelle scuole migliori, con gli insegnanti, le strutture e le attrezzature migliori. La seconda cella, spostandosi a destra, riguarda il sostenere l'innovazione integrandola con le situazioni informali, cioè fuori dalla scuola o a casa e/o nella comunità. Questa area, in particolare, sta attirando l'attenzione crescente dei politici. Le famiglie e le comunità esercitano una profonda influenza sugli atteggiamenti e le funzioni collegati agli apprendimenti. Nelle situazioni svantaggiate, i bambini spesso devono superare notevoli barriere sociali ed emotive per raggiungere i risultati di apprendimento richiesti, oltre ad affrontare vincoli economici e materiali. L'innovazione in questa area si concentra sulle attività formative svolte nelle comunità, con le famiglie e i genitori, in modo da permettere ai bambini di svolgere più attività di apprendimento simili a quelle della scuola.

La terza cella riguarda la discontinuità con le strategie esistenti e quindi l'innovazione assume la forma di rottura nei contesti formali di apprendimento, con il mandato di reinventare la scuola. Le scuole che reinventano l'azione di istruzione e formazione si caratterizzano in modo radicale rispetto alla scuola tradizionale in diversi modi, cioè per:

- gli orari personalizzati;
- la valutazione, che spesso non implica gli esami tradizionali;
- le classi organizzate sulla base delle capacità e degli interessi, piuttosto che sull'età o l'ordine scolastico;
- l'apprendimento peer-to-peer, preferito all'insegnamento frontale.

La disaffezione verso la scuola, con evidenti tassi elevati di abbandono e di fallimento scolastico, suggerisce che sia presente una domanda spesso non espressa per un diverso tipo di scuola, nella quale sia possibile costruire una esperienza più coinvolgente, gratificante e rilevante per la costruzione delle competenze di cui le persone avranno bisogno successivamente nel loro percorso di vita. La cella in basso a destra rappresenta la discontinuità dell'innovazione formativa al di fuori della scuola per l'apprendimento informale: non tipi alternativi di scuola, ma le alternative alla scuola, che rendono l'apprendimento disponibile senza una struttura scolastica con le sue classiche componenti (classe, insegnante, calendario, orario o un esame).

	FORMAZIONE FORMALE	FORMAZIONE INFORMALE
INNOVAZIONE SOSTENIBILE	MIGLIORARE	INTEGRARE
INNOVAZIONE DISCONTINUA	REINVENTARE	TRASFORMARE

MIGLIORARE, le scuole con i docenti, le risorse, gli edifici.
INTEGRARE, le scuole lavorano con le famiglie e le comunità.
REINVENTARE, le scuole realizzano ambienti diversi di apprendimento.
TRASFORMARE, l'apprendimento si realizza con strategie e ambienti diversi.

Fig. 1. Tabella riassuntiva dei modelli di innovazione. (Leadbeater, Wong, 2010)¹⁶.

L'ultima area descritta, cioè l'innovazione che rompe lo stato della formazione formale trasferendo importanza alla formazione informale, prende il sostegno dal tema dell'*efficienza radicale* (radical efficiency) applicata ai servizi sociali¹⁷ e li utilizza al contesto dell'educazione, prendendo fortemente in considerazione la necessità di pensare all'innovazione come mezzo per ridurre i costi dell'istruzione e della formazione scolastica, compreso il dispendio di risorse umane ed economiche legato al drop-out.

Nell'utilizzo concettuale del modello di efficienza radicale è possibile apportare una modifica al modello prospettato in figura 1 attraverso due elementi fondamentali: gli studenti e le tecnologie.

La formazione formale ha scarsamente utilizzato quella fonte importante per il miglioramento e l'innovazione che è rappresentata dalle intuizioni degli studenti, la cui considerazione come soggetti attivi nel processo di apprendimento e non solo destinatari, è sovente sfumata.

Le opportunità di apprendimento si devono quindi realizzare come una co-costruzione tra docenti e studenti coinvolgendoli e impegnandoli direttamente in termini di miglioramento degli outcomes (Hinton, Fischer, 2010). Nel modello questi elementi sono indicati con la voce *proprietà studenti*.

Le tecnologie digitali attualmente disponibili, soprattutto la tecnologia mobile, che gli studenti integrano nella loro vita quotidiana con facilità, offre possibi-

¹⁶ Revisione a cura dell'autore.

¹⁷ Vedi Gillinson, Horne and Baeck (2010). "Radical efficiency is all about different, better and lower cost public services. It is about innovation that delivers much better public outcomes for much lower cost. Radical efficiency is not about weakening existing systems. Radical efficiency is about generating new perspectives on old problems to enable a genuine paradigm shift in the services on offer – and transform the user experience. Radical efficiency is not just an aspirational theory. This report will demonstrate that it is a grounded reality, with well-evidenced examples occurring across the globe in different services, contexts and on very different scales. In the short term, radical efficiency can help to tackle tough financial pressures in public services".

lità straordinarie di essere inserite all'interno delle strategie di formazione sia formale sia soprattutto informale.

Nella ricerca di verifica della coerenza del modello, con le esperienze reali riportate dalla letteratura, le due categorie di *proprietà studente* e *tecnologie digitali* risultano presenti in quasi tutti gli esempi di pratiche innovative che hanno fatto la differenza per gli studenti. Tenendo presente queste evidenze è possibile riconoscere che l'introduzione delle due categorie è destinato ad aumentare il potenziale di innovazione nei quattro quadranti, specialmente se combinate insieme (Hinton, Fischer, 2010) (tabella Fig. 2).

	FORMAZIONE FORMALE	Tecnologie digitali	FORMAZIONE INFORMALE
INNOVAZIONE SOSTENIBILE <small>Organizzazioni Esistenti</small>	MIGLIORARE		INTEGRARE
Proprietà studenti			
INNOVAZIONE DISCONTINUA <small>Organizzazioni entranti</small>	REINVENTARE		Nuovo Paradigma

Fig. 2. Il modello di innovazione come ecosistema (Hannon, Patton, Temperley, 2011)¹⁸

Le scuole che sfruttano la potenza della categoria *proprietà studente* per trasformare il loro approccio all'insegnamento e all'apprendimento caratterizzano il progetto curricolare assegnando uno spazio maggiore e più significativo agli studenti, e quindi all'insegnamento peer-to-peer e al mentoring. In queste scuole gli insegnanti e gli studenti generalmente hanno relazioni positive e costruiscono un contesto *well being*. Allo stesso modo, le scuole che fanno un uso eccellente della tecnologia – per esempio le lavagne interattive, i proiettori e così via – sono in grado di creare ambienti di apprendimento stimolanti e coinvolgenti in cui i giovani apprendono *facendo*. Combinare le due categorie può dare ai giovani la capacità di progettare le proprie esperienze di apprendimento utilizzando le tecnologie digitali, e ciò può generare nuove opportunità di apprendimento.

L'inserimento dell'espressione di *nuovo paradigma* nel quadrante in basso a destra è utile per disegnare una chiara distinzione tra reinventare e trasformare. Questa distinzione, nei risultati delle esperienze internazionali, è stata segnalata attraverso una sottile differenziazione linguistica: migliorare, integrare, e reinventare le scuole, ma trasformando l'apprendimento. Superare il concetto di trasformazione implica di fatto stabilire un *nuovo paradigma* si avvia, quindi, il processo di rifiuto del concetto di scuola per questo quadrante e quindi evitare qualsiasi confusione sul fatto che le scuole possono caratterizzare una possibile

18 Revisione a cura dell'autore.

trasformazione nel caso di formazione informale. Per armonizzarsi con le condizioni dell'innovazione sostenibile, stabilite nella parte superiore della griglia, si possono considerare altre due caratteristiche che possono diventare probabili fonti di innovazione, cioè: i *fornitori esistenti* (ad esempio le scuole o le altre organizzazioni che realizzano la formazione formale) oppure i *fornitori entranti* (ad esempio i Centri giovanili e le organizzazioni che realizzano la formazione informale). Attraverso questo ulteriore inserimento di elementi nel modello, la *governance* del sistema d'istruzione e formazione, può attraverso il modello, prospettato, esaminare ed esplorare sia i ruoli dei diversi attori all'interno del contesto di innovazione sia formale sia informale sia gli esiti dell'innovazione stessa.

Conclusioni

La meta analisi realizzata riflette principalmente sulla natura dell'innovazione e indica una nuova direzione in materia di istruzione e formazione: cioè, creare le condizioni per un ecosistema che dovrebbe per favorire l'adattamento del sistema di istruzione e formazione alle pressioni e alle opportunità del cambiamento. Questa metafora biologica si accorda con una corrente di pensiero che sta esplorando la possibilità di *biomimicry*¹⁹ nel perseguimento della politica sociale.

Il modello di ecosistema prospettato permette di avviare esperienze formative, formali e informali, caratterizzate da:

- l'apprendimento personalizzato, con cui ogni studente riceve un'esperienza di apprendimento personalizzata;
- disponibilità di diverse fonti di apprendimento: le persone che apprendono devono poter acquisire conoscenza, ogni volta che ne sentano il bisogno, da una gamma varia di fonti tra i quali libri, siti web e specialisti;
- gruppi di apprendimento collaborativi: gli studenti apprendono insieme lavorando su progetti comuni;
- l'ambiente di apprendimento: la classe tradizionale viene in genere abbandonata dai metodi alternativi che tendono invece a mettere lo studente al centro, in modo da fornire allo studente stesso una più vasta scelta di risorse, come anche di facilitare l'apprendimento sia individuale, sia collettivo (la comunità viene vista come una estensione della classe);
- l'insegnante: poiché i metodi alternativi sono in genere focalizzati sull'individuo che apprende, il docente spazia dall'essere un coach fino a fungere da manager dell'apprendimento individualizzato;
- valutazione adeguata: i test dovrebbero valutare la profondità di comprensione concettuale degli studenti, l'ampiezza con cui la loro conoscenza è integrata, coerente e contestualizzata;
- i curricoli e i contenuti dell'apprendimento: solitamente viene lasciata molta libertà di scelta nella progettazione del proprio curriculum personale. Una caratteristica importante è che spesso vengono impostati dei curricoli inte-

19 Il termine di *biomimicry*, o *biomimetics*, rappresenta il disegno e la produzione di materiali, strutture e di sistemi che sono modellati su entità e processi biologici. La natura viene vista come *Modello* (*Model*), *Misura* (*Measure*), e come *Guida* (*Mentor*) della progettazione degli oggetti e dei manufatti tecnici.

grati che non separano le varie discipline, ma pongono l'accento sulle interconnessioni tra di esse.

Le caratteristiche educative sono sostenute dalla tecnologia digitale, attraverso le piattaforme tecnologiche, come la rete Internet: questa rende possibile comunicazioni di diverso tipo e supporta, all'interno, altre micro-piattaforme specializzate. Le piattaforme, come strutture organizzate, possono essere utilizzate anche per modellare gli ambienti di apprendimento – formali e informali – che sono utili per realizzare l'apprendimento stesso, o aule e scuole oppure luoghi e contesti.

Gli interventi educativi catalogabili in uno dei quadranti del modello di ecosistema prospettato – migliorare, integrare, reinventare e nuovo paradigma – sono utili anche per comprendere gli effetti realizzati dalle attività derivanti dalle innovazioni attuate nei diversi paesi europei ed extraeuropei.

Riferimenti bibliografici

Documenti

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), Nov 1986, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burkeman, O. (2011). The Internet is Over. *Guardian*, 15 March 2011.
- Capurso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria ecologica dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(4), settembre 2008. <http://261.gvs.arnes.si/bsola.si/wp-content/uploads/2011/10/Capurso>
- Clarke, P., Kelly, A. (2012). Finding balance: cultivating a future. In Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P: (2012). *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* New York, NY: Routledge.
- Dignath, C., Buettner, G., and Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Fullan, M. and Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle: Collaborative Impact.
- Gillinson, S., Horn, M. and Baeck, P. (2010). *Radical Efficiency. Different, better, lower cost public services*, NESTA, 1 Plough Place London EC4A 1DE, research@nesta.org.uk, www.nesta.org.uk, June.
- Goodyear, P. (2001). *Effective networked learning in higher education: Notes and guidelines*, in *Deliverable*, Vol. 3 of the Final Report to JCALT (Networked Learning in Higher Education Project). Retrieved September 30, 2015, da http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/docs/guidelines_final.doc.
- Groff, J. (2013). *Technology-Rich Innovative Learning Environments*. Paris: OECD-CERI. <http://www.oecd.org/edu/cei/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf>.
- Hannon, V., Patton, A., Temperley, J. (2011). *Developing and Innovation. Ecosystem for Education*. San Jose CA: CISCO.
- Hannon, V., *Learning Futures. A contribution to the Innovative Learning Environments project of OECD-CERI*. Paris: OECD-CERI. <http://www.oecd.org/edu/cei/Valerie%20Hannon.Learning%20Futures.pdf>.

- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London-New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hinton, C. and Fischer, K. W. (2010). Learning from the developmental and biological perspective. In Dumont H., Istance D. and Benavides F. (eds.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*. Paris:OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-5-en>.
- Istance, D. and Kools, M. (2013). Innovative Learning Environments as an Integrating Framework for Technology in Education. *European Journal of Education*, 48(1), 43-57.
- Leadbeater, C., Wong A. (2011). *Learning from the Extremes*. San Jose CA: CISCO.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse And Social Dynamics (Critical Perspectives on Literacy and Education)*. Oxon, UK: Taylor&Francis.
- Lucas, B., Claxton, G. (2012). *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment*, Background Paper for the OECD conference "Educating for Innovative Societies", April 2012.
- Mayer, R. E. (2013). *Learning with technology*, in *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-10-en>.
- Melchiori, R., Melchiori, F. (2011). Per una valutazione degli interventi di politiche educative: tra emperismo ed ermeneutica. *Formazione&Insegnamento*, IX(1). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Muijs, D. e Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. New York: Sage.
- OECD (2004). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, Education and Skills*. Paris: PISA-OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264101739-en>.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy, Knowledge management*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en>.
- OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264047983-en>.
- OECD (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075924-en>.
- OECD (2012a). *Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>.
- OECD (2012b). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264177338-en.
- OECD (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2013b), *Trends Shaping Education 2013*. Paris:OECD. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en.
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: TALIS-OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2015a). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris: PISA-OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- OECD (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, Paris: OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD (2015c) *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- Price, D. (2010). *Learning Futures: Engaging Students*. Paul Hamlyn Foundation. <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Pamphlet%202%20-%20Engaging%20Students.pdf>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division (2011). *World Population Prospects: the 2010 Revision*. https://ipcc-wg2.gov/njlite_download2.php?id=10427.

- Vygotskij, L. S. (1914). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wetmore, D. (2000). Time's a Wastin. *Training and Development Magazine (ASTD)*, September.

Sitografia

- <http://www.oecd.org/edu/ceri/> [ultima consultazione 14/04/2015].
- <http://www.oecd.org/edu/> [ultima consultazione 14/04/2015].
- <http://en.unesco.org/> [ultima consultazione 14/04/2015].



Persone con disabilità e lavoro. Situazione attuale, possibilità e prospettive in Italia e in Brasile

People with disabilities and work. Current situation, possibilities and prospects in Italy and Brazil

Roberta Caldin

Università di Bologna - roberta.caldin@unibo.it

Valeria Friso,

Università di Bologna - valeria.friso@unibo.it

Melina C. Benincasa Meirelles

Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS) - melinabenincasa@gmail.com

ABSTRACT

This article is on the line of research that want to contribute to approach at the world of disability with an attitude of dialogue. This attitude opens cultural and territorial horizons non stopping only to our local communities, but also looking to other Countries of the world.

The focus on the world of work permits reflections, analysis and reasoning, and at the same time it always raises issues and new questions. It is from some of these questions that take the start of this paper which focuses three on aspects in particular. The first concerns the economic and social context in terms of employment of the two Countries considered, Italy and Brazil. The second concerns the legislation about the inclusion into employment of people with disabilities and the ways that allow this inclusion. The third focus is referred to the issue of life-long learning. On the one hand, the paper'll analyze the possibility or not for included people with disabilities in the working world to enjoy the training as other workers, the other part the paper'll address the focus of the proposed training to tutors who help disabled people during the time of inclusion.

Il presente articolo si inserisce in quel filone di ricerche che si propongono di contribuire all'avvicinamento al mondo della disabilità in un atteggiamento di dialogo che apre gli orizzonti culturali e territoriali non fermandosi solamente alle nostre comunità locali, ma guardando anche ad altri Paesi del mondo.

Il focus sul mondo del lavoro permette riflessioni, analisi e ragionamenti e allo stesso tempo pone questioni e interrogativi sempre nuovi. È proprio a partire da alcuni di questi interrogativi che prende il via questo contributo che si concentra in particolare su tre aspetti. Il primo riguarda il contesto economico-sociale dal punto di vista occupazionale dei due Paesi considerati, l'Italia e il Brasile. Il secondo riguarda la legislazione per l'inserimento nel mondo del lavoro delle persone disabili e le modalità che permettono quest'inserimento. Il terzo focus è riferito al tema della formazione. Da una parte si analizzerà la possibilità o meno per le persone disabili inserite nel mondo del lavoro di godere della formazione come gli altri lavoratori, dall'altra parte si affronterà il tema della formazione proposta ai tutor che affiancano le persone disabili, nel momento del loro inserimento.*

KEYWORDS

Disability, Work, Lifelong Learning, Italy, Brasil.

Disabilità, Lavoro, Formazione, Italia, Brasile

* Il presente contributo è stato interamente progettato e condiviso dalle autrici Roberta Caldin, Valeria Friso, Melina Meirelles. Si specifica che: i paragrafi "Introduzione" e "Conclusione" sono da attribuire a Roberta Caldin; i paragrafi 1.1, 2.1 e 3 a Valeria Friso. I paragrafi 1.2 e 2.2 a Melina Meirelles.

Introduzione

Questo contributo intende brevemente presentare l'articolato mondo di relazioni, di storie e di esperienze dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, quale recente movimento sociale.

In quest'ambito è sempre più necessario individuare piste di ricerca e di intervento per molteplici motivi. Quale prima motivazione possiamo annoverare il tentativo di produrre un risveglio della coscienza civile intorno alla realtà dell'inserimento lavorativo collocandola in un più ampio spazio dove possa essere riconosciuta ed inserita a fianco della realtà che comunemente viene indicata come ordinaria. "Per molti aspetti dobbiamo rilevare che ancora oggi, in realtà, la società tende ad emarginare i disabili, non offrendo loro autentiche possibilità d'integrazione, soprattutto in età adulta. Ai disabili, per esempio, pur disponendo ormai di una chiara e puntuale legislazione a questo riguardo, non sono offerte che raramente vere possibilità d'integrazione lavorativa e tutto ciò li penalizza non solo dal lato economico, ma non consente loro neppure di divenire membri attivi della società, con tutti gli aspetti di gratificazione personale che questo comporta" (Gelati, 2001, p. 601).

Il nostro tentativo è quello di contribuire all'avvicinamento al mondo della disabilità in un atteggiamento di dialogo che apre gli orizzonti culturali e territoriali non fermandosi solamente alle nostre comunità locali, ma guardando anche ad altri Paesi del mondo, in questo caso al Brasile.

Analizzeremo in questo contributo quanto emerso dal confronto tra i due Paesi rispetto alle seguenti tematiche:

1. il contesto economico-sociale dal punto di vista occupazionale dei due Paesi;
2. la legislazione per l'inserimento nel mondo del lavoro delle persone disabili e le modalità che permettono quest'inserimento;
3. la presenza o meno di un tutor aziendale nelle aziende che assumono persone disabili. Qualora ci fosse: come viene scelto, che tipo di affiancamento mette in atto e che eventuale formazione specifica possiede e la tipologia di formazione proposta alle persone disabili in azienda.

1. Il contesto socio-economico italiano e brasiliano

1.1. La situazione italiana

Per fare il punto sul contesto italiano relativo alla situazione lavorativa vorremmo focalizzare l'attenzione sugli ultimi dati a disposizione a partire dal rapporto dell'Eurostat del 2 dicembre 2014 (Eurostat, 2014). In questo documento vengono sottolineate le disparità nelle condizioni di occupazione che le persone con disabilità vivono rispetto a chi non ha disabilità. Il contesto e le situazioni sono analizzati con particolare attenzione vista la grave situazione di crisi e recessione europea e questo ci porta ad avere dati molto più aggiornati rispetto anche a poco tempo fa. La situazione si presenta tale: nel 2011 meno del 50% delle persone con disabilità nell'Unione europea erano occupato nella EU 28; nel 2013, quasi un terzo è addirittura a rischio di povertà o di esclusione sociale.

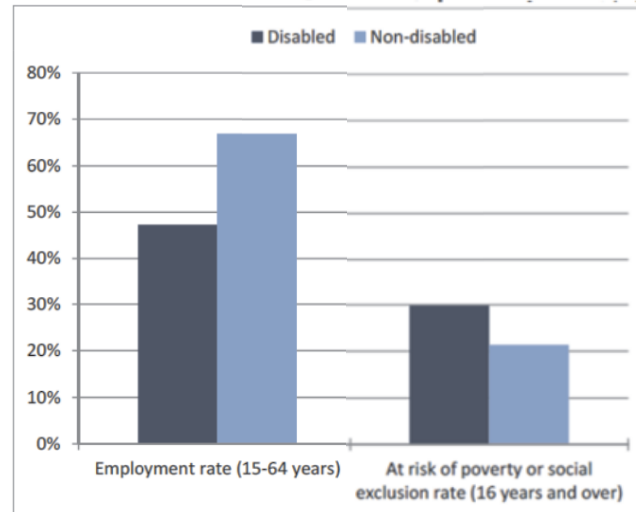


Tabella1. Tasso di accesso al lavoro e inclusione sociale nell'Europa a 28

(fonte Eurostat, http://www.condicio.it/allegati/157/Eurostat_Statistiche2011_eng.PDF, 2.12.2014)

Come si può notare dalla tabella 1 le persone con disabilità hanno avuto un accesso più limitato al mercato del lavoro; il tasso di persone di età compresa tra 15 e 64 senza disabilità che lavora è stato del 66,9%, questo tasso è stato molto più basso (47,3%), per le persone con disabilità. Il divario esistente tra le persone non disabili e disabili si è registrato anche per l'inclusione sociale: mentre il tasso di rischio di povertà o di esclusione sociale è poco più del 20% per le persone non disabili, la quota è pari a circa il 29,9% per le persone disabili.

Riguardo al contesto europeo, l'Italia non si colloca ai primi posti nonostante, come vedremo in questo contributo, la sua legislazione sia assolutamente all'avanguardia per quanto riguarda l'inclusione lavorativa. Le persone senza disabilità tra i 15 e i 64 anni di età che lavorano sono il 58,9%, mentre quelle con disabilità raggiungono il 45,6% con uno scarto, quindi, del -13,3%. In media, in Europa, le percentuali invece sono le seguenti: lavoratori 66,9%, lavoratori con disabilità 47,3% con uno scarto del -19,6%. Questa situazione italiana ha portato la Corte di giustizia dell'Unione europea ad uscire con una sentenza il cui oggetto riguardava proprio l'insufficienza delle misure adottate dall'Italia in tema di inserimento lavorativo (Corte di giustizia dell'Unione europea, 2013).

L'ultima relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" riguarda gli anni 2010-2011 conferma che "il biennio esaminato, 2012 - 2013 si è contraddistinto per il perdurare di una crisi economica ed occupazionale che ha messo duramente alla prova lo stesso diritto al lavoro delle persone con disabilità, nonché per alcune novità di natura legislativa, principalmente incentrate sulla riforma del mercato del lavoro" (Camera dei Deputati, 2012, p. 13).

1.2. La situazione brasiliana

Per quanto riguarda il contesto brasiliano, secondo gli ultimi dati pubblicati a partire dal censimento del 2010, il Paese ha, nell'anno considerato, poco più di 107 milioni di persone di età compresa tra i 20 e 59 anni di età. [...] Le persone disabili in Brasile nel 2010, compresi nell'età lavorativa, corrispondeva a una quota di appena 6,5 milioni di persone (6,1% di quelli di età compresa tra 20 e 59 anni; e

il 3,4% se si prende tutta la popolazione di 190,7 milioni di persone) (Garcia, 2014, p. 177).

La Relazione annuale di informazione sociale (RAIS), pubblicato dal Ministero del Lavoro e dell'Occupazione, anno di riferimento 2012, propone dati che evidenziano un'espansione del 2,48% in totale dell'obbligo di assunzione nel mercato del lavoro formale. Questo tasso di crescita ha contribuito a un calo del tasso di disoccupazione in Brasile: "[...] il tasso di disoccupazione del Brasile, misurata dal PME (Mensile Employment Survey) IBGE, ha raggiunto, nel dicembre del 2012, il 4,6%, raggiungendo un minimo storico" (Brasile, 2012, p. 2). Sempre secondo questo documento, nel 2012 i tassi di disoccupazione erano più alti nei paesi sviluppati, infatti i dati Eurostar nell'Unione europea evidenziano un tasso di disoccupazione del 10,5%.

Rispetto ai lavoratori con disabilità, secondo il RAIS (2012), c'è un aumento dell'1,54% con un incremento di cinquemila posti di lavoro. Questo risultato, riassunto con 330.300 assunzioni dichiarate, corrisponde all'aumento dello 0,70% del totale dei rapporti di lavoro per le persone con disabilità (Brasile, 2012).

Tipo de Deficiência	RAIS/2011				RAIS/2012			
	Masculino	Feminino	Total	Participação Masc./Total	Masculino	Feminino	Total	Participação Masc./Total
Física	114.208	59.999	174.207	65,56	110.224	60.244	170.468	64,66
Auditiva	48.171	25.408	73.579	65,47	47.520	26.865	74.385	63,88
Visual	14.078	7.769	21.847	64,44	16.745	9.374	26.119	64,11
Intelectual (Mental)	13.398	5.412	18.810	71,23	15.141	6.176	21.317	71,03
Múltipla	2.724	1.420	4.144	65,73	3.047	1.649	4.696	64,89
Reabilitado	21.268	11.436	32.704	65,03	22.017	11.294	33.311	66,10
Total de Deficientes	213.847	111.444	325.291	65,74	214.694	115.602	330.296	65,00
Não Deficientes	26.694.512	19.290.828	45.985.340	58,05	27.087.486	20.040.930	47.128.416	57,48
Total	26.908.359	19.402.272	46.310.631	58,10	27.302.180	20.156.532	47.458.712	57,53

Tabella 2. Numero totale di posti di lavoro per tipo di disabilità e di genere, nel 2011 e nel 2012
(Fonte: RAIS, 2012)

Secondo la tabella sopra, si può vedere una predominanza di maschi tra le persone disabili assunte per tutti i tipi di disabilità, anche se esiste una riduzione notevole di questa tendenza nel 2012 per tutte le categorie, ad eccezione del riabilitato, che passa dal 65,03% del 2011 al 66,10% nel 2012.

2. Legislazione sull'inserimento lavorativo

2.1. La legislazione italiana

La prima questione in esame riguarda la legislazione per l'inserimento nel mondo del lavoro delle persone disabili. In particolare quali leggi nazionali o regionali esistono e quali sono modalità e criteri che permettono, concretamente, quest'inserimento. Siamo consapevoli della distanza che spesso si crea in tema di disabilità tra legislazione, giurisdizione di un Paese e reale pratica quotidiana, ma riteniamo utile partire proprio da quest'aspetto, in quanto indicatore che permette di chiarire l'approccio culturale e gli intenti che guidano le scelte del legislatore.

La legislazione che norma gli inserimenti lavorativi, in Italia, fa principalmente riferimento alla Legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" di cui troviamo prime anticipazioni anche nella legge 104/1992 "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone

handicappate". Sicuramente anche altre norme interessano la condizione delle persone adulte con disabilità, come la legge quadro 328/2000 per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e il decreto legislativo 216/2003 per l'attuazione della direttiva 2000/78/CE, per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro. Le leggi più recenti sono la 247/2007 che porta all'attuazione del protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale e la legge 18/2009 che va a ratificare la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, stilata a New York il 13 dicembre 2006, che istituisce l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

Senza riprendere la legge 12 marzo 1999, n. 68 nella sua interezza ricordiamo che sono tre i requisiti richiesti per usufruire della legge sul diritto al lavoro dei disabili:

Requisiti	
Anagrafici	età minima 15 anni, purché sia assolto l'obbligo scolastico, e mantenimento del diritto sino all'età pensionabile
Soggettivi	persone in età lavorativa affette da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali e ai portatori di <i>handicap</i> intellettuale, che comportino una riduzione della capacità lavorativa superiore al 45 per cento; persone invalide del lavoro con grado di invalidità superiore al 33%; persone non vedenti o sordomute, di cui alle leggi 27 maggio 1970, n. 382, e successive modificazioni, e 26 maggio 1970, n. 381, e successive modificazioni; persone invalide di guerra, invalide civili di guerra e invalide per servizio.
Stato sociale	essere disoccupati (eccezion fatta per la partecipazione a concorsi pubblici)

Tabella 3. Requisiti essenziali per poter usufruire della legge italiana sul diritto al lavoro dei disabili

Le imprese, ogni anno (precisamente entro il 31 gennaio), hanno l'obbligo di trasmettere all'Ufficio Collocamento Obbligatorio della propria Provincia il prospetto riepilogativo dei dipendenti in forza. In questo prospetto informativo sono contenute le informazioni per la verifica degli obblighi sull'assunzione di personale con disabilità.

Dimensione dell'azienda	Inserimento persone disabili
da 15 a 35 persone	1 disabile
da 36 a 50 persone	2 disabili
da 51 a 150 persone	7% (disabili) e un altro beneficiario della legge 68/99
oltre 150 persone	7% (disabili) 1% di altri beneficiari della legge 68/99

Tabella 4. Percentuali di inserimento definite dalla legge italiana

L'adempimento, che avviene attraverso una procedura on line presso la Provincia di competenza, deve contenere la situazione occupazionale dell'azienda fotografata al 31/12 dell'anno precedente facendo esplicito riferimento a questi punti:

- il numero dei lavoratori (tutti i lavoratori con esclusione dei disabili già presenti in azienda, degli apprendisti e dei dirigenti; i part time si computano in relazione alla % di lavoro);
- il numero ed i nominativi dei lavoratori disabili già presenti in azienda;
- il numero dei lavoratori appartenenti a categorie protette;
- i posti di lavoro disponibili per i disabili ed eventuali autorizzazioni concesse per esonero o compensazione territoriale.

Come si può vedere anche da questi brevi cenni legislativi, le leggi, dunque, e "le risorse per il disabile, perché possa realizzare il suo *ruolo adulto*, oggi sono tante, ma rischiano di essere inutili se i responsabili della sua educazione ed istruzione non sapranno fare di lui un individuo autonomo, desideroso di vivere da protagonista la propria esistenza". (Gelati, 2001, p. 603). Da qui l'importanza anche di uno sguardo pedagogico che aiuti a vedere dietro a questi numeri e a questi tecnicismi la persona e il suo diritto all'autorealizzazione.

2.2. La legislazione brasiliana

In Brasile la legge storica cui si fa riferimento nel momento in cui si affronta il tema dell'inserimento lavorativo di persone con disabilità è la Legge 8112 dell'11 dicembre 1990 in cui, al comma 2 dell' art.5, viene assicurato alle persone con disabilità la possibilità di partecipare ai concorsi pubblici e viene riservato loro fino al 20% dei posti vacanti.

Nel 1991 entra in vigore la Legge 8213 del 24 luglio in cui, all'art. 93, vengono esplicitate le percentuali per l'inserimento di personale disabile nelle aziende.

Dimensione dell'azienda	Inserimento persone disabili
fino al 200 persone	2%
da 201 a 500 persone	3%
da 501 a 1000 persone	4%
a partire dal 1001 persone	5%

Tabella 5. Percentuali di inserimento definite dalla legge brasiliana

È interessante notare che l'articolo n.93 svolge un ruolo importante per questo tema. Comunemente conosciuta come la "legge Quota", è rimasta il punto di riferimento per le leggi successive che indicano la supervisione standardizzata delle imprese, le multe eventuali da applicare, i tipi di disabilità considerate ai fini del rispetto delle quote, oltre a tutti gli altri elementi essenziali per l'attuazione e l'applicazione dei posti riservati anche nel mercato del lavoro privato (Garcia, 2014, p. 171).

Questa Legge è regolamentata attraverso il Decreto n.3298 del 20 dicembre del 1999. Solo otto anni più tardi, con questo decreto "entrambe le offerte di lavoro

in materia di appalti pubblici, come le quote del settore privato sono state definitivamente regolate” (Garcia, 2014, p. 171). In questo Decreto vengono presentate le specificità delle persone con disabilità e, nell’aggiornamento del 2004 col Decreto n. 5296 del 2 dicembre, sono presentati criteri di promozione per l’accessibilità, come si evince dalla tabella sottostante.

Requisiti	
Disabilità fisica	la modifica parziale o completa di uno o più segmenti del corpo umano, con conseguente compromissione della funzione fisica, apparendo in forma di paraplegia, paraparesi, monoplegia, paresi, tetraplegia, tetraparesi, triplegia, triparezia, emiplegia, emiparesi, stomia, l’amputazione o la mancanza di appartenenza, paralisi cerebrale, nanismo, gli arti con deformità congenite o acquisite, fatta eccezione deformità estetica e non avendo difficoltà nello svolgimento dei compiti.
Disabilità uditiva	perdite bilaterali, parziale o totale, di quarantuno decibel (dB) o di più, misurata da un audiogramma a frequenza di 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000 Hz.
Disabilità visiva	cecità, in cui l’acuità visiva è uguale o inferiore a 0,05 nel migliore occhio con la migliore correzione ottica; ipovisione, che significa l’acutezza visiva tra il 0,3 e il 0,05 nel migliore occhio, con la migliore correzione ottica; i casi in cui la somma della misura del campo visivo in entrambi gli occhi è uguale o inferiore al 60°, o il verificarsi simultaneo di qualsiasi delle condizioni precedenti.
Disabilità mentale	non funzionamento intellettuale significativamente inferiore alla media, con manifestazione prima dai diciotto anni e le limitazioni connesse con due o più aree di abilità di adattamento, quali: 1. la comunicazione; 2. la cura personale; 3. Le competenze sociali; 4. l’uso delle risorse comunitarie; 5. la salute e la sicurezza; 6. le competenze accademiche; 7. il tempo libero (svago) e 8. il lavoro.
Pluridisabilità	associazione di due o più disabilità

Tabella 6. Requisiti essenziali per poter usufruire della legge brasiliana sul diritto al lavoro dei disabili

L’inserimento lavorativo avviene in modo libero, anche se ci sono diversi enti che mantengono servizi specifici di inserimento lavorativo. Anche il servizio pubblico non ha servizi propri di inserimento lavorativo e si limita a fare i dovuti controlli sulle aziende riguardo all’adempimento della legge.

La legislazione brasiliana, però, non è molto chiara circa le modalità con le quali le persone con disabilità dovrebbero essere inserite in azienda. Concretamente questo porta al consolidamento di un processo che vede le imprese stabilire il profilo, in conformità con le proprie esigenze e convenienze, e poi assumere solitamente solo persone con disabilità lieve.

3. La formazione

Vorremmo qui affrontare il tema dell'inserimento lavorativo portando all'attenzione anche l'aspetto della formazione, soffermandoci in particolare su due punti di vista. Da una parte, vorremmo riflettere sulla possibilità o meno per le persone disabili inserite nel mondo del lavoro di godere della formazione come gli altri lavoratori, dall'altra parte desideriamo affrontare il tema della formazione proposta ai tutor che affiancano le persone disabili, nel momento dell'inserimento. Riteniamo sia importante porsi quesiti a questo riguardo per capire se l'inserimento lavorativo possa essere di maggiore qualità quando le persone dei servizi che seguono gli inserimenti e quelle che sono chiamate all'affiancamento in azienda hanno una formazione specifica, oltre a una generale.

Il secondo aspetto che abbiamo approfondito riguarda le aziende che assumono persone disabili. In particolare si è cercato di capire se viene offerta loro una formazione specifica.

Essendo la legislazione italiana sul tema relativamente giovane, i progetti e programmi di inserimento lavorativo di persone con disabilità o svantaggio rappresentano una pratica relativamente recente. Ultimamente, sono stati effettuati percorsi, spesso finanziati tramite fondi del FSE (Fondo Sociale Europeo) o FonCoop (Fondo Paritetico Interprofessionale Nazionale per la Formazione Continua nelle imprese cooperative) in cui fortunatamente si inizia a porre interrogativi anche inerenti la formazione per le persone con disabilità e per le persone che le affiancano. Questi interrogativi nascono dall'idea che un percorso di inserimento lavorativo non sia di per sé garante di un miglioramento della qualità della vita, in particolare se non si offrono anche degli strumenti utili alla gestione della stessa. Come abbiamo detto in altre occasioni (Caldin Friso, 2012, 2014), siamo d'accordo con Carlo Lepri (2009, 2011) quando sottolinea come una buona legislazione e dei positivi approcci metodologici siano importanti, ma non sufficienti, perché apprendere a lavorare è diverso dall'imparare un lavoro.

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

Chi interviene a mediare tra i diversi livelli che si intersecano in una situazione lavorativa – siano essi specificatamente tecnici o relazionali – è l'insieme di figure professionali che, agendo sui fattori che ne condizionano le possibili distanze, facilita l'incontro tra la persona disabile e il sistema produttivo. Quando si riflette intorno al lavoro, infatti, è necessario ricordare che per raggiungere l'obiettivo sono due le categorie principali ad essere interessate. Da una parte c'è "il compito lavorativo" per espletare il quale sono necessarie le competenze tecniche specifiche, la capacità di creare soluzioni e, quindi, la produzione di risultati; dall'altra, ci sono le relazioni che permettono l'interazione positiva e consapevole nella gestione degli scambi personali e professionali.

Quando viene agevolata la crescita delle persone in modo equilibrato e si pongono le premesse affinché che non vengano schiacciate da un clima pesante o dal non avere chiaro l'obiettivo da raggiungere, è più facile che si verifichi uno sviluppo personale che produce, in modo consequenziale, uno sviluppo organizzativo.

In Brasile le aziende non si assumono nessuna responsabilità da questo punto di vista. Tale accompagnamento, però, in alcuni casi è presente ed è offerto da istituti specializzati che, secondo il tipo di disabilità e la gravità della stessa, decidono se l'accompagnamento debba essere permanente o meno. Questo servizio è garantito attraverso visite in impresa per osservare l'accessibilità

architettonica, programmatica, metodologica, di comunicazione e strumentale alla sensibilizzazione dei dipendenti che lavorano nella gestione delle risorse umane per una possibile inclusione dei disabili nell'impresa.

Le organizzazioni, quando decidono di assumere persone disabili, preferiscono farlo sempre tramite la mediazione di un ente che abbia tale servizio di supporto all'inserimento. Di solito, quando si tratta di persone con disabilità intellettiva, è direttamente l'ente a mediare e a proporre la persona per lo specifico posto. In queste relazioni non esiste una figura equivalente ad un tutor, ma gli attori principali sono l'azienda, il disabile, il suo rappresentante legale, di solito la famiglia, e l'ente di mediazione. L'accompagnamento spetta all'ente di mediazione, il quale si reca periodicamente all'azienda per svolgerlo. Ecco uno dei motivi principali per cui sarebbe importante "favorire una maggiore conoscenza del mondo del lavoro da parte degli operatori sociali, che consenta loro di sviluppare, oltre alla relazione di aiuto, una efficace azione promozionale dei e nei contesti integrativi" (Callegari, 2012).

Considerando il lavoro quale elemento di costruzione dell'identità personale e sociale (Montobbio, 2003; Rutelli, Agus, Caboni, 2007), cerchiamo di capire quale potrebbe essere il ruolo specifico della formazione. Non tanto la formazione dei professionisti di cui abbiamo già avuto modo di accennare, nè la formazione iniziale prevalentemente scolastica, quanto piuttosto la formazione dei lavoratori disabili in formazione continua.

Quando i lavoratori seguono degli interventi di formazione, i lavoratori disabili dove sono? La formazione è proposta anche a loro? Nella stessa forma dei lavoratori o in percorsi paralleli? Rispetto a questi interrogativi riferiti alla formazione in servizio dei lavoratori disabili non esistono ricerche nel nostro contesto nazionale, ma neppure in quello internazionale. Eppure, se parliamo con responsabili d'azienda ci dicono che, pure nella difficoltà, è giusto considerare i lavoratori disabili alla stregua degli altri lavoratori e che il lavoro può avere effetti positivi per tutti a livello sia personale sia sociale: eppure, nella prassi non sempre si riesce ad assolvere a questi principi. Potrebbe essere compito della comunità scientifica, partendo da ciò che viene concretamente realizzato nella prassi quotidiana, individuare le cause principali delle difficoltà che intervengono definendo, insieme ai servizi e alle agenzie del territorio, risposte maggiormente opportune. Ci preme qui sottolineare che, come in qualsiasi ricerca che coinvolga il contesto sociale, è indispensabile un lavoro di rete nel territorio con le istituzioni, gli enti, le associazioni e le famiglie: questo è un orientamento fondamentale in senso generale, ma ancora più quando i temi che vengono affrontati sono relativi a quelle che potremmo chiamare "fasce deboli" (Lepri, Montobbio, 2003).

Concordiamo con Elia nel momento in cui, affrontando il tema della formazione per le persone adulte con disabilità, afferma che "il percorso formativo si pone come garanzia della dimensione della partecipazione attiva del soggetto quanto più si restringe il meccanismo della partecipazione tanto più forte è il rischio dell'isolamento, della segregazione" (Elia, 2001, p. 623).

In Brasile, raramente i lavoratori disabili riescono a partecipare ad interventi di formazione continua. Le grandi aziende, in effetti, istituiscono corsi di formazione per le persone disabili con la giustificazione che queste arrivano al mercato di lavoro senza la dovuta preparazione e, di fronte alla necessità dell'adempimento della legge, investono finanziariamente in questi corsi. Questi interventi però vengono proposti più con l'obiettivo di addestrare le persone con disabilità affinché l'azienda non risulti danneggiata che con la finalità di formare le persone affinché abbiano più probabilità di successo.

La maggioranza della formazione viene proposta coi lavoratori tutti, ma esiste comunque una sorta di accompagnamento specifico per le persone disabili. In altri casi a questi ultimi, invece di proporre un corso di formazione vengono proposte alcune mete specifiche, quali il finire un corso scolastico suppletivo.

Esistono ad ogni modo anche percorsi di formazione specifici per le persone disabili. Presso alcune Fondazioni brasiliane, la formazione della persona con disabilità inizia con piccoli corsi di formazione professionale, che hanno lo scopo di garantire una formazione generale, nel senso che insistono sull'atteggiamento verso il mondo del lavoro. Esistono anche mini-stage, che anticipano gli stages di formazione che poi verranno svolti nel momento dell'entrata nel mondo del lavoro. Gli stages, a loro volta, mirano a garantire l'apprendimento pratico del lavoro. La durata del percorso di stage può andare dai tre mesi ai due anni e si tratta di situazioni predisposte con l'obiettivo di imparare a lavorare. Potremmo dire che la finalità principale non è tanto quella di imparare un "mestiere" specifico, piuttosto quella di aiutare a raggiungere il necessario atteggiamento e la necessaria maturità per riuscire a lavorare.

La presenza o meno di questa prospettiva dipende dalla struttura amministrativa e funzionale dell'azienda. Ad ogni modo, le aziende che offrono corsi di formazione per i dipendenti, quasi sempre permettono la socializzazione tra tutti i dipendenti preoccupandosi anche di formare nell'area della dimensione relazionale.

Conclusioni

Rispetto a quanto emerso nelle precedenti argomentazioni si potrebbe affermare che il lavoro ha la caratteristica intrinseca di permettere alle persone, e quindi anche alle persone disabili, di sentirsi valorizzate (Caldin, Cavalluzzo, 2008a). Il primo effetto è quello di un miglioramento dell'autostima: la persona si percepisce come cittadino, consapevole dei propri diritti e dei propri doveri; inoltre, quando effettivamente svolge un lavoro produttivo nell'impresa si può sentire utile alla costruzione e allo sviluppo della società. D'altra parte però, ci sono persone con disabilità che vengono inserite nel mondo del lavoro esclusivamente per soddisfare le disposizioni di legge e, quindi, in questi casi, spesso vengono discriminate ed escluse all'interno dell'azienda. In queste situazioni la persona nel momento in cui viene inserita professionalmente non è al contempo inserita in un percorso di formazione professionale (Mainardi, 2008). Questo potrebbe comportare delle difficoltà nel momento in cui non avesse un atteggiamento o delle conoscenze che le consentano di essere autonoma al lavoro.

I professionisti che intervengono nel processo di inserimento, spesso, però, non hanno una formazione professionale sufficiente per affrontare questo accompagnamento. Le aziende stesse quasi mai sono preparate a ricevere una persona con disabilità e non sempre sentono l'esigenza di prepararsi. Eppure esse hanno un ruolo estremamente importante e anche strategico, perché, quando adempiono alle leggi e consentono l'occupazione delle persone con disabilità, oltre ad essere riconosciute dai clienti e dalla società, valorizzano le diversità e garantiscono la cittadinanza di queste persone, esercitando una vera e propria responsabilità sociale. In caso contrario, le aziende stabiliscono criteri incoerenti per includere, in particolare, le persone con gravi disabilità. Guardando ai dati a disposizione si nota che sono principalmente le persone che hanno disabilità lievi a riuscire ad accedere ai posti di lavoro e questi, di solito, però non ne consentono

la crescita professionale nell'azienda. Questo è un aspetto che ci interroga profondamente.

L'inserimento lavorativo di persone con disabilità può prendere avvio solo se esiste una concertazione tra singola persona, attori collettivi e policy maker.

In questo processo il ruolo delle famiglie è relevantissimo. Inserendosi anche il lavoro nel progetto di vita della persona sarà necessario che la famiglia divenga un reale complice nell'aiutare la persona disabile a nell'integrazione lavorativa (Caldin, Succu, 2004). Questo significa, anche, cambiare un frequente atteggiamento familiare di *infantilizzazione* del disabile per approdare ad una rappresentazione mentale e sociale più matura.

"Tutto il cammino formativo ed educativo che ogni persona è chiamata a compiere, deve avere come obiettivo primario il raggiungimento della capacità di scelta e di autodeterminazione [...]. Parlare di autonomia non significa però curare un solo aspetto della vita della persona, rimuovere una o più cause di emarginazione, bensì dare la possibilità attraverso l'utilizzo di strumenti, tecniche, metodologie e percorsi mirati di essere soggetto attivo e propositivo delle proprie scelte". (Elia, 2001, p. 623)

Quando non isola e separa, impedendole di esercitare i suoi diritti fondamentali, la famiglia diviene il primo luogo che favorisce la crescita umana e professionale della persona disabile, partecipando concretamente, insieme con le agenzie preposte ai processi di sensibilizzazione e inclusione di queste persone nel mondo del lavoro. Si può, oggi, affermare che le famiglie svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione della cittadinanza di queste persone, nell'accesso alla scuola e alle imprese.

Anche rispetto a questo tema, Italia e Brasile hanno un approccio culturale molto diverso: potrebbe essere interessante indagare tale questione in tempi ravvicinati. Per il momento, in questo contributo, abbiamo provato ad indicare alcune tematiche nodali e attuali comuni ai due Paesi considerati, in relazione anche alla grande diffusione in Brasile dell'approccio teorico e metodologico di Montobbio e Lepri.

Riferimenti bibliografici

Brasil Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991. *Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. [Ultimo accesso: 09 gen. 2015].

Brasil. *Decreto n. 5296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. [Ultimo accesso: 09 gen. 2015].

Caldin, R., Cavalluzzo, M. R. (2008a). Disability and work inclusion Mida. Modello per l'inserimento dell'alunno disabile in azienda, in: AAVV, *Guidance and diversity. Research and application*, Padova, 2007, pp. 60 (International conference AIOSP/IAEVG – International Association for educational and vocation guidance, Padova, 4-6 September 2007).

Caldin, R., Friso, V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, n3, 37-57.

Caldin, R., Friso, V. (a cura di) (2012). *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva. Riflessioni ed esperienze nel Master dell'Università di Padova "Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio"*. Padova: University Press.

- Caldin, R., Succu, F. (a cura di) (2004). *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Callegari, L. (2012). *Aziende solidali e lavoratori disabili quando le strutture organizzative sono prossime alle persone*. Bologna: A.I.L.e S. (Associazione per l'Inclusione Lavorativa e Sociale).
- Camera dei Deputati (2012). *Relazione sullo stato di attuazione della legge recante norme per il diritto al lavoro dei disabili (Anni 2012 e 2013)*.
<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=18912>. [Ultimo accesso: 09 gen. 2015].
- Corte di giustizia dell'Unione europea (2013). *Inadempimento di uno Stato – Direttiva 2000/78/CE – Articolo 5 – Istituzione di un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro – Disabili – Provvedimenti di trasposizione insufficienti*.
<http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?jsessionid=9ea7d2dc30db595dce9c7eac40eaa9f0b99dba629708.e34KaxiLc3qMb40Rch0SaxuLbNb0?text=&docid=139105&pageIndex=0&doclang=it&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=362634>. Ultimo accesso: 09 gen. 2015. [Ultimo accesso: 09 gen. 2015].
- Elia, G. (2001). Percorsi formativi, dinamiche sociali e pedagogia speciale. *Studium Educationis*, 3.
- Eurostat (2014). *Situation of people with disabilities in the EU*. http://www.condicio.it/allegati/157/Eurostat_Statistiche2011_eng.PDF. [Ultimo accesso: 09 gen. 2015].
- Friso, V., Caldin, R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 116.
- Garcia, V. G. (2014). Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Revista Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 12(1), 165-187, jan./abr.
- Gelati, M. (2001). Handicap e vita adulta. *Studium Educationis*, 3.
- Lepri, C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità. In Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, *Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità*. Belluno: DBS.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C., Montobbio, E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Mainardi, M. (2008). Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. *Journal Européen d'Education Sociale*, 14/15, 83-102.
- Montobbio, E., Navone, A. M., (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Rutelli, P., Agus, M., Caboni, R. (2007). *Lavoro e identità psicosociali. Sicurezza, flessibilità e precarietà*. Milano: Franco Angeli.

Innovazione e ricerca: un modello sistemico per concetti ad elevato indice di complessità

Innovation and research: a systemic model for concepts with an high index of complexity

Ines Giunta
Università di Catania
inesgiunta@yahoo.it

ABSTRACT

The research interprets the difficulty, so of the scientist as of the modern man, to be able to manage cognitively concepts with a high complexity index: devoid of any heuristic plausibility to the idea of grounding a science rather than another, reflections underway introduce to the need to pay special attention to the search for a balanced strategy between the recognition of the specificity of individual aspects (which requires 'specialist' approaches) and the ability to unify many special perspectives in a general view (which requires 'cross' approaches). It is on the basis of these considerations that the innovation becomes, therefore, primarily a question of epistemological nature, which entails, as a natural consequence, a profound methodological transformation also and requires a systemic research posture, that has as essential constraint of consistency the observation in parallel of all the crossing perspectives (the lines) and of all the levels of possible interpretation (the plans) inherent a same complex concept, as well as all the relationships established between them.

La ricerca si fa interprete della difficoltà, tanto dello scienziato quanto dell'uomo moderno, di riuscire a gestire cognitivamente concetti ad elevato indice di complessità: destituita di ogni plausibilità euristica l'idea dell'ancoramento ad una scienza piuttosto che ad un'altra, le riflessioni in atto introducono alla necessità di porre un'attenzione particolare alla ricerca di una strategia equilibrata fra il riconoscimento della specificità dei singoli aspetti (che richiede approcci "specialistici") e la possibilità di unificare molte prospettive particolari in una visione generale (che richiede approcci "trasversali"). È sulla base di queste considerazioni che l'innovazione diventa, dunque, innanzitutto una questione di natura epistemologica, che comporta, come naturale conseguenza, una trasformazione profonda anche di tipo metodologico e richiede una postura di ricerca sistemica, la quale pone come imprescindibile vincolo di coerenza l'osservazione in parallelo di tutte le prospettive di attraversamento (le linee) e di tutti i livelli interpretativi possibili (i piani) inerenti un medesimo concetto complesso, nonché di tutte le relazioni che tra di essi si instaurano.

KEYWORDS

Knowledge, Complexity, Systemic, Research, Model.
Conoscenza, Complessità, Sistemica, Ricerca, Modello.

1. Introduzione

Il miglioramento delle modalità di apprendimento individuale e collettivo, nel quale possiamo riconoscere il fine ultimo di ogni *innovazione pedagogica*, dipende in larga misura dalla *natura* e dalla *direzione* delle trasformazioni che chi ha titolo a farlo saprà imprimere ai *processi conoscitivi* tenuto conto dei bisogni espressi dal tempo storico.

E il problema della conoscenza oggi è quello di riuscire a *gestire cognitivamente* l'enorme *complessità* della realtà. Per comprendere la *natura plurale* dei tanti *oggetti di conoscenza ad elevato indice di complessità*, per loro natura *transversali* a più le discipline, occorre necessariamente andare a cercarla in tutti i contesti in cui essi maturano. A seguito della "spinta" posta in essere dai singoli contesti di riferimento, da più parti comincia, così, un processo quasi sempre molto distante da quello che definiremmo un'elaborazione teorica esaustiva del concetto: le molteplici *facce* in cui si articola invece di ricomporsi in una visione d'insieme, rimangono, infatti, disciplinarmente incapsulate e producono, quale esito fatale, un uso 'disciplinare' del concetto, fortemente influenzato, cioè, dal contesto d'uso, e sicuramente banalizzato rispetto alla sua intrinseca ricchezza semantica, che lo svuotano ineluttabilmente del suo significato complesso. La mancata *intenzionalità sistemica* nella ricerca finisce con il produrre, così, esiti finali tanto gravi quanto quelli prodotti inizialmente dalla totale assenza della ricerca: un modesto abbozzo, settorialmente connotato, del significato del concetto; il convincimento che non sia necessario un ulteriore studio approfondito; la totale assenza di consapevolezza della necessità di aprire quanto sviluppato in solitudine dalle singole scienze al contributo delle altre; e, soprattutto, l'esistenza di una molteplicità di significati dominio-connotati riferentesi ad un medesimo lemma, che legittimano alla formulazione di una serie di domande. Possiamo, dire di conoscere quando disponiamo di tante informazioni? Che fare di queste informazioni moltiplicate, complessificate, talvolta nebulose e quasi sempre incoerenti provenienti da più sorgenti? Come procedere? In che modo è possibile *combinarle* (Bateson, 1984)? E qual è il compito della scienza (intesa come l'insieme delle cognizioni acquisite attraverso la ricerca scientifica), e conseguentemente di tutte le scienze (intese come singole discipline, settori particolari di indagine in cui può dividersi l'attività speculativa dell'uomo), se non proprio quello di saper osservare, leggere, decodificare, decifrare la realtà e con essa gli elementi che la caratterizzano, le relazioni che vi si instaurano, i bisogni che in essa maturano?

Emergono in maniera pressante le richieste di una lettura attenta alle *relazioni* e di un'estensione dei confini di ciò che può essere considerato *oggetto di ricerca e di narrazione*. Da questa prospettiva interpretativa, la *tensione al nuovo* che caratterizza l'introduzione di ogni 'innovazione' non può che tradursi per la *scienza* (intesa come l'insieme delle cognizioni acquisite attraverso la ricerca scientifica), e conseguentemente per tutte le *scienze* (considerate come *singole discipline*, settori particolari d'indagine in cui può dividersi l'attività speculativa dell'uomo), in maniera prioritaria rispetto ad ogni altro compito scopo che le è proprio, nella capacità di saper *osservare, leggere, decodificare, decifrare* la realtà, qualsiasi *indice di complessità* essa presenti, e con essa gli elementi che la caratterizzano, le relazioni che vi si instaurano, i bisogni che in essa maturano, garantendo il pieno rispetto sia degli aspetti più prettamente dominio-specifici che di quelli dominio-indipendenti.

È sulla base di queste considerazioni che l'innovazione è, dunque, innanzitutto una *questione* di natura *epistemologica* e comporta, come naturale conse-

guenza, una trasformazione profonda anche di tipo *metodologico*.

2. Innovazione epistemologica

Scopo principale della mente durante il processo conoscitivo è quello di rendere il flusso delle informazioni *cognitivamente funzionale* al loro riutilizzo. Per riuscire nel compito i soggetti semplificano quanto percepito all'interno di *schemi di astrazione*: è l'esperienza a rivelare la "tenuta" del modello mentale, a sancire, cioè, se esso sia adeguato a spiegare o a prevedere i fenomeni. A tal fine, ogni schema di astrazione è soggetto al rispetto del vincolo di *coerenza interna*: tutt'altro che semplice da soddisfare, esso comporta un laborioso e costante processo di verifica della congruenza tra le conoscenze pregresse e quelle nuove misurata da uno specifico osservatore posto all'interno di un determinato contesto di riferimento, il cui indice di complessità dipende direttamente dalla complessità dell'oggetto di conoscenza.

Mantenere internamente coerenti domini relativi a *conoscenze iniziali* (che si caratterizzano per la generalità dell'approccio all'argomento) o a fenomeni con un *grado di complessità limitato* risulta sicuramente semplice: per via di questa loro caratteristica dal forte potere connotativo, essi si configurano come *domini di conoscenza ben strutturati*. Tuttavia, se ci si spinge oltre l'acquisizione iniziale della conoscenza di un'area di contenuto verso *livelli avanzati* della stessa, si assiste a una significativa evoluzione dei domini: di fronte a situazioni che implicano il simultaneo, interattivo coinvolgimento di *molteplici e vaste strutture concettuali* (ciascuna delle quali è, peraltro, di per sé complessa) o si operi all'interno di *specifiche aree scientifiche costitutivamente complesse* che trovano, però, applicazione nel disordine e nella complessità della realtà (come medicina, storia e letteratura, ma anche di domini di conoscenza per loro natura meglio strutturati, come la matematica e l'ingegneria), garantire la coerenza interna diventa sicuramente difficile, se non quando impossibile. Ci si riferisce ad essi indicandoli come *domini complessi e mal strutturati* (Coulson, Feltoovich, Spiro, 1989).

Letto in chiave evolutiva, questo complessificarsi delle situazioni apprenditive corrisponde a quel segmento di tempo che intercorre tra la *conoscenza iniziale* e il raggiungimento della *competenza in una data disciplina*, una fase che pone quali mete dell'apprendimento la comprensione di importanti elementi della complessità concettuale, l'utilizzazione dei concetti acquisiti per il ragionamento e le inferenze, l'applicazione della conoscenza concettuale a situazioni nuove e impreviste e, dunque, trasversalmente ad essi, la capacità di porre in atto *comportamenti cognitivi flessibili*. Ora, sebbene vi sia stato in questi ultimi vent'anni un considerevole interesse rispetto alla differenza tra *principianti* ed *esperti*, esso si è declinato, tuttavia, come una particolare attenzione agli esiti finali dell'azione educativa, quasi sempre poco attenta a tutto il lavoro intermedio: l'osservazione mirata e prolungata di studenti di ogni ordine e grado ha posto in evidenza, infatti, come nella maggior parte dei casi, in seguito all'intervento di istruzione avvenga una mutazione inerente solo gli aspetti marginali delle rappresentazioni, che non mette in atto i cambiamenti radicali necessari alla comprensione dei concetti complessi (Giunta, 2013).

La responsabilità nel favorire questo approccio "superficiale" alla conoscenza sarebbe da attribuire principalmente alle teorie dell'apprendimento tradizionali, peraltro sovente riproposte in versione ipertecnologica, del tutto incapaci di concepire la complessità, che hanno finito col fornire rappresentazioni dei domini di conoscenza complessi, e delle performance ad essi associate, talmente

sovra-semplificate e ben strutturate da non corrispondere più alla realtà e da precludere ogni successiva possibile applicazione della conoscenza a nuovi casi, abilità fondamentale nota come *transfer*. Compito precipuo della riflessione pedagogica diventa quello, allora, di cercare di comprendere come garantire la *trasversalità della conoscenza*, un'operazione, questa, molto difficile già per un esperto e di fronte alla quale lo studente solitamente è lasciato da solo, che richiede una paziente e sapiente opera di ricostruzione di significato a fronte della sua parcellizzazione disciplinare.

Alla luce di queste considerazioni diventa, dunque, non ulteriormente procrastinabile e strategicamente essenziale per la pedagogia guardare a questo segmento intermedio con rinnovato interesse, facendo finalmente riferimento ad un'idea di apprendimento concepita su un'*ipotesi di irregolarità e di eterogeneità* della realtà. Si tratta, in sintesi, di porsi in una precisa "postura di ricerca" (Margiotta, 2014) che si connota per una costitutiva riflessività e assumersi l'impegno di *mettere in circolo*, coerentemente con quanto delineato, energie ideative, competenze specifiche, conoscenze disciplinari e metodologie aventi il crisma della scientificità.

3. Innovazione metodologica

Un modo per uscire dall'impasse iniziale, legata all'estrema difficoltà del compito, è, senza dubbio, quello di *generare* il metodo a partire dalla medesima esigenza epistemica che lo richiede, quella di una conoscenza concepita come fosse «in movimento, una conoscenza a spola che progredisce andando dalle parti al tutto e dal tutto alle parti» (Morin, 2000, p. 124). Tradotto in maniera che possa diventare una pratica di ricerca, vuol dire prendere come riferimento lo *scopo* della ricerca assegnandogli una *funzione regolatrice* del processo conoscitivo e, dunque, sia pure indirettamente, performativa del metodo. In sintesi, una realtà complessa è esplorabile solo mediante il ricorso ad un *metodo complesso* (compito al quale Morin dedica cinque volumi e tutta la sua vita), concepito in modo da essere in grado di cogliere la natura polimorfa dell'oggetto al quale si applica senza, però perderlo nella ricerca e, soprattutto, senza perdersi in essa. Ma come si esplica la *complessità di un metodo*? Se per *complessità della realtà* si intende la trama, fitta e talvolta inestricabile, delle componenti di un certo oggetto o fenomeno, allora la *complessità di un metodo* dovrà consistere nell'attivazione di tutte le *strategie di comprensione* necessarie a far sì che esso possa *cogliere* nella loro totalità gli aspetti caratteristici della realtà alla quale si applica: a tal fine, dovrà prendere le mosse proprio da dove le logiche disgreganti approdano, segnatamente le riflessioni d'ambito, nell'ottica però di una *dissaldatura del loro incapsulamento* e di un'*apertura*, schietta e proficua, operata nel segno della reciprocità. Come in un domino, le cui tessere entrano in contatto una dopo l'altra a seguito di una forza primigenia, così dallo scopo della ricerca e, dunque, dalla natura complessa del suo oggetto, discende, infatti, l'esigenza prioritaria e imprescindibile di un mettersi all'opera nella conoscenza che riconosca quale suo criterio-guida l'esistenza di una *relazione dialogica permanente* tra singolarità e pluralismo, la quale comporta il riconoscimento degli antagonismi quali elementi costitutivi della complessità e, conseguentemente, l'accettazione dell'esistenza di un anello ricorsivo tra uno e plurale animato da un moto pressoché infinito.

A questo punto del ragionamento, compreso che la ricerca riguardante il concetto di flessibilità debba connotarsi come un'esplorazione *corale* condotta in

maniera *dialogica*, restano da chiarire gli aspetti di natura squisitamente operativa, che indichino con chiarezza quale sia la *metodica* attraverso la quale procedere nella ricerca. In situazione di instabilità e in presenza di perturbazioni, condizioni definitorie per antonomasia della complessità, non si tratta, è bene sottolinearlo, di individuare *step* e *passaggi preconfezionati*, che difficilmente resisterebbero se applicati a condizioni che mettono in crisi la sequenza di azioni stabilite a priori per il raggiungimento di un obiettivo e che, quasi inevitabilmente, porterebbero al collasso del processo. Coerentemente con lo scopo della ricerca, che richiede un'apertura alla conoscenza che non accetta vincoli concettuali o di dominio e un atteggiamento che alterni sapientemente controllo e vigilanza a competenza, iniziativa, decisione e riflessione, bisogna escludere, infatti, il rischio che, all'interno del contenitore concettuale delineato, possa esservi equivalenza tra metodo e *programma*: è, questo, un elemento di comprensione cruciale ai fini della valutazione del metodo, che risponde perfettamente a un criterio altamente significativo di stima della sua bontà e, cioè, l'adeguatezza ai fini conoscitivi che la ricerca si propone di conseguire. Si tratta, quindi, di venire meno alla caratteristica che maggiormente ha connotato nel tempo ogni forma di esplorazione della realtà garantendone la scientificità (una rigidità che non ammetteva errori di applicazione, dubbi di interpretazione, margini di flessibilità), a favore della capacità tutta nuova di *autoregolarsi* in base al contesto: come il ricercatore, anche il *metodo apprende*. L'aver ricusato la rigidità intrinseca al concetto di programma non equivale necessariamente, tuttavia, a rinunciare alla presenza di alcuni elementi programmati. Perché se, da un lato, è possibile (e necessario) concepire un metodo senza programma, dall'altro non è possibile pensare un metodo senza un *modo*, senza che si caratterizzi, cioè, per la presenza di uno specifico *procedimento*, ordinato e coerente (rispetto alla teoria di riferimento), con il quale accostarsi strategicamente alla realtà complessa. E il *modo del metodo complesso* per questa ricerca è quello tratteggiato con sapienza e lungimiranza da Morin in risposta alla necessità di coerenza tra scelte-causanti e scelte-causate, ovvero nel rispetto del vincolo di necessaria dipendenza tra tipologia di oggetto di ricerca (complesso) e tipologia di metodo (complesso): concepito all'insegna della necessità di un costante rapporto dialogico con i concetti complessi, esso è rappresentabile metaforicamente come un *cammino*, un errare concepito «nel duplice e ambiguo senso del camminare e del mancare la meta» (Morin, 2004, p. 18), che prende forma e si sviluppa attraverso la stesura di un "saggio generativo e strategico" (Morin, 2004), un'attività di pensiero e di scrittura che *fa sistema* con la dimensione dinamica, la natura di work in progress permanente della conoscenza, innescando, così, un'incessante spirale conoscitiva, un processo generativo che riguarda non solo gli aspetti più prettamente concernenti il concetto indagato, ma anche il modo migliore per indagarlo. « [...] il metodo, infatti, si alimenta retroagendo, ristrutturando il conosciuto con il "da conoscere" » (Morin, 2004, p. 19). Per queste motivazioni la stesura del saggio diventa *esperienza generatrice*, tanto della conoscenza quanto del metodo, un'esperienza nella quale da sempre inciampano gli uomini quando si trovano di fronte alla disobbedienza della complessità alla linearità, all'atteggiamento anarchico di un pensiero che cerca vie di fuga alla costrizione. Ed è, questa ricerca, proprio quell'esperienza generatrice, una sorta di primo appuntamento, che porta con sé insieme la paura e la fascinazione dell'ignoto, motivate dalla scarsa certezza di stare adottando un abbozzo di metodo, ma anche dall'assoluto convincimento che il resto di esso emergerà, come sosteneva la Zambrano e come ribadisce Morin, nel corso dell'esperienza conoscitiva.

Il metodo-cammino-saggio parte, così, alla conoscenza cercando contestual-

mente se stesso, con poche certezze da frapporre come avamposti al fallimento, se non quella di dover adottare, quali *principi conoscitivi strategici*, i principi metodologici che hanno svolto una funzione di guida del pensiero nella comprensione dell'*idea stessa di complessità*, ora utilizzati dal metodo per giungere alla conoscenza, di volta in volta, di singole realtà complesse: non ci si può accostare ad un concetto ad elevato indice di complessità, infatti, se non partendo dalla considerazione che valgano per esso gli stessi principi esplicatori della complessità (assunti come veri per tutti i concetti complessi), sulla base dei quali raccogliere indicazioni inequivocabili atte a discriminare da un lato cosa sia complesso e cosa invece no, e, dall'altro, nell'interpretare il significato profondo di tutto ciò che, individuato proprio sulla base di questi principi, viene riconosciuto come complesso. È, in definitiva, solo grazie ad essi che l'inestricabilità della complessità apparirà meno incomprensibile, anche se non del tutto conoscibile.

Così, durante il metodo-cammino tra i sentieri concettuali, molteplici e contorti, i principi indicheranno al pensiero complesso il modo di procedere nella difficile operazione di interconnessione di ciò che è disgiunto, "rammentandogli" così che: è impossibile conoscere le parti, e quindi le singole prospettive disciplinari, senza conoscere il tutto e viceversa e che dai sistemi più semplici ai più complessi, «[...] l'organizzazione di un tutto produce qualità o proprietà nuove in rapporto alle parti considerate isolatamente: le *emergenze*» (Morin, 2000, pp. 96-97) (*principio sistemico-organizzazionale*); «[...] la parte è nel tutto, ma anche [...] il tutto è iscritto in una certa misura nella parte.» (Morin, 2002, p. 287) (*principio ologrammatico*); in risposta al variare delle condizioni interne, ogni sistema si auto-organizza, assicurandosi uno stato di equilibrio attraverso il *meccanismo omeostatico*, che regola il flusso di materiali ed energia mediante il ricorso a processi fondati su retroazioni multiple (Morin, 2000) (*principio di retroattività*); non solo gli effetti retroagiscono sulle cause, ma anche «[...] i prodotti diventano a loro volta produttori di ciò che li produce» (Morin, 2002, p. 283) secondo un ciclo ricorrente che costituisce la base concettuale più significativa ai fini della comprensione del concetto di auto-produzione che riguarda tanto la realtà biologica che quella artificiale e sociale (*principio di ricorrenza*); per mantenere la propria autonomia i sistemi hanno bisogno di «[...] trarre energia, informazione e organizzazione dal loro ambiente» (Morin, 2000, p. 98), sono cioè dipendenti (*principio di autonomia/dipendenza*); alcuni aspetti o dimensioni che li compongono sono antagonisti e concorrenti, pur essendo "congiuntamente necessari" (Morin, 2000) alla loro esistenza (*principio dialogico*); e «[...] dalla percezione alla teoria scientifica ogni conoscenza è una ricostruzione, traduzione di una mente/cervello in una data cultura e in un dato tempo» (Morin, 2000, p. 99) (*principio di reintroduzione del soggetto conoscente nel processo di conoscenza*).

Come appare evidente, il metodo è, in definitiva, sempre e comunque il frutto dell'attività intellettuale di un soggetto reale "capace di apprendere, di inventare e di creare" (Morin, 2004) durante il cammino. È a questo punto della riflessione che l'*elemento scientifico*, la teoria e il suo metodo, incontrano l'*elemento umano*: il focus si sposta, dunque, dalla *strategia del soggetto/ricercatore* durante il suo cammino, alla sua *capacità di essere strategico*, una partecipazione inventiva che si concretizza nel riuscire a gestire gli imprevisti e le incertezze mediante il ricorso a strategie che non si risolvano in una pianificazione rigida delle operazioni da compiere, ma che, al contrario, prevedano, quale aspetto costitutivo e imprescindibile della loro organizzazione, la capacità di venirvi meno.

4. La duplice mitosi

E mentre *oggetto* e *modo* della ricerca si intrecciano e si generano reciprocamente, avviene una duplice *mitosi*.

Innanzitutto quella del *ricercatore*: la natura plurale della flessibilità richiede che questi si moltiplichi idealmente e intraprenda tanti cammini quante sono le dimensioni che costituiscono il fenomeno e, nel caso ciò sia reso impossibile dall'estrema complessità dell'oggetto di studio, che si moltiplichi realmente in tanti studiosi quanti sono gli aspetti coinvolti, nell'ottica della collaborazione e della connessione (approccio interdisciplinare) e dell'integrazione e della contaminazione (approccio transdisciplinare) (Bocchi, Ceruti, 2007, p. VIII): ciò significa bidirezionalità degli scambi teorici e concettuali, insieme alla ricerca di una strategia equilibrata fra il riconoscimento della specificità dei singoli oggetti di studio (che richiede approcci "specialistici") e la possibilità di unificare molte prospettive particolari in una visione generale (che richiede approcci "trasversali").

E poi quella dei *piani* in cui si dipana il discorso. La visione utilizzata, ossia un'idea di conoscenza concepita come un insieme di elementi interagenti dai quali possono *emergere* comportamenti e proprietà del tutto imprevedibili, pone, infatti, come imprescindibile vincolo di coerenza nella ricerca non solo l'osservazione in parallelo di tutte le *linee* di attraversamento di un medesimo concetto, ma anche di tutti i livelli interpretativi possibili, differenti ma ugualmente necessari e, comunque, tra di loro interagenti, in cui esso si dipana, rappresentabili idealmente come dei *piani*. Si tratta, dunque, di una lettura sistemica del fenomeno attenta alle *relazioni profonde* esistenti tra le parti, che qualifichi, pertanto, il numero *n* di elementi che lo compongono come un *sistema* e sottragga al rischio, sempre immanente, che esso degeneri nel semplice *insieme* dei suoi elementi (Minati, 2010). In questo orizzonte di senso, studiare un concetto in modalità multiprospettica si traduce necessariamente in una paziente opera di tessitura di *classi o tipologie* di significato sempre più composite e, contestualmente, in una severa ricognizione del *livello logico* all'interno del quale si colloca quel *surplus* (o sovrappiù) di *conoscenza* che si determina sempre quando si instaura una relazione di reciprocità e avviene un'emergenza, che in assenza di un termine adatto allo scopo viene indicato con il termine *augment* e che si ottiene sottraendo all'emergenza [XY] lo stato-valore degli enti coinvolti presi singolarmente (Giunta, 2014).

$$aug = [XY] - (X+Y)$$

Si è sperimentato, a tal fine, un metodo di analisi della ricerca teorica, pensato per concetti ad elevato indice di complessità, testandolo in prima battuta sul concetto di *flessibilità*, preso ad emblema della difficoltà del ricercatore, così come dello studente, di orientarsi tra informazioni parcellizzate e frammentate.

5. L'analisi dominio-specifica: linee e i cerchi in verticale

La comprensione del concetto si attesta, all'interno della lettura d'ambito, su un *primo livello dominio-specifico*, riguardante la descrizione di tutti gli elementi informativi interni al dominio e delle prime forme di combinazione circolare operata tra di essi facendo specifico ricorso agli strumenti concettuali ed euristici propri di un determinato ambito di studio.

Si è, poi, ritenuto particolarmente fecondo condurre un'analisi longitudinale di quanto emerso adottando un approccio di tipo *fenomenologico*, tipicamente orientato ad «[...] indagare il rapporto tra esperienza vissuta e intuizione di essenza [...] mediante l'esercizio costante del dubbio e la negazione sistematica dell'ovvietà» (Trincherò, 2002, p. 375), e traendo spunto, sotto il profilo metodologico, dalla *codifica a posteriori del testo*, una tecnica di analisi per la sistemazione ordinata e coerente di un determinato numero di informazioni utilizzata nella ricerca qualitativa, che si basa, appunto, su un processo continuo di *riduzione eidetica* (dal greco *eide*, forme, idee, essenze), «ossia di estrazione di relazioni essenziali, fondamentali, nei temi, nelle strutture, nei significati, volto al raggiungimento dell'essenza dei fenomeni, che si ottiene quando il processo è giunto a produrre unità non più riducibili» (Trincherò, 2002, p. 371).

Per gli intenti esposti, si era pensato in un primo momento di fare riferimento a delle *categorie prefissate a priori*, identificate in maniera *deduttiva* dalla definizione semantica del concetto di flessibilità frutto di un precedente studio volto a fissarne il senso in ambito pedagogico (Giunta, 2013). Ma così procedendo non si sarebbe fatto altro che selezionare e applicare le categorie dominanti dell'intelligibilità del concetto proprie di un ambito a tutti gli altri, con il risultato di operare una sorta di omologazione che di sicuro avrebbe falsato gli esiti dell'esplorazione e, in definitiva, il significato stesso dell'intero processo: per trovare le differenze è, infatti, necessario innanzitutto disporre degli strumenti concettuali necessari a renderne possibile la 'lettura'. Si è preferito, così, integrare quella prima lista di *dimensioni* del concetto con altre rilevate *induttivamente* dalle esplorazioni nei vari ambiti, che hanno suggerito, com'era prevedibile e auspicabile, aspetti inediti, che rivelano "modi di essere e stare al mondo" del concetto ritenuti altrettanto importanti.

La codifica a posteriori è avvenuta, nello specifico, attraverso una serie di passaggi. Ad una prima *lettura generale*, finalizzata ad una generica attribuzione di significato, è, così, seguita l'identificazione degli *asserti elementari*, guidata e sostenuta da una *epochè fenomenologica*; le unità naturali di significato selezionate sono state, poi, 'messe in relazione' con gli scopi propri della ricerca e scelte sulla base di *criteri* ritenuti funzionali al compito: la *coerenza* (l'indicatore deve esprimere un'effettiva proprietà generale del fenomeno osservato); la *significatività* (deve offrire un contributo determinante ai fini dello studio del concetto generale) e la *longitudinalità* (deve essere stato utilizzato in gran parte delle prospettive scelte). Dall'analisi attenta delle unità di senso, operata utilizzando i criteri scelti, si è evinto, così, il *sistema di categorie* all'interno del quale sarebbe stato possibile organizzare le molteplici differenze emerse: si tratta, nello specifico, di nove categorie, corrispondenti alle dimensioni del concetto ritenute particolarmente feconde ai fini della sua comprensione.

Il sistema di categorie prevede, poi, al suo interno la possibilità di un raggruppamento per macro-aree, tutte ugualmente inerenti questo primo piano di comprensione, ma afferenti ai due diversi *versanti di indagine* che lo caratterizzano: quello delle linee e quello dei cerchi dominio-dipendenti.

Per sottrarre il sistema categoriale al rischio di distorsioni legate all'interpretazione del ricercatore codificante sarebbe stato utile *incrociare più sistemi di categorie* elaborati da prospettive ed osservatori differenti operanti sullo stesso materiale, tuttavia limiti di natura logistica l'hanno reso impossibile.

Si è proceduto, così, con un'ulteriore analisi dei saggi, una *seconda lettura in verticale*, ossia dominio-specifica, del concetto di flessibilità passata, però, al vaglio di criteri resi finalmente unitari, dalla quale sono derivate quindici sinossi, esposizioni sintetiche e schematiche delle differenze emerse in ogni ambito, re-

datte in prima battuta dal curatore, poi sottoposte a verifica da parte degli autori e, in alcuni casi, ulteriormente ridiscusse con il curatore.

Letto in maniera sistemica, il processo fin qui esposto può essere rappresentato nella maniera che segue: considerati gli enti A e B della prima classe di significato che raccoglie gli elementi di senso comune (SC) e indicato con il simbolo \parallel la relazione di reciprocità tra di essi e tra essi e gli altri enti eventuali nella maniera che segue

$$\begin{aligned} A \parallel B &= [AB] \text{ aug} \\ [AB] \text{ aug} \parallel C &= [ABC] \text{ aug} \\ [ABC] \text{ aug} \parallel x &= [ABCX] \text{ aug} \\ SC &= [ABCX] \text{ aug} \end{aligned}$$

La gamma dei significati di senso comune SC potrà dirsi esaurita quando saranno stati messi in relazione tra loro tutti gli elementi raccolti all'interno dei contesti informali.

Tornando alla suddivisione del concetto di flessibilità in classi, il sistema dei significati di senso comune SC che ne è derivato ha generato subito una certa curiosità circa il particolare significato assunto in seno al contenitore iniziale della riflessione: la pedagogia. La prima classe di significato è entrata in relazione, così, con le specifiche di un primo ambito scientifico, sviluppando una relazione di reciprocità della stessa natura di quella precedente, solo più complessa, perché tra un sistema (SC) e un dominio i cui significati fanno a loro volta sistema tra di loro (D1=pedagogia). La classe che ne deriva è da considerarsi necessariamente come una seconda forma di emergenza.

$$SC \parallel D1 = [SC D1] \text{ aug}$$

6. L'analisi dominio-longitudinale: i cerchi in orizzontale

Il secondo piano dell'indagine riguarda l'analisi delle circolarità dominio-longitudinali emerse dalla lettura dei saggi e registrate in maniera specifica nella categoria *cross references*, informazioni dominio-specifiche in relazione di similarità o equivalenza e talvolta, perfino, di palese corrispondenza, con altre contenute in altri domini, sia rispetto al significato (la faccia interna del segno) sia rispetto al significante (cioè la faccia esterna), e che lasciano trasparire forme più complesse di referenze, che sembrano indicare la via per un cammino a ritroso dalla realtà fenomenica (i dati, le informazioni particolari in cui il concetto di flessibilità è smembrato) a quella concettuale (lo schema di conoscenze che ne deriva), fino a raggiungere il *significato trascendentale* (Derrida, 1997), ossia il punto in cui il termine flessibilità evoca finalmente tutti i molteplici significati che la sua natura complessa comporta.

La costruzione del concetto dominio dipendente ha posto in essere, poi, il problema della connotazione disciplinare come limite e ha invitato al confronto, alla relazione, appunto, con altri ambiti disciplinari in riferimento al medesimo argomento: la flessibilità. Ne è emersa una *terza classe* di significati, quelli *dominio-longitudinali*, che comprende non solo l'insieme delle definizioni d'ambito (D1, D2, D3, D4...) ma anche tutta una serie di *cross references* e di emergenze trasversali ai diversi domini che, una volta svelate, entrano nella mente di chi le elabora in relazione di reciprocità tra loro

$$[XD1 XD2] \text{ aug} \parallel XD... = [XD1 XD2 XD...] \text{ aug}$$

7. L'analisi dominio-indipendente: la spirale epistemica

I concetti dominio-specifici entrano in relazione tra di loro e danno vita ad una quarta classe e, conseguentemente, ad una quarta emergenza, questa volta, però, dominio generale o indipendente. Continua, così, quel movimento della conoscenza continuo e circolare di natura spiroidale via via sempre più comprendente, che procede continuando a mettere ricorsivamente in relazione le emergenze del livello che precede con quelle del livello che segue, fino al loro completo esaurimento e, con esse, anche della spirale epistemica.

Ancora, si nota come per passare di classe in classe sia stato necessario del processo generativo mediante il quale le classi sono state create: il che ci obbliga a guardare con occhi nuovi al concetto di tipo logico, adottando ora gli strumenti di lettura propri non più della logica astratta, ma dei sistemi mentali e biologici e prendendo atto del fatto che questo tipo di proiezione coinvolge sia la forma che il processo in un movimento efficacemente sintetizzato da Bateson come *scala dialettica a zig-zag* (Bateson, 1984). Nella fattispecie, è lo studio dei processi non scientifici che riguardano la flessibilità che consente la costruzione del concetto sulla base del senso comune; e il passaggio da questa classe di significati alla successiva, che raccoglie i significati dominio-dipendenti (la pedagogia) è reso possibile dallo studio dei processi interni ad ogni dominio; ancora, la costruzione del concetto dominio-longitudinale è l'esito dello studio comparato dei processi interni a ciascun dominio; e, da ultimo, sarà lo studio dei processi tra i domini a rendere possibile la costruzione del concetto dominio indipendente.

La *postura di ricerca* si esplica, così, in un'*epistemologia generativo-sistemica*: *sistemica* perché procede nella conoscenza adottando una prospettiva sensibile alle dinamiche tra le parti, alle interazioni, ai diversi livelli di descrizione, alle emergenze e al ruolo dell'osservatore; *generativa* perché attenta ai processi di emergenza che da queste dinamiche si determinano, quando il sistema *genera*, appunto, nuove proprietà e l'osservatore deve assumere n-livelli di descrizione e generare abduttivamente n-livelli di modellizzazione (Minati, 2010).

8. Conclusioni

L'esito di questo processo conoscitivo consiste nel poter disporre di tutta una serie di informazioni utili a fornire un'idea quantomeno ben delineata delle forme assunte dal concetto di flessibilità in ogni ambito, che non si risolva, però, né in una vuota *enciclopedizzazione*, che predilige la ricerca e l'analisi approfondita della totalità delle conoscenze possibili in merito ad un dato concetto all'interno, però, di una concezione quasi insulare di esse, del tutto insensibile agli aspetti dinamici; né in un'*agglutinazione* forzosa delle sue forme, un congiungersi e consolidarsi insieme di più determinazioni originariamente distinte del contenuto concettuale in un'unica enunciazione dalla forma precisa, che in virtù della sintesi e della coerenza interna, rinuncia, però, all'autenticità.

Si tratta, invece, in maniera coerente con la visione scelta – una concezione sistemica attenta in maniera particolare alle relazioni (anzi, alle inter-retroazioni) tra gli enti coinvolti – di ritornare al significato originario del termine *en-ciclo-pedia* e *mettere in circolo il sapere*, articolando in un *ciclo* attivo tra sfere non la totalità delle conoscenze di ciascuna di esse, ma le conoscenze cruciali, i punti strategici, i nodi di comunicazione e le articolazioni organizzative prima disgiunti (Morin, 2001).

Si offrono, dunque, quale umile esito di questo lavoro, una *postura d'indagine*, una *direzione* di ricerca e una *traccia metodologica di natura sistemica* per la ricerca teorica che riteniamo essere adeguate allo scopo, difficile, e a tratti scoraggiante, di comprendere la *complessità concettuale*.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2007). Presentazione. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Coulson, R. L., Feltovich, P. J., Spiro, R. J. (1989). Foundations of a misunderstanding of the ultrastructural basis of myocardial failure: A reciprocation network of oversimplifications. *Journal of Medicine and Philosophy*, 14, 109-146.
- Giunta, I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per nuovi pensatori*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). Flessibilmente: una postura generativa per la ricerca pedagogica. In Giunta I. *FlessibilMENTE. Un modello sistemico si approccia al tema della flessibilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive. In L. Urbani Ulivi, *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: il Mulino.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2007). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

La Universidad pública y sus funciones: el modelo español

Public university and its functions: the spanish model

Miguel Beas Miranda

Universidad de Granada - mbeas@ugr.es

Erika González García

Universidad de Granada - erikag@ugr.es

Inés María Muñoz Galiano

Universidad de Jaén - imunoz@ujaen.es

ABSTRACT

The traditional functions of the universities, teaching research and social, are complex to develop because they require situations of freedom and independence, sufficient economic resources, a humanistic base that is ever less valued in international ranking and innovative creative thought that responds to the present-day problems of their environment. Our first aim is to clarify the concept of the public University considering it rather from an ideological perspective. This ideological concept involves, among other factors, easy financial access to its studies and the development of a series of ethical values and a humanist culture.

Las funciones tradicionales de las universidades, docente, investigadora y social, son complejas de desarrollar porque requieren contextos de libertad e independencia, dotación económica suficiente, una base humanista cada vez menos valorada en los ranking internacionales y un pensamiento creativo innovador que responda a los problemas actuales de su entorno. Nuestro objetivo será esclarecer el concepto de Universidad pública considerándolo ligado a una perspectiva ideológica que implica, entre otros elementos, facilidad económica de acceso a sus estudios y el desarrollo de una serie de valores éticos ciudadanos y de una cultura humanista.

KEYWORDS

University, Public University, Values, Humanism, Spain.

Universidad, Universidad pública, Valores, Humanism, España.

Università, Università pubblica, Valori, Umanesimo, Spagna.

Introducción

En un contexto de degradación y casi desmantelamiento de la Universidad pública por la implantación de políticas educativas neoconservadoras y neoliberales; en unos momentos de constante transformación de los estudios universitarios en los que, a modo de ejemplo, no se ha concluido la reforma del Plan Bolonia y ya se está pensando en su modificación; en una época en la que el conocimiento se genera cada vez más universal e interdependiente y donde el acceso a las redes de información se considera tan importante como la selección de los conocimientos válidos y útiles; en un contexto de auditorías impuestas como necesarias para su acreditación, consideramos necesario analizar el papel de la Universidad y las dificultades que tiene que sortear para ser pública, la función social que tiene que desarrollar y los problemas que debe afrontar como una institución en estado de transformación permanente.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Universidad pública? ¿Todas las universidades son públicas? ¿Una Universidad de titularidad pública puede ejercer sus funciones de manera privada? ¿Y una Universidad de titularidad privada puede desarrollarse con criterios públicos?

El objetivo de este trabajo es clarificar nuestro posicionamiento respecto al concepto de Universidad pública. Nos basaremos en criterios no economicistas, ni en otros de índole jurídica, ni prestacional, sino en una perspectiva mucho más compleja como es la ideológica que incluye, entre otros elementos, la ausencia total de conductas no éticas y/o ilegales. La Universidad pública carece de una narrativa, de una explicación de sí misma y de un sentido que acompañe a sus nuevas formas de organización y prácticas de producción, transmisión y gestión de conocimientos (Brunner, 2014). Concepto público que tiene su origen en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998) y que lo contextualizaremos en el sistema universitario español.

Analizaremos también uno de los elementos claves que permiten tanto su funcionamiento y desarrollo, como su control y accesibilidad: la financiación de los estudios en la Universidad pública. Después, reflexionaremos sobre la función social de la Universidad, como generadora de cultura, formación de expertos y transformadora de la sociedad.

Por último, expondremos unas reflexiones finales considerando que más allá de la dicotomía Estado-mercado, existe una alternativa de compromiso social por parte de cada uno de los sectores que participan en el desarrollo de una Universidad con ideología pública. Los gobiernos no pueden por sí solos imponer una Universidad con ideología pública.

Somos conscientes de las limitaciones y carencias de este trabajo porque el concepto público es muy complejo, nada sólido y muy permeable a diferentes puntos de vista y por tanto, nada definitivo y susceptible de otras interpretaciones. Por otro lado, resulta obvio que en nuestro estudio no hemos podido desarrollar en profundidad todas las funciones de las universidades, ni el sistema universitario español, entre otras razones, por las limitaciones del artículo y, sobre todo, porque tampoco era ese el objetivo. También nos hemos detenido en uno de los elementos que consideramos clave en el concepto de educación pública desde el punto de vista ideológico, como lo es el ámbito económico relacionado solo con la accesibilidad y con el coste de las matrículas. Está claro que otros estudios servirán para completar tanto el ámbito económico como su interdependencia respecto a otros poderes externos; el ejercicio de la libertad de cátedra; la participación en la gestión; la inclusión de todo el alumnado, profesora-

do, investigadores y los demás trabajadores; el compromiso de la Universidad con el entorno y con el medio ambiente; estudios comparados de distintas universidades y de países diferentes, etc. etc.

1. Aclaración de conceptos

La Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26.1 declara que “Toda persona tiene derecho a la educación” y más adelante que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Serán los Estados quienes se comprometan a llevar a cabo estos acuerdos y lo harán de manera diferente tal y como podemos observar analizando los sistemas universitarios de los distintos países. El derecho a los estudios superiores está avalado por la UNESCO, pero obviamente su concreción depende de la voluntad política de los estados.

Como se afirma en el Preámbulo de la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida”. En esta Declaración, en su artículo 14 alude a “la educación superior como servicio público”, y por tanto, requiere recursos públicos para su financiación. Pero ¿qué entendemos por educación universitaria pública?

El profesor Antonio Viñao (2011) ha esclarecido este término polisémico. Aunque se refería a la educación primaria y secundaria, es válido igualmente para la educación superior o universitaria. Según él, existen varias concepciones acerca de lo que ha de entenderse por educación o escuela pública. Una es la jurídica: son públicas aquellas instituciones docentes de titularidad pública. Otra es económica: son centros públicos aquellos que se mantienen con fondos públicos. Otra es de índole prestacional: es educación pública toda aquella que presta el servicio público de la educación con independencia de que reciba o no fondos públicos. Otra, por último, es ideológica: es educación pública aquella cuyos signos o marcas de identidad la identifican como ideológicamente pública con independencia de su titularidad jurídica. Dichos signos serían: gratuidad según los niveles educativos y en función de la renta familiar; la participación, educación democrático-cívica y apertura al entorno comunitario; la integración, no segregación e inclusión; la no confesionalidad o laicismo; la científicidad, es decir, que no se enseñen creencias, sino ciencia y que los docentes muestren una moral o ética profesional basadas en la idea de lo público como algo común o compartido y no en el mercado o en el proselitismo.

Podríamos establecer una similitud entre la concepción de una educación de ideología pública y la fundamentación teórica y los principios que defiende la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998). Efectivamente, en esta Declaración se alude al acceso sin discriminaciones a la enseñanza universitaria de manera que el nivel socioeconómico del alumnado no sirva de impedimento (art. 3); que las universidades formen a personas altamente cualificadas, críticas, participativas y comprometidas con el entorno sociocultural (art. 1 y 15); que las universidades se fundamenten en el conocimiento y en la investigación (art. 1); que tengan una función ética defendiendo valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad (art. 2), etc.

Uno de los signos, no el único, o marcas de identidad más difíciles de implantar en el sistema educativo español es la laicidad. Persiste un insuficiente recono-

cimiento por parte de la Iglesia y los grupos conservadores de la plena autonomía del Estado en materia de educación (Beas y Sevilla, 2013). Pese a las sucesivas sentencias del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo confirmando la obligatoriedad del Estado de diseñar y programar el sistema educativo garantizando el derecho de todos a la educación; pese a que por mandato constitucional “Ninguna confesión tendrá carácter estatal” (Constitución Española, art. 16.3), la Iglesia y los sectores más conservadores insisten en sus intentos de enquistamiento ideológico frente a la implantación de valores democráticos comunes.

Todavía en la actualidad y aunque España se considere una democracia homologable a la de cualquier otro país europeo, subsiste una pretensión de ciertos sectores de mantener exclusivamente en el ámbito privado la educación en valores y le niega al Estado el derecho a desarrollar una educación para la ciudadanía como se pudo constatar en el debate surgido en torno a la aprobación y desarrollo curricular de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y recientemente en la polémica surgida en la Universidad Complutense de Madrid por el traslado, supresión y propuesta de alquiler de las 8 capillas que alberga en sus centros universitarios, el mismo número que tiene la Universidad Politécnica de Madrid (Álvarez, 2014).

Pese a que la Constitución de 1978 consagró el Estado autonómico, aconfesional y la libertad ideológica, aún estamos faltos de una pedagogía que eduque en el respeto y defienda la diversidad cultural y religiosa. En definitiva, como afirma Antonio Viñao “la acepción ideológica la defendemos quienes ponemos el acento en el proyecto o ideario del centro docente con independencia de su titularidad; quienes pensamos que lo auténticamente relevante, desde esta perspectiva, no es la titularidad $\frac{3}{4}$ aunque ésta lo sea a otros efectos $\frac{3}{4}$, sino lo que acaece en los centros docentes” (2011, p. 81).

La Universidad pública, como el espacio público, no son una realidad dada cuya propiedad depende jurídicamente de una entidad pública o financiada con fondos públicos, sino un espacio dedicado a la investigación, al desarrollo del conocimiento, en donde se desarrolle una democracia participativa, donde el saber común sea compartido y surja del encuentro de discrepancias. Un lugar donde se ejerza una responsabilidad compartida, donde se respete lo común, la cooperación, la transparencia, la integración y la legalidad (Innerarity, 2006).

Teniendo en cuenta estos criterios ideológicos, consideramos que una Universidad de titularidad pública puede considerarse no pública, cuando el acceso de los estudiantes tiene el filtro de las razones económicas; es decir, cuando se acoge solo a una población residual o a la élite y este motivo es discriminatorio. Cuando se relaciona lo público con unos estándares de calidad muy bajos. Cuando las auditorías externas discriminan y clasifican a las universidades en función de la rentabilidad de los resultados y controlan los currículos en función de las necesidades de los mercados. Cuando sus actores (profesorado, alumnado y empleados) se muestran disconformes con un ideario público. Cuando no se controla o no es transparente la financiación (proyectos, acceso y promoción del alumnado, financiación del profesorado y de los empleados, donaciones, etc.). Cuando la implicación social no existe o es escasa. Cuando está controlada por el mercado o por los partidos políticos. Cuando no se respeta la libertad de cátedra. Cuando no se permite una pluralidad de puntos de vista y de perspectivas. La ideología pública no se puede imponer por parte de los gobernantes; es una cuestión que nos afecta a todos y es de todos y solo la pueden construir sus actores y la sociedad.

Existe en España una *Asociación para la Transparencia en la Universidad* (ATU,

2015) que tiene como objetivos desvelar prácticas no éticas y/o ilegales en las universidades. Gran parte de estos casos están denunciados ante los tribunales ordinarios. Aunque esta Asociación refleja con sus denuncias un pésimo uso del ideario público en las universidades, tampoco queremos indicar con ello que ese es el panorama existente. Lo incluimos solo como un ejemplo del funcionamiento incorrecto dentro de algunas universidades según los denunciantes y sin oír ni incluir la opinión de las partes denunciadas.

2. Financiación de los estudios en la Universidad pública

Algunas de las propuestas de políticas de reforma del sistema de educación superior fueron promovidas teniendo en cuenta los macro procesos orientadores de privatización, mercantilización e internacionalización. Igualmente, los principales procedimientos fueron la diversificación de instituciones, la flexibilización de fuentes y modos de financiamiento, y una jerarquía institucional, mecanismos cada vez más complejos e interligados de evaluación (Teodoro, 2010).

Uno de los signos que caracterizan a las universidades con ideología pública es el tema económico que es vital para su funcionamiento y desarrollo. Pero es un tema muy amplio que afecta tanto a los bienes materiales, como a proveedores, proyectos, personal, costes en residencias, manutención, etc. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha denunciado en distintos comunicados e informes el lamentable estado en el que se encuentra la financiación del sistema universitario público español debido a una política de austeridad y consolidación fiscal que viene aplicándose en España desde 2009, a una caída del 18,24 % en la financiación de las Comunidades Autónomas a las universidades públicas como promedio, al descenso en la financiación de la investigación procedente de la Administración Central y al retraso en los abonos de los presupuestos comprometidos por parte de las administraciones (CRUE, 2014).

Es evidente que no podemos abordar todas sus facetas. Nos centraremos tan solo en los precios de los estudios universitarios en España, estableciendo comparaciones con otros países europeos, e igualmente analizaremos con brevedad el sistema de becas universitarias. Consideramos que estos dos parámetros (precios de los estudios y becas) son dos indicadores complementarios y muy significativos para el objetivo que nos proponemos: conocer si el coste de acceso a estos estudios sirve de barrera infranqueable para gran parte de la población estudiantil o por el contrario, tanto las clases pudientes, como el alumnado perteneciente al grupo de rentas sociales más bajas, también pueden optar a los centros de titularidad pública.

¿Cuál ha sido la evolución de los precios de los estudios universitarios en los últimos años? Existen diferentes fuentes que facilitan el estudio de datos universitarios en España como las que publica anualmente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Estadística de precios públicos universitarios y Datos y cifras del sistema universitario español*; la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): *La Universidad Española en Cifras* que proporciona, de forma rigurosa, los principales datos y cifras del Sistema Universitario Español, facilitando así una radiografía tanto del sistema como de las instituciones universitarias y otros informes como los que publica la Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD).

El Observatorio del Sistema Universitario (OSU) ha realizado varios estudios al respecto. El 22 de julio de 2013 hizo público el titulado *El precio de la carrera*, realizado por Adinolfi Vera y João Franca donde se comparaba el precio total de

los estudios universitarios del curso 2007-2008 (último curso de vigencia de los anteriores planes de estudios) con los del curso entrante 2013-2014 (primer año en el que se concluían los actuales planes de estudios universitarios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior). Para una correcta comprensión de los datos económicos, es necesario tener presente algunas diferencias generales entre ambos planes; nosotros aludiremos tan solo a dos: la duración de los estudios y el coste de repetir una matrícula. En cuanto a los años que duran las carreras, en algunos estudios, se ha alargado (como arquitectura técnica, diplomaturas, titulaciones de maestro, ingenierías técnicas,...); se ha acortado en otro grupo (algunas ingenierías y licenciaturas) y se ha mantenido invariable un tercer grupo como en medicina y derecho. Pero en general, todas las titulaciones se han encarecido en términos reales, es decir una vez descontada la inflación, entre un 69% y un 291%. En el mismo período, curso 2007-2008 a 2013-2014, el coste de repetir una materia se modificó 5 veces dependiendo también si es la segunda matrícula o la tercera y más, incrementándose más de un 260 % en alguno de los años.

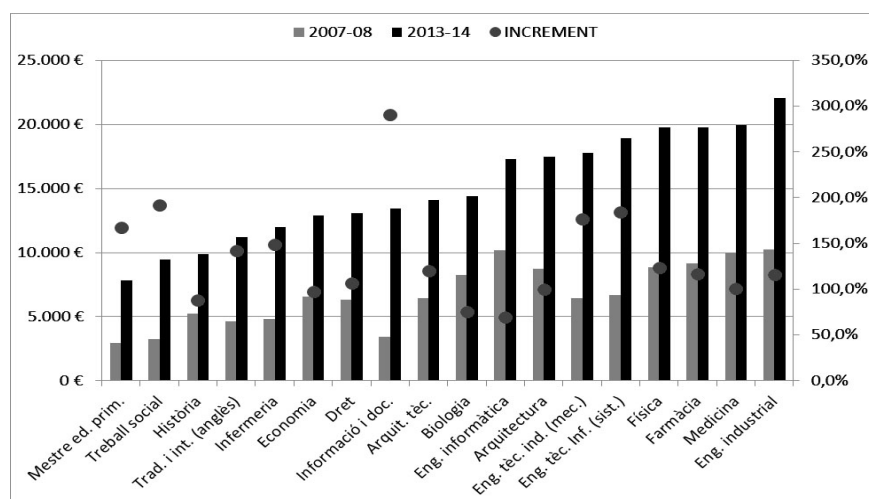


Gráfico 1. Precio total de la carrera: ordenado según precios 2013-2014 (en euros constantes de 2013).

Fuente: Observatorio del Sistema Universitario (2013): El precio de la carrera, p. 14.
Nota: Los nombres de las titulaciones están escritos en catalán en dicha fuente

Como podemos observar, el encarecimiento mayor se ha producido en Ingeniería Técnica Industrial y en Ingeniería Técnica Informática, que casi han triplicado su precio en 6 años (176,5% y 184,7% de incremento respectivamente). Estos estudios han incrementado su duración de 3 a 4 años como le ha sucedido también a los estudios de Magisterio (167%) o Trabajo Social (191%). El caso más destacado es el de la carrera de Información y Documentación que en 6 años ha multiplicado su precio prácticamente por cuatro, con un incremento del 290,9%.

El mayor incremento de precios se produjo en el curso 2012-2013 como consecuencia de la implantación del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y que, entre otros temas y referido a la enseñanza universitaria, en su artículo seis, punto cinco, 2, dispone:

Enseñanzas de Grado: los precios públicos cubrirán entre el 15% y el 25% de los costes en primera matrícula; entre el 30% y el 40% de los costes en segunda

matrícula; entre el 65% y el 75% de los costes en la tercera matrícula; y entre el 90% y el 100% de los costes a partir de la cuarta matrícula.

Como decimos, el coste de los estudios universitarios en España sufrió el mayor incremento de precios que se ha producido en las últimas décadas. Un estudio de la Federación de Usuarios Consumidores Independientes de la Comunidad de Madrid (2012) mostraba que en las universidades públicas madrileñas la subida media respecto a 2011 había sido de un 26,6 % y en las privadas, un 14%.

En este Real Decreto-ley 14/2012 subyace la idea de que la Universidad debe potenciar los rendimientos individuales. Las becas son los mecanismos que permiten asumir estos gastos a quienes por razones económicas, lo necesitan siempre que los resultados académicos, sin tener en cuenta otros condicionantes, los avalen. Son criterios economicistas, eficientistas, de contención del gasto público que merman los derechos sociales los que se defienden abiertamente. Por esta razón, las protestas y el malestar de sindicatos y universidades fueron inmediatas; sobre todo, las relacionadas con el incremento de los requisitos mínimos académicos para la obtención y el mantenimiento de las becas. “Wert no cambiará la nota para optar a una beca y los rectores tachan la medida de “inconstitucional”” decía un titular de *Libertad Digital España* (2013).

Así lo plasmaron en un texto común y consensuado que la CRUE hizo público. En él afirman que “la aplicación de los nuevos requisitos académicos junto con el cambio de modelo en la asignación económica pueden conducir a un efecto excluyente y disuasorio tanto para el acceso como para la continuación en los estudios superiores”, afirman y añaden: “Ello contradice lo establecido en el preámbulo del real decreto, que invoca el deber constitucional de garantizar la igualdad en el acceso a los estudios superiores” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2013).

En España, el estudiante universitario paga, de media, *entre el 19% y el 20 %* del coste de los estudios. Este nivel de contribución es alto en términos comparativos de nuestra área cultural, especialmente teniendo en cuenta el modesto nivel de becas de estudios y su limitada cantidad (Observatorio Sistema Universitario, 2012). También consideramos muy importante de resaltar que se observa una gran variabilidad en los precios de los estudios universitarios entre las distintas universidades.

Pero ¿cuánto cuestan los estudios universitarios en España y cuánto abonan los estudiantes? El coste de los estudios en la Universidad está condicionado por los servicios de secretaría (lo que tiene que pagar el alumno al solicitar certificados académicos y otro tipo de documentación oficial, por ejemplo) y los servicios académicos. En este último caso, el precio varía: según el número de créditos de los que se compone el plan de estudios; de las asignaturas a cursar y si es la primera matrícula, la segunda o posteriores; del grado de experimentalidad de los estudios, es decir según las necesidades de enseñanzas prácticas en cada uno de ellos (Domestica tu economía, 2012).

La Universidad pública española está subvencionada de dos maneras: una, para todos los estudiantes, ya que sólo abonan entre un 15% y un 25% el primer año de matrícula de cada materia; es decir, todo el alumnado tiene una beca implícita de unos 5.500€ al año. Y la segunda, la cuarta parte de los estudiantes universitarios sin recursos económicos, tienen beca con un importe medio de unos 2.000€ (beca de matrícula y libros) y el 0,02% consigue una beca de movilidad, unos 6.000€ (Domestica tu economía, 2012). El porcentaje tan pequeño de los estudiantes se debe a las exigentes condiciones económicas ya que las familias de los beneficiarios deben tener unos ingresos anuales por debajo del umbral de pobreza que establece el Instituto Nacional de Estadística.

Como afirmó Daniel Peña (2012), Rector de la Universidad Carlos III de Madrid, las becas universitarias tienen una doble función: contribuyen a una sociedad menos desigual, más cohesionada y con mayores valores morales y por otro lado, permiten aprovechar el talento de todos los jóvenes, aumentando el nivel de desarrollo y de riqueza sociocultural. La educación a lo largo de la vida es un derecho de la ciudadanía, independiente del lugar donde se viva (no existe una Universidad en cada localidad) y de la renta familiar. Las becas pretenden desarrollar una sociedad más justa y equitativa. La financiación universitaria, que incluye una política de becas, debe considerarse como una inversión en el futuro de la sociedad, una garantía de equidad y progreso social de las personas más desfavorecidas (CRUE, 2013).

¿Y cuánto cuestan los estudios en Europa? El Observatorio del Sistema Universitario ha publicado también el 19 de junio de 2014 un informe *El coste de estudiar en Europa* realizado por la profesora Adinolfi Vera Sacristán de la Universidad Politécnica de Cataluña que se basa a su vez en el informe *National Student Fee and Support Systems, 2013/14* elaborado por la Comisión Europea. Contiene un estudio de los precios públicos universitarios de grado y de máster del curso 2013-14 en 38 países o regiones de 33 estados de Europa. El informe ofrece también datos sobre los importes de las becas y el número de estudiantes que las disfrutaban. Asimismo, incorpora información sobre otras ayudas, concretamente préstamos, beneficios fiscales y subsidios. Aunque en algunos países son muy importantes, el informe no incluye datos sobre subvenciones indirectas, tales como tarifas de transportes públicos especiales para estudiantes, comedores a precios subvencionados o residencias universitarias.

Del informe del Observatorio del Sistema Universitario (2014), extraemos el resumen siguiente:

- En 11 países europeos, los estudios de grado son totalmente gratuitos: Austria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Grecia, Malta, Noruega, Reino Unido-Escocia, Suecia, Turquía y Chipre.
- En otros 12 (República Checa, Polonia, Eslovaquia, Francia, Islandia, Bélgica, Bulgaria, Alemania, Montenegro y Portugal), el precio máximo de un curso de grado oscila entre los 7€ de la República Checa, los 41€ de Polonia o los 183€ de Francia hasta los 1.066€ de Portugal. Este grupo se caracteriza, además, por tener unos precios mínimos muy bajos.
- Solo 10 países o regiones (de 8 estados diferentes), de los 38 que abarca el estudio, tienen precios máximos superiores (la mayor fluctuación entre mínimos, cero euros, y máximos, 11.000€ la tiene Reino Unido-Inglaterra) a los de España (2.604€ por curso) en euros corrientes: Rumanía, Suiza, Reino Unido-Irlanda del Norte, Letonia, Lituania, Hungría, Irlanda, Eslovenia, Reino Unido-Gales, Reino Unido-Inglaterra.
- A paridad de poder adquisitivo, España se convierte en el 6º país donde los precios máximos de los estudios de grado son más caros de los 33 estados europeos, detrás del Reino Unido (excepto Escocia), Eslovenia, Irlanda, Hungría y Letonia.

El *National Student Fee and Support Systems, 2013/14* refleja que el porcentaje de estudiantes que están obligados a pagar los precios de matrícula íntegramente, es decir quienes no tienen derecho a beca, es muy diferente en los distintos países europeos. En general, cuanto más altos son los precios, más bajo es el porcentaje de estudiantes que los pagan, con solo tres claras excepciones: España, Suiza y el Reino Unido (hay que tener presente, sin embargo, que Suiza presen-

ta precios substancialmente más bajos a paridad de poder adquisitivo). Esto afecta mucho a la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios.

Extraemos algunas conclusiones.

Primera. Los países que conceden más becas y con importes más altos se corresponden a los países donde los estudios son gratuitos, porque se trata de becas orientadas al coste externo de los estudios. Son becas salario que además de la exención del precio de la matrícula, facilitan el alojamiento, manutención, transporte, etc.

Segunda. Las becas concedidas estrictamente para compensar los méritos académicos son minoritarias en Europa, ya que existen en tan solo 12 países o regiones y se conceden a porcentajes muy pequeños de estudiantes.

Tercera. En cuanto a los préstamos para estudiar, solo en dos países (Islandia y Montenegro) existen préstamos, pero no becas. En Alemania y Liechtenstein se conceden simultáneamente casi a partes iguales una beca y un préstamo sin intereses. En 27 de los 38 países estudiados (71%), el Estado ofrece o garantiza préstamos específicos para el estudio, pero el porcentaje de estudiantes que los utiliza es muy bajo: varía entre el 0,1 de Bélgica francófona o el 0,1 de Francia hasta el 5% de Lituania y el 11% de Letonia. La única excepción es Dinamarca, donde el 50% de los estudiantes utilizan préstamos.

Cuarta. Algunos países ofrecen ayudas a las familias de los estudiantes universitarios que se materializan en reducciones impositivas (Portugal, Estonia, Francia, Italia, Lituania, Irlanda,...) o como pagos del Estado en función de la renta familiar (Grecia, República Checa, Polonia...). Cuantos más altos son los precios de las matrículas, menos compensaciones existen.

3. Función social de la Universidad

El buscador google, localiza aproximadamente 55.000.000 de entradas en castellano relacionadas con funciones de la Universidad. Obviamente, son múltiples. Dos de ellas, se consideran básicas y se aceptan de manera generalizada: la investigadora, que genera nuevo conocimiento y evalúa el existente y la docente, que los transmite en un proceso de enseñanza aprendizaje y del que forman parte el profesorado y el alumnado. Se dan otras funciones como la extensión cuyo objetivo es vincular los conocimientos con las problemáticas que tengan el entorno sociocultural.

Pero tanto la función investigadora como la docente se realizan teniendo en cuenta unos fines: la primera, aunque puede generarse por una iniciativa personal del investigador, es más frecuente que parta de un concurso y tenga una financiación pública o privada. De esta manera, la investigación se pone al servicio de quien la financia y su función social viene determinada por agentes externos a la misma. La función docente, depende de un *currículum* aprobado por órganos e instituciones académicas y cuya finalidad suele relacionarse con la especialización laboral. En cierto modo, las salidas profesionales y el mercado laboral condicionan el diseño de los estudios universitarios. Pero en un mundo cambiante y de desarrollo permanente, la Universidad no se basa en la idea anticuada de la simple transmisión del conocimiento y asimilación por parte del alumnado, sino que incluye una capacidad de búsqueda, de reflexión crítica, de análisis; es decir, además de conocer los canales por los que circula el conocimiento, el alumnado tiene que aprender a aprender. Ese objetivo es común al del profesorado que tiene que enseñar a aprender y, además, aprender a enseñar. Las

relaciones complejas entre estas dos funciones, docencia e investigación, han sido analizadas, entre otros, por Rolnald Barnett (2008).

Pero existe también otra función de la Universidad que consideramos fundamental y es previa a las que hemos aludido anteriormente: educadora de la ciudadanía. El bienestar social incluye la formación de personas críticas, tolerantes y participativas. Y ello es posible si se ha pasado por una formación humanística que incluya unos principios éticos basados en los Derechos Humanos. El derecho a una educación permanente es inalienable, pero igualmente lo es el formarse como ciudadanos libres, conscientes de su igualdad y de su solidaridad lo que les permitirá tener una mínima calidad de vida social. Comprender la relación entre los valores y la identidad académica puede ser considerada por algunos directivos y académicos como una actividad inútil. Pero los valores sustentan todos los aspectos de la vida académica y universitaria (Winter y O'Donohue, 2012).

En realidad, las tres funciones deberían estar totalmente relacionadas. Pero lamentablemente, hoy día, lo que priorizan las autoridades académicas es la función investigadora por el prestigio que les da y su importancia en los ranking mundiales de universidades; las filosofías neoliberales y el sector empresarial buscan la preparación de excelentes profesionales que enriquezcan el sistema productivo; mientras que la cultural, la humanista, se considera como algo residual.

En verdad, tan social es la búsqueda de conocimiento y el proceso enseñanza-aprendizaje, como su apertura al exterior y su aportación a la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a la sociedad. Nosotros nos referimos también a una función social de las personas, a su formación como ciudadanos críticos y activos. Una Universidad pública, no clasista, liberada de las presiones externas y que se desviva por una formación integradora y activa de sus miembros y al servicio de la ciudadanía (Esteban y Martínez, 2012).

Pero, a veces, ¿dónde está el intelectual público? O mejor dicho, ¿en qué espacios están activos los intelectuales? Si no se encuentran en las universidades, surgen espacios alternativos de conocimiento para ayudar a formar al intelectual crítico, aquellos donde anidan las comunidades activas. Es un espacio ocupado por organizaciones no gubernamentales que apuestan por el medio ambiente, la igualdad de género, el pluralismo cultural, los derechos y deberes de las minorías, movimientos ciudadanos como *Indignez-vous!* que tuvo su origen en el libro escrito por Stéphane Hessel en 2010, el fenómeno encabezado por Beppe Grillo (Italia), partidos emergentes como *Podemos* (España),... Hacia esos espacios acuden algunos intelectuales que desean tener un papel transformador buscando otras formas de interpretar el mundo, diferentes de las categorías nacionales e internacionales dominantes.

Consideraciones finales

La función social y pública de las universidades requiere una mayor transparencia, desarrollo de una democratización de las instituciones, el ejercicio de la libertad de cátedra, la supresión de barreras económicas para los estudiantes hijos de familias sin recursos, aceptación de una pluralidad de ideas, implicación sociocultural, etc. Además, resulta evidente que las universidades se están transformando por una serie de elementos como la globalización, el multiculturalismo, internet o los intentos de politización por parte de partidos y gobiernos. Por estas razones, consideramos necesario que se les dote de recursos económicos y se les respete su autonomía y libertad de cátedra de manera que los estados

mantengan un papel supervisor (Salmi, 2013); al mismo tiempo, se les debe exigir una rendición de cuentas por ser instituciones públicas de enseñanza superior con una obligación ética de buena gerencia.

La manera de romper el círculo vicioso que está terminando con el diseño tradicional de las Universidades es que sus protagonistas se opongan al racionalismo económico, a la corrupción, a quienes atentan contra los principios constitucionales y los Derechos Humanos.

La Universidad pública, debe actuar de manera independiente ante los excesos de puedan provenir de cualquier institución social ya sea la mezquita/templo, los poderosos, el Estado o el mercado y a desarrollar los principios que nacen de los Derechos Humanos. Tiene que reflexionar sobre la sociedad y las civilizaciones dedicándose a investigarlas y a transferirle sus conocimientos. La Universidad ha de ser entendida como centro de investigación sobre los problemas que acucian a la sociedad, un lugar donde se desarrolle el pensamiento humanista, espacio de docencia, pero también de innovación, de transferencia de resultados, de acción y de praxis. La Universidad, como bien público, “tiene que estar al servicio de la ciudadanía plena y para ello ha de contar necesariamente con la propia ciudadanía, superando cualquier tentación de despotismo que convierta las instituciones de educación superior en instancias para la ciudadanía pero sin la ciudadanía” (Lite y Beltrán, 2012, p. 49).

Una Universidad pública no es asunto solo del Estado ni de los gobiernos; requiere la participación de todos los agentes universitarios con objeto de fomentar una comunidad de aprendizaje donde existan los consensos y los disensos y donde se proporcione a la sociedad alternativas de desarrollo y de futuro. Por lo tanto, la Universidad tiene un papel crucial no sólo en el contexto social, económico y educativo sino que se extiende mucho más allá de sus paredes y sus propios estudiantes. La educación superior debe contribuir al enriquecimiento social, cultural, económico y político de toda la sociedad (McArthur, 2011).

Una Universidad pública abierta, plural, que permita el acceso de todos los grupos sociales y que se libere no solo de las presiones políticas y religiosas, sino también de los etnocentrismos, del eficientismo y del economicismo como políticas rectoras universitarias; es necesaria una Universidad con una ideología y comportamientos éticos públicos en el sentido que hemos expuesto.

Deseamos una Universidad educadora de personas libres, reflexivas, críticas, participativas, solidarias, amantes de la libertad de juicios, capaz de proporcionar a la sociedad, grandes valores éticos ciudadanos. Una Universidad liberadora de personas que contribuya a la solución de los problemas sociales vitales. Pero también una Universidad transparente, donde se respete la libertad de cátedra, y los intereses generales, tanto los académicos como los económicos, estén regulados por los poderes públicos y por la ciudadanía y no sea un reducto de intereses corporativistas ni particulares contrarios con el pensamiento democrático.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2014). *La Complutense se plantea cobrar alquiler a la Iglesia por sus capillas*. Recuperado el 27 de octubre de 2015 de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405453992_205242.html. [Última consulta 17/04/2015].
- Asociación para la Transparencia Universitaria (ATU) (2015). Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de <http://atuspain.es/wordpress/>. [Última consulta 17/04/2015].
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Beas, M. y Sevilla, D. (2013). Consideraciones en torno a la relación entre iglesia y estado en la educación: hitos en la historia contemporánea española. En J. Pintassilgo (Coord), *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (pp. 113-128). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17 (2), 17-34.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2012). *La Universidad Española en Cifras*. Recuperado 7 de noviembre de 2015 de <http://www.crue.org/Publicaciones/Paginas/UEC.aspx?Mobile=0>. [Última consulta 17/04/2015].
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2013). *Comunicado de los rectores ante los cambios en condiciones de las becas, Ciencia Explicada*. Recuperado el 7 de noviembre de 2015 de <http://www.ciencia-explicada.com/2013/06/comunicado-de-los-rectores-ante-los.html>. [Última consulta 17/04/2015].
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2014). *La financiación del sistema universitario público español*. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de <http://www.crue.org>. [Última consulta 17/04/2015].
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2014). *XXII Jornadas de Investigación. Manifiesto de la Comisión Sectorial de I+D+i de la CRUE*. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de <http://www.crue.org/Paginas/XXII-Jornadas-de-Investigacion.aspx?Mobile=0>. [Última consulta 17/04/2015].
- Domestica tu economía (2012). *¿Cuánto cuesta ir a la Universidad? Las carreras más caras y baratas*. Recuperado el 6 de noviembre de 2015 de <http://www.domesticatueconomia.es/cuanto-cuesta-Universidad-carreras-caras-baratas/>. [Última consulta 17/04/2015].
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas la universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- Federación de Usuarios Consumidores Independientes (2012). *Estudiar en la Universidad pública es un 26% más caro por la subida de las tasas*. Recuperado el 7 de noviembre de <http://www.fuci.es/?p=569>. [Última consulta 17/04/2015].
- Fundación CYD (2013). *Las Universidades españolas. Una perspectiva autonómica. 2013*. Barcelona. Recuperado el 28 de octubre de 2015 de <http://www.fundacioncyd.org/www.fundacioncyd.org>. [Última consulta 17/04/2015].
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Leite Ramalho, B. & Beltrán Llavador, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 33-52.
- Libertad Digital España (2013). *Wert no cambiará la nota para optar a una beca y los rectores tachan la medida de "inconstitucional"*. Recuperado el 27 de octubre de 2015 de <http://www.libertaddigital.com/espana/2013-06-20/los-rectores-en-bloque-piden-a-wert-la-retirtada-inmediata-del-decreto-de-becas-1276493424/>. [Última consulta 17/04/2015].
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30 (6), 737-749.
- Observatorio Sistema Universitario (2012). *¿Cuánto paga el estudiante?* Recuperado el 27 de octubre de 2015 de <http://www.observatoriuniversitari.org/es/2012/05/28/cuanto-paga-el-estudiante/>. [Última consulta 17/04/2015].
- Observatorio Sistema Universitario OU (2013). *El precio de la carrera*. Recuperado el 26 de octubre de 2015 de <http://www.observatoriuniversitari.org/es/2013/07/22/el-precio-de-la-carrera/#resumen-ejecutivo>. [Última consulta 17/04/2015].
- Observatorio Sistema Universitario (2014). *El coste de estudiar en Europa*. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de <http://www.observatoriuniversitari.org/es/2014/06/19/el-coste-de-estudiar-en-europa/#resumen-ejecutivo>. [Última consulta 17/04/2015].
- Peña, D. (2012). Becas universitarias y equidad, *El País*, 16 de abril. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/13/actualidad/1334349192_382503.html. [Última consulta 17/04/2015].

- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE de 21 de abril de 2012).
- Salmi, J. (2013). *Formas exitosas de gobierno universitario en el mundo*. Barcelona: Estudios CYD 3/2013.
- Teodoro, A. (Org.) (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. [Última consulta 17/04/2015].
- Viñao, A. (2011). Público/privado: concepciones, malentendidos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 80-83.
- Winter, R. P. & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (6), 565-573.

Pratica della valutazione e qualità dell'istruzione. Il contributo dei progetti PON

Practice of evaluation and quality of education: the role of the PON project

Savina Cellamare

INVALSI-Istituto Nazionale di Valutazione
del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - savina.cellamare@invalsi.it

Elisa Cavicchiolo

INVALSI-Istituto Nazionale di Valutazione
del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - elisa.cavicchiolo@invalsi.it

ABSTRACT

The gap between the learning outcomes resulted from national surveys and the European competency levels, persuaded Italian schools to consider the introduction of changes in the school system, in order to achieve improvements and make educational paths more effective. Such considerations highlight the necessity of promoting and supporting a renewed culture of evaluation, by adopting new assessment approaches on which didactic decision-making processes can be based, in order to get a better educational quality. In the past few years, such need led to a series of projects that involved all school levels in different moments, and were based on the assumption that the improvement of learning results and teaching quality standards must be essentially related to a strong renewal of teachers training. The "Information and Training Plan on the OCSE-PISA Survey and Other National and International Researches", financially supported by the PON funds, develops a possible operative response to these requests, proposing possible working paths towards didactic and organizational changes, and towards the production of a knowledge that fits the current social demands.

Il gap tra gli esiti degli apprendimenti emersi dalle rilevazioni nazionali e i livelli di competenza richiesti in sede europea induce la scuola italiana a interrogarsi sui cambiamenti da introdurre nel sistema scolastico per ottenere miglioramenti che rendano i percorsi d'istruzione più efficaci. Tali interrogativi evidenziano la necessità di promuovere e sostenere una rinnovata cultura della valutazione adottando approcci valutativi nuovi, sui quali fondare processi di decisione didattica atti ad accrescere la qualità degli apprendimenti. Questa esigenza ha stimolato negli ultimi anni l'attivazione di una serie di progetti, che hanno investito in tempi diversi tutti i cicli d'istruzione, basati sull'assunto che il miglioramento dei risultati di apprendimento e della qualità degli standard di insegnamento è imprescindibilmente legato a un deciso rinnovamento della formazione in servizio dei docenti. Il "Piano di informazione e formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali", finanziato con fondi PON, sviluppa una possibile risposta operativa a queste istanze, proponendo piste di lavoro possibili per indirizzare i cambiamenti, sia organizzativi sia didattici, verso la produzione di un sapere il cui uso sociale sia rispondente alle richieste attuali*.

KEYWORDS

Evaluation, Improvement, Training, Teaching, Learning.
Valutazione, Miglioramento, Formazione, Insegnamento, Apprendimenti.

* L'Introduzione e i paragrafi 1, 2 e 3 sono da attribuire a Savina Cellamare; il paragrafo 4 è da attribuire a Elisa Cavicchiolo. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dalle due autrici.

Introduzione

Il dibattito in corso sul tema della valutazione dei risultati di apprendimento ottenuti dalla scuola italiana e sulle azioni di miglioramento possibili e necessarie per aumentare il livello delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli studenti nel loro percorso di formazione e istruzione è senza dubbio vivo; ciò mette in luce la necessità di coniugare in un legame di circolarità virtuosa la riflessione, l'azione didattica e la formazione dei docenti. Poiché è innegabile che la qualità della formazione incida profondamente sui risultati di apprendimento conseguibili – la cui ricaduta investe sia il singolo sia la collettività – il miglioramento della qualità dell'istruzione, della quale è parte integrante e fondamentale la competenza valutativa, si pone come presupposto imprescindibile per un uso efficace e appropriato dei saperi nel breve, medio e lungo termine nella vita di una persona¹.

1. Rinnovare la cultura della valutazione

Il sistema scolastico ha la possibilità sia di avere costantemente il polso dei risultati sugli esiti di apprendimento degli allievi attraverso le rilevazioni nazionali sia di confrontarsi con i sistemi scolastici di altri Paesi attraverso i risultati delle indagini internazionali IEA e OCSE². Il quadro dell'evoluzione (o dell'involuzione) circa lo sviluppo dei saperi relativi alle materie disciplinari che vengono valutate attraverso le prove standardizzate INVALSI offre alla scuola indicazioni e sollecitazioni per indirizzare i cambiamenti, sia organizzativi sia didattici, verso la produzione di un sapere il cui uso sociale sia rispondente alle richieste della società stessa. Come viene da più parti sottolineato, infatti, il lavoro didattico che ha luogo nella scuola non si esaurisce entro questo confine, ma si irradia nel contesto sociale e lavorativo attraverso la sua capacità di sostenere i giovani nella piena esplicitazione delle proprie personali risorse (Cipollone & Sestito, 2010).

Gli insegnanti – nonché gli altri attori che agiscono nella scuola, come i dirigenti scolastici, i genitori e gli allievi stessi – alla luce dei dati delle indagini nazionali e internazionali si interrogano su cosa sia opportuno cambiare nella scuola perché questa sia più efficiente e, soprattutto, su come cambiare per ottenere miglioramenti (Melchiori, 2012). Questi interrogativi, che investono la scuola italiana a livello nazionale, assumono una rilevanza maggiore nelle regioni del Sud che rientrano nell'Obiettivo Convergenza³. Gli esiti di apprendimen-

- 1 Nel breve termine, per una partecipazione attiva e consapevole dello studente al processo di apprendimento nel momento in cui si è a scuola. Nel medio termine, ad esempio, per conseguire una capacità adeguata di prevedere e prefigurare le scelte per il futuro. Nel lungo termine per una partecipazione attiva al mercato del lavoro.
- 2 Tra le indagini IEA si ricordano qui gli studi TIMSS e PIRLS. La prima (*Trend in International Mathematics And Science Study*) rileva le conoscenze in matematica e scienze; la seconda (*Progress in International Reading Literacy Study*) approfondisce le competenze in lettura. Lo studio OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*), realizzato con il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), ha come obiettivo principale la verifica di competenze e abilità, compresa quella alfabetica, degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti.
- 3 Le ragioni di questo andamento possono essere attribuite in modo consistente ai profondi divari regionali che certamente ancora sussistono; è questo il motivo per il qua-

to raggiunti dagli alunni di Calabria, Campania, Puglia e in Sicilia, infatti, segnalano che gli obiettivi indicati in sede europea come prioritari per i sistemi di istruzione e formazione necessitano di investimenti importanti per conseguire l'estensione massima della scolarità, la riduzione dei tassi di dispersione e di abbandono, il miglioramento dei livelli di conoscenze e competenze (Education & Training 2020- ET 2020).

La necessità di promuovere e sostenere una rinnovata cultura della valutazione e di adottare approcci valutativi nuovi, sui quali fondare processi di decisione didattica efficaci per accrescere la qualità degli apprendimenti, in linea con le sollecitazioni europee, ha stimolato negli ultimi anni l'attivazione di una serie di progetti che hanno investito in tempi diversi tutti i cicli d'istruzione. Questi progetti, pur nella diversità degli obiettivi specifici perseguiti, hanno mirato a produrre cambiamento nella scuola partendo dall'assunto che il miglioramento dei risultati di apprendimento e della qualità degli standard di insegnamento è imprescindibilmente legato a un deciso rinnovamento della formazione in servizio dei docenti.

È nota da tempo la scarsa produttività dei modelli di formazione tradizionali, nei quali i processi formativi sono gestiti dall'esterno e prescindono da un coinvolgimento attivo dei docenti, con i loro specifici bisogni formativi. Per superare l'*empasse* generata da una certa resistenza a favorire decisi e decisivi processi di trasformazione del contesto scuola, i progetti PON hanno adottato un modello metodologico e organizzativo della formazione degli insegnanti teso sia a stimolarne la partecipazione attiva nei percorsi formativi sia a svilupparne e migliorarne le competenze didattiche e valutative, sollecitando la produzione da parte loro di nuove conoscenze in questi campi (Schön, 1983; Alessandrini, 1994; Alberici, 2002). La formazione, quindi, è stata vista come un momento di laboratorio per costruire all'interno delle scuole delle comunità di pratiche, ma anche delle comunità di ricerca, valorizzando così un rapporto dialettico che ha a lungo animato il dibattito pedagogico (Pontecorvo, 1987; Vertecchi, 1993).

È questa la filosofia di fondo che ha animato le diverse azioni in cui si è articolato il "Piano di informazione e formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali" (che per brevità in seguito sarà denominato Piano PON OCSE-PISA)⁴, finanziato con fondi PON⁵.

L'attuazione di questo progetto ha coperto un arco temporale piuttosto ampio, dal 2008 al 2013. Nel corso delle attività sono state affrontati e approfonditi aspetti diversi della valutazione e della didattica, partendo dai risultati delle rilevazioni nazionali e mantenendo inalterate le finalità di:

le i programmi promossi dal MIUR attraverso l'utilizzo dei fondi strutturali sono concentrati in prevalenza nelle Regioni Obiettivo Convergenza, ovvero in Calabria, in Campania, in Puglia e in Sicilia.

4 Il progetto è stato promosso dall'Ufficio IV della Direzione Generale per gli Affari Internazionali (DGAI) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e realizzato in collaborazione con INVALSI, che ha predisposto il progetto formativo sia degli esperti, ai quali è stata affidata la formazione nelle scuole, sia degli insegnanti delle scuole aderenti al piano stesso. INVALSI ha inoltre coordinato tutte le azioni formative e monitorato il progetto, predisponendo per questo strumenti ad hoc. Cfr. http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pif/page.php?sect=doc_archivio

5 Il Programma Operativo Nazionale "La Scuola per lo Sviluppo" è uno dei 7 programmi operativi nazionali previsti dal Quadro Comunitario di Sostegno (QCS) finanziati dai Fon-

- informare e formare gli insegnanti sugli scopi e sui contenuti delle indagini nazionali e internazionali, senza trascurare il tema dell'educazione degli adulti;
- sensibilizzare alla necessità di utilizzare i dati disponibili per una migliore progettualità;
- diffondere e rafforzare nelle scuole del primo e del secondo ciclo la cultura della valutazione.

Tutte le azioni, pur nelle specificità che si vedranno nei prossimi paragrafi, sono state accomunate dall'obiettivo strategico di elevare il livello di competenze degli studenti delle regioni PON negli ambiti italiano e matematico-scientifico⁶, riducendo al contempo il numero di abbandoni scolastici⁷.

2. Informazione, formazione, cambiamento

Il Piano PON OCSE-PISA si è snodato in azioni distinte, ma strettamente interrelate tra loro; queste, pur avendo caratteristiche e destinatari diversi, sono state realizzate in un'ottica di continuità.

L'azione iniziale, con la quale ha preso avvio la disseminazione della cultura della valutazione nelle quattro regioni PON, ha avuto un indirizzo prettamente informativo. Attuata tra ottobre e dicembre 2008, è stata rivolta ai docenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado. Nello step successivo, realizzato tra novembre 2010 e febbraio 2011, sono stati raggiunti i docenti delle scuole del primo ciclo d'istruzione e dei Centri Territoriali Permanenti (CTP)⁸. Diver-

di Strutturali Obiettivo 1. Si tratta, dunque, di un vasto piano di sostegno finanziario allo sviluppo del sistema di istruzione e formazione delle regioni del mezzogiorno. La titolarità del programma è del Ministero dell'Istruzione – Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica – Ufficio V, che funge da Autorità di Gestione. Il PON Scuola si avvale di due Fondi – il Fondo Sociale Europeo (FSE) e il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) – e ha come ambito di riferimento territoriale le scuole pubbliche di sei Regioni del Mezzogiorno: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia. Cfr. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/pon/pon.shtml>

- 6 Nel momento in cui il Piano PON OCSE-PISA è stato varato i dati delle rilevazioni PISA in Italia mostravano come i quindicenni scolarizzati che raggiungevano i livelli di eccellenza fossero pochi, mentre appariva piuttosto elevato il numero di coloro che si fermavano ai livelli più bassi delle scale di competenza PISA. La rilevazione PISA 2012 ha evidenziato, invece, un miglioramento notevole nelle competenze in matematica e scienze degli studenti italiani. Benché gli esiti conseguiti dagli studenti permangano sotto la media, l'incremento registrato premia gli sforzi di miglioramento compiuti; si continua comunque a segnalare la necessità di agire sulla scuola e nella scuola (cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus031213>; http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_01)
- 7 Si ricorda che gli obiettivi stabiliti nel Quadro Strategico Nazionale 2007-2013 miravano a: ridurre la percentuale dei giovani che abbandonano prematuramente la scuola, riconducendone il numero entro il limite max del 10%; contenere la percentuale dei quindicenni con scarse competenze secondo OCSE-PISA entro il limite max del 20% per la lettura e del 21% per la matematica (cfr. <http://habmiur.pubblica.istruzione.it>).
- 8 Il Piano ha riservato una particolare attenzione alla formazione per gli adulti; per questo ha previsto sessioni di formazione per formare anche i docenti che operano in questo ambito alla lettura dei risultati conseguiti dagli alunni nelle diverse rilevazioni attraverso: l'analisi delle singole risposte; l'analisi di risposte aggregate; la lettura comparata dei risultati a livello locale, regionale e nazionale.

samente dall'azione precedente, con questa fase è stata introdotta la dimensione formativa del percorso, che ha quindi modificato la propria valenza informativa (pur mantenendola) nel senso di una marcata operativizzazione della formazione. Tale operativizzazione è stata attuata mediante una metodologia di intervento prettamente laboratoriale, strumento prezioso per favorire la costruzione di un circuito virtuoso tra formazione e lavoro sul campo, nonché di riflessione e discussione, sia dei risultati di apprendimento conseguiti dagli allievi delle singole scuole partecipanti sia delle modalità di valutazione adottate in ciascuna di queste. Le scuole partecipanti hanno prodotto dei rapporti di scuola, nei quali hanno descritto e documentato le scelte operate dai docenti in vista del conseguimento delle finalità indicate dal Piano⁹.

Tra novembre 2011 e marzo 2012 il Piano ha vissuto un'ulteriore fase, che ha avuto come destinatari i docenti della scuola secondaria, di primo e di secondo grado, e i docenti delle scuole serali¹⁰. Il carattere laboratoriale e l'impiego delle metodologie attive, particolarmente apprezzato dai partecipanti nella precedente azione, è stato ulteriormente rafforzato e ha portato alla produzione di numerosi materiali, formulati sulla base di un'attenta lettura e analisi dei dati, sia nazionali sia internazionali, circa gli esiti delle rilevazioni sugli apprendimenti. L'esame di questi risultati ha costituito un momento di riflessione importante da parte delle scuole in quella prospettiva di permeabilità tra ricerca e formazione alla quale si è già fatto cenno in precedenza¹¹.

Lo sforzo formativo compiuto è stato apprezzato attraverso i risultati delle attività di monitoraggio; queste hanno accompagnato lo svolgimento del piano e hanno indirizzato le scelte verso il progressivo affinamento dei materiali e delle attività di formazione, ma soprattutto hanno favorito lo sviluppo di un modus operandi che valorizza la creazione di sinergie tra i docenti dei diversi ordini di scuola, nonché la richiesta di un maggiore coinvolgimento e partecipazione dei dirigenti scolastici alla formazione.

I risultati del monitoraggio sulle due azioni delineano un quadro complessivamente positivo delle iniziative di informazione e formazione relativamente a tutti gli step in cui si è articolato il progetto, tanto sul piano organizzativo e formativo quanto sul versante della ricaduta operativa nelle scuole della formazione offerta.

9 Tutti i materiali utilizzati per la formazione sono stati costruiti dal gruppo di ricerca INVALSI, che ha fornito il supporto organizzativo necessario al funzionamento di una macchina composita quel è stato il Piano nel suo complesso. L'INVALSI ha avuto inoltre il compito di realizzare il monitoraggio delle diverse azioni. I documenti e i materiali relativi alle diverse azioni sono disponibili sul sito <http://www.invalsi.it/ri/pf/>

10 Per la scuola secondaria di secondo grado sono stati invitati a partecipare i docenti del primo biennio.

11 Il Piano ha raggiunto numerosità di partecipazione decisamente interessanti: nell'a.s. 2010-2011 ha riguardato 14.600 docenti; nell'a.s. 2011-2012 circa 16.000, operanti in 2.600 scuole circa, distribuite nelle regioni interessate, ovvero Calabria, Campania, Puglia e Sicilia. Per ciascuna azione sono stati organizzati e condotti 280 seminari provinciali, che hanno richiesto il supporto logistico e organizzativo di 40 scuole sede di seminario e hanno impegnato circa 300 esperti disciplinaristi (per gli ambiti italiano, matematica e scienze), ai quali è stata affidata la conduzione dei seminari di formazione. Questi esperti sono stati individuati dal MIUR tra i professionisti con comprovata esperienza nella formazione e nella valutazione inseriti nell'apposita Banca dati esperti dello stesso MIUR. Cfr. <http://www.invalsi.it/ri/pif/>; <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

Analizzando i dati complessivi, considerati lungo il continuum temporale che si è potuto delineare nel periodo di attuazione del progetto, si apprezza la continuità dei risultati, sia per quanto concerne le singole azioni in cui si sono articolati i seminari di formazione nel corso delle diverse azioni sia per la ricaduta che questi hanno avuto sulla più generale diffusione di una maggiore cultura della valutazione, fondata su presupposti concettuali, metodologici e operativi espliciti e condivisi. È importante notare come il coinvolgimento progressivo degli ordini di scolarità abbia permesso di far sperimentare ai docenti una possibilità reale di lavoro in continuità, il cui fondamento è dato dalla lettura ragionata delle risultanze delle indagini nazionali e internazionali.

Certamente non è possibile dire che le resistenze in merito alla valutazione, che caratterizzano a volte la scuola, siano del tutto dipanate. I dati numericamente significativi sulla partecipazione e il gradimento delle due azioni, tuttavia, permettono di affermare che il Piano ha contribuito a un aumento della cultura della valutazione attraverso l'apertura di più fronti di lavoro. Anzitutto ha permesso ai docenti partecipanti di approfondire la loro conoscenza del modello concettuale e delle funzioni che sottendono le prove di valutazione, in particolare le prove INVALSI, verso le quali – come è noto – vi sono a volte atteggiamenti quanto meno di perplessità. Ha guidato, inoltre, all'affinamento di competenze utili alla costruzione di prove di valutazione e sostenuto un miglioramento apprezzabile della capacità della scuola di leggere e comprendere i risultati delle prove nazionali e internazionali.

3. Un passo ulteriore. Formare i team di valutazione

Gli effetti prodotti dallo sforzo informativo e formativo compiuto attraverso il Piano PON OCSE-PISA – quali lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze sulla pratica della valutazione, un approfondimento delle prove di valutazione nazionali come “alleati” dell'azione quotidiana dei docenti, il miglioramento della capacità dei docenti stessi di leggere i dati delle rilevazioni nazionali e internazionali in modo costruttivo e di utilizzarli per prefigurare scenari di intervento finalizzati all'innalzamento dei livelli di apprendimento – hanno avuto un'ulteriore evoluzione nel percorso di progressivo coinvolgimento dei docenti tanto nella produzione dei materiali e degli strumenti diagnostici e di valutazione quanto nella predisposizione di piani di miglioramento didattico, progettati e condotti alla luce dei risultati delle rilevazioni nazionali. È un passaggio non da poco e in certo senso ardito, perché ha sollecitato i docenti a fare un salto di qualità nel proprio modo di operare al quale non sempre sembrano pronti, ovvero uscire dal confine del proprio specifico disciplinare per entrare in una visione strategica della valutazione e del miglioramento. La parola chiave di questa evoluzione è *team*; questo termine racchiude la filosofia di fondo sui cui si impernia un percorso progettuale che in maniera esplicita vuole coniugare le esigenze di valutazione didattica e di miglioramento con cui si confrontano quotidianamente i docenti (ma anche gli studenti e le loro famiglie) con le istanze della ricerca valutativa. Uno degli aspetti caratterizzanti il progetto, infatti, è aver promosso un'azione che non investe singoli docenti, ma gruppi interagenti di docenti che svolgono un ruolo come referenti della valutazione (referente INVALSI, referente PON, referente della valutazione, docente referente per ambito disciplinare, facilitatori), impegnati in modo sinergico nella lettura di dati e nella produzione di piani di miglioramento didattico per lo sviluppo di competenze. La seconda caratterizzazione è data dal coinvolgimento dei docenti delle scuole di ogni ordine e gra-

do per la realizzazione di azioni trasversali, in senso verticale e orizzontale, inter e intra disciplinare.

Nella logica dello sviluppo del sistema nazionale di valutazione, la formazione dei team di valutazione della scuola ha l'obiettivo sostanziale di fornire ai gruppi di docenti coinvolti gli strumenti per la comprensione delle caratteristiche e dei risultati delle prove INVALSI. Il dipanarsi delle diverse azioni progettuali ha progressivamente evidenziato la necessità di aiutare gli insegnanti a comprendere come analizzare e interpretare gli esiti delle prove nazionali per la predisposizione e l'implementazione di piani di miglioramento didattico, al fine di incrementare gli apprendimenti degli studenti.

Nella prospettiva delineata dal progetto è fondamentale, perciò, la misurazione degli apprendimenti degli studenti, utilizzata come misura di riferimento per le attività valutative da sviluppare successivamente. Per questo, oltre a rafforzare gli aspetti metodologici e prassici della valutazione scolastica relativamente alla realizzazione di prove oggettive, costruite secondo presupposti scientifici ben chiari e incontrovertibili, appare indispensabile proseguire le azioni formative per l'affinamento della capacità di lettura dei dati delle rilevazioni circa gli esiti di apprendimento. I docenti, quindi, devono essere guidati a effettuare una lettura e un'analisi critica dei punti di forza e di debolezza che le prove INVALSI evidenziano nei diversi ordini di scuola (ricordiamo che il progetto ha coinvolto i docenti di tutti gli ordini e gli indirizzi). Tale lettura, infatti, mette in evidenza sia gli esiti delle singole aree disciplinari sia le corrispondenze/correlazioni tra i dati emersi dalle rilevazioni. I docenti quindi devono poter acquisire, attraverso un'opportuna formazione, competenze di lettura e analisi di questi dati che consentano loro di stilare profili dell'andamento degli apprendimenti a micro e macro livello, in una logica di trasversalità verticale e orizzontale, inter e intra disciplinare, come già ricordato.

Da tale lettura e analisi devono poter scaturire ipotesi di sviluppo trasformativo per la definizione di proposte di attività tese al miglioramento degli esiti di apprendimento in una singola scuola/regione/area geografia per ogni singolo allievo. Ciò richiede che la formazione offra ai docenti opportunità e strumenti per leggere i dati valutativi in rapporto alle variabili di contesto, nonché indicazioni operative sull'utilizzo delle competenze acquisite per la definizione di proposte di intervento didattico rispondenti ai bisogni apprenditivi degli allievi. In queste proposte devono essere esplicitati operativamente obiettivi, metodologie, strumenti e modalità di valutazione. Ciò implica che i docenti acquisiscano (o affinino) l'opportuna capacità di documentare decisioni e percorsi, per attuare un'adeguata comunicazione sia all'interno delle singole scuole, coinvolgendo così tutti gli attori, sia tra i diversi organismi/enti con cui si interfacciano.

Nel corso delle diverse azioni che hanno caratterizzato l'iter di sviluppo del Piano PON OCSE-PISA i docenti intervenuti alla formazione hanno avuto il compito di disseminare nelle scuole di appartenenza l'esperienza ricevuta, di avviare attività di analisi dell'esistente e di progettazione di piani di miglioramento¹². Durante questa fase di disseminazione le scuole hanno prodotto documenti (report, piani di miglioramento, relazioni ecc.) attraverso i quali approfondire i processi di cambiamento indotti dalla partecipazione al progetto.

12 I docenti che hanno partecipato alla formazione presso le scuole sede di seminario disseminate nelle province delle quattro regioni interessate dal Piano sono stati indi-

4. L'analisi della documentazione delle scuole

Il "Piano di informazione e formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali" ha consentito di raccogliere una cospicua e articolata documentazione costruita dalle scuole. Tale produzione è stata classificata ex post secondo le seguenti categorie:

- *contesto scuola*, contenente i dati relativi al contesto scolastico e all'utenza (tipologia di popolazione studentesca, caratteristiche dell'istituto, etc.), così come alla presenza di un portfolio scuola o di schede di autodiagnosi;
- *dati INVALSI e loro utilizzo*, che comprende informazioni relative alle analisi effettuate dalle scuole in relazione ai dati INVALSI. In particolare fa riferimento alla presenza o meno di una riflessione e di un commento sui risultati, di un confronto tra esiti specifici della singola scuola e dati INVALSI, di una eventuale analisi sugli item PISA;
- *miglioramento*, categoria che racchiude un'analisi delle azioni di miglioramento intraprese dalle scuole in termini di costruzione di prove di valutazione standardizzate o di piani di miglioramento della didattica;
- *giudizio basato sulla globalità della produzione*, che include una valutazione sulla qualità complessiva del materiale prodotto dalle scuole;
- *note*, utili e arricchenti per sistematizzare le osservazioni e i commenti circa i prodotti inviati dalle scuole, mettendo in luce buone pratiche e storie significative.

L'analisi sia qualitativa sia quantitativa di questi prodotti, oltre a esplicitarne le caratteristiche, ha permesso di costruire una mappatura delle azioni valutative e di miglioramento attuate o in fase di attuazione da parte degli insegnanti¹³. È interessante notare, anzitutto, come dalla lettura dei documenti emerga una progressiva acquisizione di consapevolezza da parte della scuola circa i reali obiettivi della valutazione: da strumento percepito come indicatore della buona/cattiva capacità di insegnare a pratica condivisa per la riflessione sulla didattica e l'apprendimento, utile per la predisposizione di azioni di miglioramento e per il potenziamento delle competenze di studenti e docenti. Si tratta di un passaggio di fondamentale importanza per il miglioramento della cultura valutativa nel nostro Paese. Occorre notare, però, che nei diversi contesti regionali si ha una certa eterogeneità nell'approccio sia teorico sia operativo alla valutazione. Le differenze si riscontrano non solo a livello regionale, ma anche di singola scuola e in taluni casi di singola disciplina. I documenti mostrano come mentre in alcune realtà il

viduati dal dirigente scolastico della scuola di appartenenza. La necessità di non creare condizioni di difficoltà nelle scuole ha determinato la scelta di coinvolgere per ogni istituto partecipante un numero limitato di docenti degli ambiti disciplinari italiano, matematica e scienze. I destinatari della formazione hanno avuto il compito di formare a loro volta i colleghi utilizzando la metodologia e i materiali ricevuti. Si è cercato in questo modo di provocare un "effetto a cascata" della formazione stessa, attraverso il quale sollecitare meccanismi di co-costruzione della cultura valutativa nelle singole realtà scolastiche.

13 La lettura e analisi dei materiali è stata effettuata da un gruppo di esperti disciplinari di italiano e matematica/scienze, alcuni dei quali hanno direttamente partecipato ai percorsi formativi previsti nel progetto in qualità di esperti.

lavoro di analisi e di riflessione sugli esiti di apprendimento sia di tipo collettivo e abbracci non solo ambiti disciplinari diversi, ma anche responsabilità e ruoli distinti all'interno degli istituti, in altre realtà l'attività di valutazione si poggia sull'impegno di pochi docenti o anche solo del referente della valutazione.

La documentazione raccolta ha consentito di ricostruire alcune interessanti dimensioni di carattere didattico e organizzativo (Figura 1), delle quali vengono di seguito riportati i tratti salienti, documentati anche attraverso brevi estratti degli elaborati originali¹⁴.

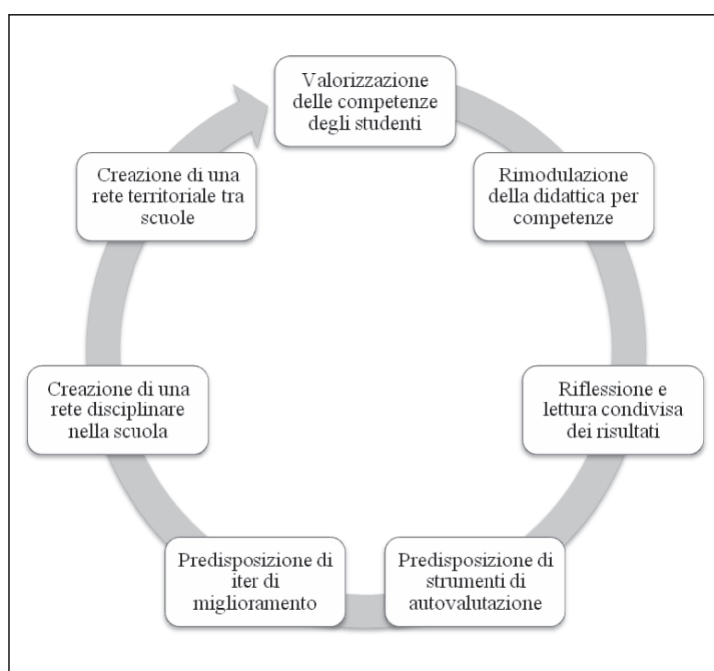


Figura 1. I processi virtuosi attuati dalle scuole partecipanti al progetto

- *Valorizzazione delle competenze degli studenti (anche mediante la creazione di portfoli personalizzati a livello di singolo allievo o di classe).*

La partecipazione al Piano è stata per i docenti l'occasione di concentrare gli sforzi sul potenziamento delle competenze degli studenti con l'utilizzo di modalità didattiche innovative, in grado di stimolarne la partecipazione attiva. Alcune esperienze significative in questo senso hanno visto una riprogrammazione delle attività didattiche a favore della scelta di metodologie di tipo laboratoriale, in grado di potenziare competenze non solo formali, ma anche informali. Un'espressione concreta di questo sforzo è costituita, per esempio, dalla predisposizione di portfoli personalizzati a livello di classe. Tale strumento consente di raccogliere le valutazioni e le riflessioni circa le competenze in italiano e matematica, organizzate nelle aree tematiche previste dalle prove nazionali e internazionali. La struttura del portfolio consente poi al docente di riflettere sulle metodologie didattiche applicate e sulle modalità di verifica introdotte. L'utilizzo di

14 Gli stralci di narrativa riportati a partire da questo punto in poi sono estratti dal lavoro effettuato dal gruppo di esperti disciplinaristi di italiano e matematica/scienze che hanno condotto l'analisi dei documenti.

questo strumento, quindi, ha permesso agli insegnanti di sviluppare una migliore autonomia e una consapevolezza maggiore circa le proprie pratiche didattiche e l'importanza della valutazione.

Progetto di miglioramento basato su attività di tipo laboratoriale con attività individuali e di gruppo, lezioni interattive con l'uso della LIM, discussioni guidate, brainstorming, giochi di ruolo.

Gli insegnanti si ripromettono di intervenire non tanto nella programmazione dei contenuti disciplinari quanto nella didattica della disciplina e, soprattutto, nell'applicazione delle conoscenze riferite alla realtà quotidiana, nonché nelle modalità di formulazione delle prove di valutazione degli alunni.

- *Rimodulazione della didattica attraverso un approccio attento alla valutazione e alle competenze.*

L'analisi dei materiali ha evidenziato l'attenzione delle scuole al tema della valutazione e delle competenze, attenzione che spesso si accompagna a un progressivo processo di valorizzazione delle eccellenze. In molte scuole, infatti, sono stati avviati percorsi di potenziamento basati su un'attenta analisi dei punti di forza e di debolezza degli studenti e caratterizzati dall'introduzione di metodologie didattiche di tipo innovativo. Un'espressione di questo tentativo è stata, ad esempio, la predisposizione di strumenti diagnostici a livello di istituto, come il portfolio di scuola. Questo strumento è in grado di rilevare i fabbisogni formativi degli studenti attraverso attività di riflessione e confronto da parte del corpo docenti di istituto. Il portfolio scuola è pensato, quindi, come uno strumento di analisi della situazione dell'istituto scolastico, in termini sia di contesto sia di approccio alla valutazione, e anche come strumento di progettazione e azione.

Creazione di un gruppo di lavoro sulla valutazione, coinvolgimento della classe sull'importanza della valutazione.

Si intende potenziare le eccellenze con l'utilizzo di nuove metodologie didattiche e parimenti si costruirà uno strumento di valutazione idoneo ad accertare gli esiti e le ricadute.

Prove comuni in ambito dipartimentale, in coerenza con la progettazione curricolare annuale e la certificazione delle competenze.

- *Riflessione e lettura condivisa dei risultati delle prove INVALSI.*

Un'azione importante intrapresa dalle scuole coinvolte nel Piano è stata quella relativa all'analisi critica e al ripensamento dei risultati raggiunti nelle prove INVALSI. Da questo punto di vista i resoconti delle scuole presentano letture differenziate, in alcuni casi maggiormente centrate su un'ottica disciplinare, in altri focalizzati su una dimensione più intra-organizzativa o inter-organizzativa. In particolare, in alcune scuole la lettura degli esiti alle prove nazionali si è concentrata per lo più sugli ambiti disciplinari interessati alla valutazione, mentre in altri istituti sono stati coinvolti docenti di discipline diverse e in alcuni casi l'intero personale scolastico. In talune situazioni le scuole hanno attivato momenti di confronto tra scuole a livello di territorio, arrivando a ideare percorsi comuni tra più istituti, in un'ottica di integrazione di saperi e conoscenze.

- *Predisposizione di strumenti di autovalutazione in linea con le prove INVALSI e con gli indicatori nazionali e internazionali.*

Il lavoro di alcune scuole si è concentrato sulla predisposizione di specifici strumenti di verifica e di autovalutazione, basati principalmente sulle linee guida e le impostazioni metodologiche suggerite dalle prove INVALSI. L'analisi ha messo in evidenza come in molti istituti si sia avviato un processo di progressiva "fa-

miliarizzazione” con le prove standardizzate, consolidando la capacità di lettura degli esiti e consentendo ai docenti di sviluppare percorsi di autovalutazione più coerenti con i programmi didattici e le pratiche metodologiche messe in campo. Fare esperienza, per esempio nella costruzione di prove valutative, consente di sviluppare nei docenti capacità di autodiagnosi, di stimolare la cooperazione tra insegnanti e studenti, di costruire in maniera condivisa i propri strumenti di valutazione, di sperimentare nuove modalità e approcci alla valutazione.

Socializzazione all’interno di un gruppo di docenti delle prove INVALSI e confronto con il trimestre precedente.

I docenti afferenti ai dipartimenti, umanistico e scientifico si sono riuniti per analizzare i risultati restituiti da INVALSI ed è stata programmata una simulazione di italiano e una di matematica da somministrare agli studenti delle classi seconde.

– *Predisposizione di iter completi di miglioramento.*

I piani di miglioramento coniugano momenti di riflessione e progettazione comune tra i docenti con una fase di intervento. La predisposizione di tali piani necessita, infatti, di uno spazio di discussione periodico, in cui si possano innescare percorsi costruttivi di riflessione-azione in grado di garantire forme di cambiamento non estemporanee ma durature. Il lavoro collaborativo tra docenti stimola l’implementazione di iniziative comuni di autoanalisi, contribuisce a creare un linguaggio condiviso sulla valutazione e aiuta a sviluppare una progettualità consapevole, centrata sugli obiettivi posti a livello di classe e/o di istituto. La stesura di piani di miglioramento porta i docenti a individuare i punti di forza e debolezza della propria scuola attraverso una prima fase di analisi esplorativa, in grado di porre le basi per la progettazione di strategie di recupero e di potenziamento. Alcune attività sono consistite nell’attuazione di percorsi di monitoraggio sistematico delle attività didattiche e degli apprendimenti, nell’introduzione e nell’incentivazione di percorsi laboratoriali volti allo sviluppo di competenze, all’introduzione di progetti disciplinari specifici per venire incontro alle specifiche esigenze conoscitive e formative degli studenti.

Effettuare un significativo cammino verso una realtà in cui l’autovalutazione diventi una vera e propria “mentalità”, supportando poi un’adeguata progettazione.

Percorso di sensibilizzazione rivolto a tutti i docenti per disseminare informazione sulle rilevazioni nazionali; predisposizione di un piano di miglioramento d’istituto e/o di classe con relativa condivisione di percorsi formativi di recupero e potenziamento.

In seguito all’informazione data al Collegio dei docenti, è emersa la necessità di avere occasioni di formazione/riflessione sulle tematiche della progettazione e della valutazione. Saranno pertanto attivati i dipartimenti per la ridefinizione delle progettazioni didattiche.

– *Creazione di una rete disciplinare all’interno della scuola (in particolare coordinamento tra il referente per la valutazione e il resto del corpo docente e di istituto).*

Il lavoro di analisi e di progettazione ha permesso di sviluppare all’interno delle scuole gruppi di lavoro disciplinari e transdisciplinari. In alcuni casi il progetto ha costituito l’occasione per la creazione di spazi di riflessione e azione ad hoc, mentre in altri casi le scuole hanno utilizzato occasioni istituzionali già previste come luogo di incontro. La creazione di questi spazi rappresenta un momento importante del progetto, in quanto favorisce la socializzazione di stru-

menti e di risultati, come anche la creazione di un linguaggio comune e di una maggiore e più consapevole competenza in termini di valutazione.

Presentazione dei dati al collegio docenti. Analisi e discussione sui risultati ai test Invalsi. Programmazione per competenze. Prove comuni per classi parallele.

Autoanalisi di istituto, costruzione prove comparabili, acquisizione, confronto fra la valutazione interna curriculare e risultati conseguiti dagli allievi inseriti nei progetti PON, confronto dati INVALSI.

Formazione di un gruppo di lavoro sull'autovalutazione dell'istituto che preveda nell'ambito di una programmazione unitaria una serie di incontri interdipartimentali inerenti alle discipline relative alle prove INVALSI e all'indagine OCSE PISA.

- *Creazione di una rete territoriale tra scuole (dello stesso ordine e grado o anche di ordine e grado diversi, secondo un approccio verticale).*

L'importanza di garantire stabilità e coerenza alle azioni intraprese ha incoraggiato la creazione di reti territoriali di istituti, sia dello stesso ordine e grado sia di ordini e gradi diversi. Attraverso l'attivazione di sinergie territoriali le scuole sono riuscite, infatti, ad indirizzare gli sforzi economici e gestionali verso progetti e linee comuni, costruendo strumenti ed esperienze confrontabili. In questo senso, la realizzazione di reti verticali tra scuole costituisce un passo importante nel dare continuità alle azioni formative intraprese, fornire supporto all'orientamento, motivare gli studenti e accompagnarli nei processi di scelta. Il dialogo tra istituti diversi, dello stesso ordine o di ordine diverso, può sia contribuire alla creazione di curricula maggiormente coerenti con il percorso didattico e formativo degli allievi sia favorire l'integrazione tra i diversi istituti. Il dialogo tra scuole, inoltre, sostiene la diffusione delle buone pratiche avviate e contribuisce a non disperdere le esperienze fatte, alle quali offre invece occasioni di valorizzazione in una più ampia dimensione di rete.

Si vuole realizzare un progetto di rete con le scuole secondarie di primo grado di provenienza degli alunni delle prime classi, in modo da potere utilizzare le prove dell'INVALSI della terza media come test di ingresso del primo anno.

Nuove modalità di programmazione, anche in un'ottica di continuità verticale, e maggiore raccordo fra scuole della rete per l'orientamento.

Conclusioni

Il "Piano di informazione e formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali" sembra aver sollecitato e rafforzato nei docenti la consapevolezza della necessità di accrescere le conoscenze sugli strumenti e sulle pratiche della valutazione, come testimoniano diversi fattori emersi durante lo sviluppo delle attività e nel corso del monitoraggio del Piano stesso. La qualità e la ricchezza dei materiali prodotti dalle scuole denota una progressiva acquisizione di conoscenze circa gli obiettivi della valutazione e una costruttiva attenzione verso la sperimentazione di modalità e strumenti valutativi meno legati alle prassi tradizionali e più rispondenti alle istanze formative attuali. Di questo sforzo è prova il cambiamento nell'atteggiamento dei diversi attori della scuola (in primis degli insegnanti), verso l'utilizzo delle prove strutturate. A questo si accompagna una maggiore attenzione agli esiti delle rilevazioni, fruiti in modo meno preconcetto rispetto al passato, e una ricerca costante di occasioni di confronto tra docenti, non solo tra coloro che appartengono allo stesso ambito disciplinare, ma anche con coloro che afferiscono ad ambiti differenti.

Questi risultati, dei quali nel corso del periodo di attuazione del Piano si è vista la progressiva crescita, sottolineano la centralità di una formazione dei docenti progettata e realizzata in modo da favorire il loro coinvolgimento attivo e la valorizzazione delle professionalità. Una formazione che coniughi esperienza e ricerca costituisce uno strumento fondamentale per rafforzare le capacità di lettura e di contestualizzazione dei risultati che emergono dalle rilevazioni – soprattutto nazionali, ma anche internazionali – e contribuire all’uso di un linguaggio comune, condiviso tra docenti e tra docenti e istituzioni.


Le modalità di erogazione della formazione devono essere di tipo inclusivo e transdisciplinare; è questa la condizione per promuovere la costruzione di un approccio sistemico, che coinvolga nell’analisi dei dati e nella progettazione di nuove pratiche didattiche non solo i singoli docenti, ma anche gli organi dirigenti e gli altri attori della scuola. L’introduzione di approcci sistemici alla misurazione, infatti, può favorire la diffusione di una migliore cultura della valutazione e contribuire ad arginare fenomeni quali l’addestramento ai test o il rifiuto degli strumenti valutativi, atteggiamenti dei quali si rileva purtroppo la persistenza. Tale operazione agirebbe sicuramente in favore di una maggiore e più consapevole partecipazione alla vita scolastica, in una prospettiva di lavoro di rete che è ancora presente nel nostro sistema scolastico in modo parziale. L’analisi dei documenti e dei risultati prodotti dal Piano ha evidenziato che si tratta di istanze diffuse in tutte le regioni dell’Obiettivo convergenza; è quindi ragionevole ipotizzare che possano essere esigenze condivise a livello nazionale, sulle quali richiamare l’attenzione sia del mondo della ricerca sia dei decisori politici.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alessandrini, G. (1994). *La formazione continua nelle organizzazioni*. Napoli: Tecnodid.
- Cipollone, P., Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un framework per l’esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pontecorvo, C. (1987). *Psicologia dell’educazione. Obiettivi e valutazione nel processo formativo*. Teramo: Giunti & Lisciani Editori.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (trad. it. Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo).
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Sitografia

- Education & Training 2020- ET 2020 http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_default-page/ET%202020%20RESUME.pdf. [ultima consultazione 13/04/2015].
- <http://habmiur.pubblica.istruzione.it>. [ultima consultazione 13/04/2015].
- <http://www.invalsi.it/ri/pif>. [ultima consultazione 13/04/2015].
- <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus031213>. [ultima consultazione 13/04/2015].
- <http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/pon/pon.shtml>. [ultima consultazione 13/04/2015].
- http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_01. [ultima consultazione 13/04/2015].
- http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pif/page.php?sect=doc_archivio. [ultima consultazione 13/04/2015].



Un modello ri-educativo per la revisione critica del reato: l'esperienza di teatro pedagogico con le detenute in Alta Sicurezza

A re-educational model for a critical revision of the crime: an experience of pedagogical theatre with the high security female prisoners

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma - Cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della giustizia D. A. P. / C. C. di Latina - rodolfo.craia@giustizia.it

ABSTRACT

Prison is a misunderstood reality by many not employees, female structures even more for the particular dynamics that regulate the relationships, the result not only of gender differences but determined by the particular roles played in the original contexts. This article deals with an experience of theater workshop with the high security female prisoners, analyzing the objectives, contents and methods. The theater practice in prison makes it possible to overcome closures and memberships, allowing detainees, mostly from organized forms of criminality, to exchange views on a plot in which the roles are not as predetermined by social contexts of origin. The pedagogical experience of the theater makes it possible to build an effective treatment tool for the personal growth, to manage constructively the period of detention and to start a process of critical review of the experience, main objective of the penitentiary re-educational system.

Il penitenziario è una realtà misconosciuta da molti non addetti ai lavori, le strutture femminili ancora di più per le particolari dinamiche che regolano le relazioni, frutto non solo delle differenze di genere ma determinate dai particolari ruoli rivestiti nei contesti di provenienza. Questo articolo affronta l'esperienza del laboratorio teatrale della sezione femminile in Alta Sicurezza nella Casa Circondariale di Latina, analizzandone obiettivi, contenuti e metodi. La pratica teatrale in carcere consente infatti il superamento di chiusure e appartenenze, permettendo ai detenuti, provenienti soprattutto da forme organizzate di criminalità, di confrontarsi su un terreno in cui i ruoli non sono quelli predeterminati dai contesti sociali di provenienza. L'esperienza pedagogica del teatro consente altresì di costruire uno strumento trattamentale efficace per la crescita personale, per gestire in modo costruttivo il periodo detentivo e per innescare quel processo di revisione critica del vissuto, obiettivo principe del sistema ri-educativo penitenziario.

KEYWORDS

Prison, re-education, pedagogical theatre, critical revision, female prisoners. Carcere, ri-educazione, teatro pedagogico, revisione critica, donne detenute.

1. Origini e sviluppo del teatro in carcere

Non è questa la sede per riepilogare l'intera storia del teatro per comprenderne le implicazioni pedagogiche, ma è opportuno toccare alcuni elementi salienti alla base dello sviluppo metodologico posto in essere in ambito psico-pedagogico.

Uno dei padri della nuova visione del teatro è Konstantin Stanislavskij che avvicina l'arte teatrale e la formazione nello stesso periodo in cui inizia anche a prendere forma la pedagogia come scienza. In questo contesto, comincia a farsi strada una concezione di teatro i cui valori si misuravano in base alle tensioni e alle sensazioni suscitate e non più solo in funzione dell'esito dello spettacolo. L'attore diviene, così, soggetto e non più oggetto, utilizzando se stesso per esprimere ciò che ha dentro. Il significato che Stanislavskij conferisce al teatro si sviluppa a partire dalla scrittura di *echov*, il quale nelle sue novelle non descriveva realtà idealizzate, bensì raccontava esistenze banali trattenendosi con cura sui dettagli, mettendo così in scena la vita nella sua continuità. Lo studio delle opere di *echov* permette a Stanislavskij di approfondire quello che, poi, sarà uno strumento essenziale del suo metodo: il "sottotesto", ovvero tutto ciò che l'opera sottintende in senso emozionale, "la vita spirituale, palese e interiormente sentita dal personaggio, la vita che scorre ininterrotta sotto le parole del testo" (Stanislavskij, 1938). Dunque, storie vere per l'attore che le rappresenta. Il metodo del regista russo, si basa sulla creazione di una condizione creativa che permette al sentimento dell'attore di manifestarsi in maniera spontanea, per farlo avvicinare il più possibile alla realtà dei personaggi da interpretare. L'interprete, dunque, deve lavorare su se stesso, rivivendo sensazioni ed emozioni, per poi trasporle nella propria recitazione. Infatti, il metodo è basato su due processi essenziali per l'interpretazione: la personificazione, un lavoro sulla corporeità, e la reviviscenza, attraverso la quale vengono rivissute esperienze e sensazioni passate.

Il teatro entra in relazione diretta con il pubblico, uscendo dallo schema tradizionale della messa in scena di un testo per un pubblico pagante, l'obiettivo primario non è più il risultato estetico della rappresentazione, bensì il laboratorio che la precede.

Il teatro diviene sociale, basandosi sul presupposto che il teatro sia per tutti, anche in situazioni di disagio: prostitute, detenuti, donne abusate, disabili, immigrati, senzatetto, abitanti di quartieri difficili, minori a rischio, tossicodipendenti. E, soprattutto, si sviluppa in luoghi nuovi, di "non teatro", non più i classici edifici eleganti delle città, ma penitenziari, ospedali, scuole, centri per anziani, cliniche psichiatriche, centri profughi, orfanotrofi.

È dagli anni Settanta che iniziano a prendere piede diverse sperimentazioni di tipo teatrale, con l'orizzonte comune di intendere il teatro uno strumento volto alla funzione sociale e educativa, alla conoscenza e alla ricerca di sé, e in certi contesti, ad una vera e propria terapia: dal teatro dell'oppresso (Boal, 2011), in cui la recitazione ha come fine quello di rappresentare le oppressioni quotidiane e trovare strategie utili per risolvere i propri conflitti; allo psicodramma, ideato da Moreno per riconoscere, rappresentare e risolvere i conflitti interpersonali; alla drammaterapia, fondata sul concetto di ruolo e la successiva creazione di ruoli per esplorare e risolvere problemi emotivi e relazionali.

Il Teatro sociale è dunque il risultato dell'evoluzione di diverse tipologie teatrali che, a loro volta, si sono formate a partire dal distacco dalla dimensione più accademica del teatro. Oggi viene applicato, come affermato in precedenza, nei contesti di marginalità. Non solo esistono compagnie teatrali che mettono in scena i propri spettacoli in questi luoghi, ma sono sempre più i progetti formativi indirizzati alla realizzazione di laboratori teatrali, e successive rappresentazioni,

con persone che vivono nei luoghi di “non teatro”. Questo perché, attraverso la pratica teatrale e la preparazione che avviene durante le ore di laboratorio, sono incentivati il recupero della persona, la ricerca e la conoscenza del proprio sé, la collaborazione e la relazione con l'altro, l'inclusione sociale, la voglia di reagire e rialzarsi da situazioni difficili.

Secondo James Thompson, i luoghi fondamentali per mettere in pratica l'applied theatre sono le zone di guerra e le prigioni, poiché presentano situazioni estreme dove il teatro sociale ha un impatto profondo e vitale. Grandi performance di condanna, punizione, divisione, alienazione e disagio si possono trovare sicuramente nel quotidiano delle carceri e delle pene inflitte ai detenuti. Creare un progetto teatrale in carcere significa lavorare con reclusi che indossano costumi e seguono dei copioni piuttosto rigidi, la cui pena è una performance per un pubblico sociale molto vasto; significa lavorare in uno spazio esiliato dal quotidiano, dietro le sbarre; significa attuare una pratica riabilitativa che possa essere una prova per il rilascio nel mondo esterno (Thompson, 2004).

A partire dagli anni Ottanta il teatro in carcere assume nuovi significati, obiettivi e metodologie, viene posto l'accento sulla pratica teatrale svolta durante l'attività di laboratorio, piuttosto che sulla rappresentazione finale, dando rilievo quindi alla funzione terapeutica e pedagogica di essa, in grado di intervenire sugli aspetti relazionali e sulla conoscenza di sé.

Inoltre, diviene anche uno strumento importante per rompere la separazione tra carcere e realtà esterna, per creare un'occasione di incontro e confronto, per far conoscere alla società la realtà del penitenziario, sia tramite rappresentazioni negli istituti aperte al pubblico, sia con spettacoli di compagnie di detenuti in teatri esterni. Infatti, in questo senso, il teatro permette di accedere in territori impenetrabili e di avvicinarsi a persone che sono private delle risorse tipiche di una condizione ordinaria.

Gli albori del teatro in carcere in Italia si collocano nell'anno 1982, quando nella Casa Circondariale di Rebibbia viene fondato il Teatro Gruppo (che, poi, divenne la Compagnia Stabile Assai), la prima organizzazione di laboratorio teatrale in un istituto penitenziario. A seguire l'esempio di Rebibbia, due anni dopo, Luigi Pagano fonda una Compagnia teatrale nella Casa Circondariale di Brescia; lo stesso, divenuto direttore della Casa di Reclusione di San Vittore a Milano, sosterrà diversi progetti di teatro in carcere.

La svolta essenziale avviene, comunque, sul finire degli anni Ottanta quando Armando Punzo, nel 1988, fonda la Compagnia della Fortezza nel carcere di Volterra. Si può certamente affermare che, da quel momento, le esperienze di teatro in carcere si sono moltiplicate. Oggi decine di gruppi teatrali negli istituti penitenziari, sebbene con caratteristiche operative e stilistiche eterogenee, realizzano spettacoli in cui la qualità espressiva ed artistica si coniuga con l'uso ai fini pedagogici della pratica teatrale.

2. Le donne detenute in Alta Sicurezza

In queste pagine proveremo a raccontare l'esperienza della costruzione di un “ponte educativo”, realizzato con un gruppo di donne detenute per dar corpo ad una opportunità di crescita e affrancamento dai sistemi e modelli devianti, causa del loro ingresso in carcere. Il carcere è un “luogo” (Augé, 1992) per chi lo vive, è città nella città, è fatto di persone che lo abitano per costrizione ma anche per lavoro o “missione”, è ricco di propri odori, rumori e colori che non appartengono al quotidiano di chi non lo frequenta; è così questa una prima occasio-

ne per avvicinarsi ad uno degli aspetti più complessi ma anche intimi del microcosmo carcerario: la detenzione femminile in Alta Sicurezza¹.

Il carcere riflette al suo interno le caratteristiche e le problematiche della società "esterna", in questo caso anche la differenziazione uomo-donna, non a caso la constatazione che le donne ristrette rappresentino una percentuale minore rispetto agli uomini tende a far considerare la condizione maschile come norma e, di conseguenza, emergono le difficoltà nel predisporre adeguamenti specifici rivolti a favore della popolazione detenuta femminile.

Le detenute in carcere non sono solamente donne, bensì madri, mogli, figlie, lontane fisicamente dai propri mariti, genitori e figli, sono ristrette in una cella dalla quale è possibile comunicare solo attraverso le lettere scritte ancora di polso o le rare telefonate; i colloqui con i propri cari a volte sono complicati dal loro coinvolgimento nella stessa o in altre vicende giudiziarie e certo non basta una fotografia o un incontro di un'ora a settimana per sentirsi vicine a chi si ama. Per la donna l'affettività, la genitorialità assume connotazioni diverse dall'uomo, con un maggior coinvolgimento emotivo, verso i figli, in particolare; l'apprensione e il senso di colpa assumono particolari connotazioni che estremizzano il legame già esclusivo e insostituibile.

Per comprendere alcuni particolari dello stato d'animo di queste detenute e il loro approccio alla detenzione, è opportuna l'analisi di alcune delle loro riflessioni che esprimono il particolare senso di angoscia anche quando non si parla di relazioni familiari. Interessante è però notare il diverso approccio: nel primo caso a parlare è una detenuta alla soglia dei sessant'anni, una vita difficile, da tempo condannata in via definitiva, con già tanto carcere vissuto e ancora una lunga pena da scontare; il secondo brano è di una donna più giovane, in attesa di giudizio da circa un anno, senza precedenti penali con una vita perfetta ma familiari "difficili". Sarà poi assolta in appello nel 2015.

Annamaria: "Sono quasi sei anni che ho perso l'abitudine di guardarmi allo specchio. Abbiamo un piccolo rettangolo nel minuscolo bagno in cui, per poterli vedere, devi alzarti sulle punte di piedi. Ma non è questo il punto. Lo so, vi sembrerà strano visto che sono una donna, ma sapete qual è la verità? Le rare volte che ci riesco non mi piace quella che vedo: i segni del tempo sono ben visibili sul mio volto, lo sguardo è spento. Non c'è più luce nei miei occhi; quando li fisso in quel rettangolo da essi traspare tutta la profondità della mia tristezza. Cerco di ricordare la donna che ero un tempo, la gioia che sprizzavano i miei occhi scuri con tante piccole pagliuzze dorate; quando ero arrabbiata spesso mi dicevano che mandavano scintille. Ora, quando li guardo, vedo degli occhi piatti, apatici, senza nessuna emozione o sensazione, che lasciano trasparire solo tanta malinconia, dolore, profondo malessere. Vorresti fingere, ma non puoi perché – è proprio vero – gli occhi sono lo specchio dell'anima e oggi la mia anima è lacerata. È come se fossi in una sorta di cecità interiore permanente. Come se si fosse spento l'interruttore e stessi aspettando qualcuno, qualcosa che lo riaccenda. Io so chi aspetto: i miei amori".

Nunzia: "Vivere in prigione è un cancro che ti divora lentamente. Non è solo

1 Nello specifico ci si riferisce alla classificazione A.S. 3, prevista per i reati di associazione di stampo mafioso come da circolare DAP n. 3619/6069 del 21.04.09. Sono separati dalle altre tipologie di detenuti, possono accedere alle attività trattamentali, ma sono esclusi dalla possibilità di richiedere i benefici penitenziari, tranne la riduzione in caso di "buona condotta" di quarantacinque giorni a semestre.

il senso fisico del limite che vivi, ma è tutto il mondo che ruota intorno, così saturo di sofferenza da farti sentire morta, mentre ancora non lo sei. Nel mio caso la speranza non mi aiuta tanto forte è il desiderio di tornare alla mia vita, dove continuamente è la mia testa.”

La parola “amore” in ogni declinazione compare continuamente quando è dato spazio all’espressione: è conforto, motivazione, alibi, speranza.

Annamaria: “Quello che fa di me ciò che sono è la forza dell’amore, che oltre a darmi pazienza e coraggio senza mai affliggermi, mi ha ridato la vita mettendo ancora al mondo un pezzo del mio cuore. Le sensazioni sono indescrivibili, l’emozione è tanta e spiegarla è impossibile, viverla a distanza è doloroso. Il tutto è appagato dalla felicità dei miei figli nel realizzare il loro amore e diventare a loro volta genitori. Aspettare è faticoso, ma so che un giorno raggiungerò l’amore che mi dà speranza, gioia e forza di sopravvivere”.

È opportuno precisare che le donne recluse in regime di Alta Sicurezza sono accusate o condannate per reati di tipo associativo legati alla criminalità organizzata e sono assegnate in specifiche sezioni, predisposte dall’Amministrazione Penitenziaria, in funzione dell’area di provenienza e della compatibilità con le altre detenute. Frequentemente provengono da famiglie e contesti che hanno tracciato già dalla nascita il loro futuro, perché sono mogli, figlie, sorelle o parenti di persone appartenenti ad associazioni camorristiche o mafiose, alcune con un ruolo marginale, altre con un ruolo attivo, poche con posizioni di spicco tali da essere destinate al 41 bis, il “carcere duro” previsto dall’Ordinamento Penitenziario.

Queste donne nascono e, fin da piccole, crescono seguendo regole rigide, imposte dalla famiglia. “Una sintassi inflessibile e spesso eternamente identica regola il comportamento femminile in terra di mafie. La donna esiste solo in relazione all’uomo. Senza, è come un essere inanimato. Un essere a metà [...] Tutte le storie delle donne in terra criminale si somigliano, sia che abbiano un destino tragico sia che riescano a galleggiare nella normalità. In genere marito e moglie si conoscono da adolescenti e celebrano il loro matrimonio a venti, venticinque anni. Sposare la ragazza conosciuta da piccola è la regola, è condizione fondamentale perché sia vergine [...] Il controllo della sessualità è fondamentale” (Saviano, 2006).

È naturale, è la norma seguire un determinato percorso di vita, ma in carcere con la drastica separazione da quel mondo, con una adeguata programmazione ri-educativa molto può cambiare, queste donne possono avere l’opportunità per farlo, trovarne il coraggio, la forza, quantomeno scoprire aspetti che possono aiutarle a ri-costruire la propria esistenza, per progettare un futuro fuori da quel mondo.

È difficile, è raro che ciò avvenga e non sono necessariamente le statistiche sulla recidiva a confermarlo, è una questione di tale complessità da non poter essere considerata al pari dei reati comuni, ma è un dovere di tutti provarci, non solo per chi appartiene alle istituzioni a vario titolo.

È interessante ai fini della trattazione la riflessione di Cosimo Rega², autore

2 Cosimo Rega, ergastolano, impegnato come attore, regista e scrittore, si avvicina al teatro con il gruppo teatrale di Rebibbia nel 2002. Partecipa con i fratelli Taviani al film “Cesare deve morire”, premiato alla 62esima edizione del Festival di Berlino con l’Orso d’Oro.

del libro "Sumino 'O Falco. Autobiografia di un ergastolano" dove afferma: "Per me il teatro in carcere è stato una terapia. Mi ha aperto alla comunicazione attraverso un linguaggio diverso da quello malavitoso. Recitare porta a un'analisi della propria anima. Per me è stato terapeutico. Sono riuscito a fare i conti con me stesso, ho imparato ad accettarmi e a volermi bene. Ho imparato a comprendere gli altri, a non giudicarli. Il mio sogno? Quello di riuscire un giorno a formare una compagnia di attori composta da detenuti ed ex detenuti. L'arte per chi ha commesso gravi crimini diventa non solo uno strumento di crescita e rinascita, ma può essere anche uno strumento di lavoro per il futuro, una speranza in più. Ecco cos'è per me il teatro" (Rega, 2012).

3. Ri-vedersi, dentro

Un tentativo di agire in questo senso è stato realizzato a partire dal progetto "Vedersi dentro" elaborato direttamente dall'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina col preciso scopo di dare una organicità ai percorsi rieducativi in funzione delle peculiarità della sezione femminile in Alta Sicurezza. Una raccolta di pensieri e dialoghi elaborati in chiave autobiografica dopo un percorso di letture di autori come Montale Leopardi, Gramsci, Brecht e dei dibattiti che ne sono scaturiti, costituiscono il copione.

L'inizio di un cammino che ancora prosegue, non solo introspettivo per conoscere e riscoprire se stesse, bensì per confrontare le esperienze, per crescere, riflettere e riconoscere le proprie e altrui emozioni. Le detenute attrici forti dell'esperienza educativa, garantite dalla guida del gruppo di lavoro, si raccontano sul palcoscenico le loro storie, esplicitamente o per metafora, reali o fantastiche, la loro vita reclusa, il dolore, la paura, l'angoscia, la perdita; ammettono di conoscere la malinconia, la depressione e la follia; ma anche gioia e soprattutto amore con sfumature e valori spesso ignorati nella vita "libera".

Il laboratorio teatrale pertanto non è un'estemporanea esperienza legata a singole progettualità frutto di occasionali iniziative e finanziamenti, ma è il culmine di un percorso con finalità ri-educative nella specifica accezione prevista dall'Ordinamento Penitenziario, nel rispetto del dettato costituzionale che non esclude nessuno dall'opportunità di realizzare un nuovo progetto di vita. Le varie attività svolte, scrittura, teatro, musica e danza, sono tra loro integrate come una sorta di strumento terapeutico, finalizzato a favorire il senso di appartenenza ad un gruppo di lavoro, stimolare la creatività individuale, riscoprire l'identità femminile, attivare nuove dinamiche relazionali che, assieme ad un'accresciuta autostima, contribuiscono fattivamente ad un diverso approccio alla vita.

Occorre infatti considerare che comunque vada l'esperienza detentiva nulla torna ad essere come prima del carcere: umanità e dignità, fondamentali identificazioni della persona, sono i primi elementi che inevitabilmente si indeboliscono con la perdita della libertà, sia in una fase di attesa di giudizio che di espiazione di una pena definitiva. Solo il rispetto dell'individuo e della sua individualità all'interno del percorso detentivo, possono salvaguardare quegli aspetti positivi della personalità su cui sostenere lo sviluppo della riflessione critica sui propri errori, un passo fondamentale per modificare quei vissuti negativi che hanno condotto al reato.

La verifica dell'efficacia degli interventi programmata dalla direzione dell'istituto penitenziario di Latina si è posta alla base dei vari setting operativi del laboratorio. Una prima indagine è stata realizzata attraverso la somministrazione di un questionario di 41 item, all'inizio e alla fine dell'osservazione, ad un campio-

ne di undici detenute iscritte al laboratorio. L'analisi dei risultati ha evidenziato dei cambiamenti in positivo nella quasi totalità degli item, nello specifico:

- maggiore tendenza a favorire un clima di gruppo ottimale
- aumentata capacità espressiva
- maggiore capacità di saper trarre soddisfazione delle cose che si fanno
- maggiore capacità di saper valutare le conseguenze delle proprie azioni
- maggiore padronanza di sé
- maggior senso di osservazione
- maggiore tenacia di fronte alle difficoltà
- maggiore capacità di gestire le situazioni ansiogene.

Pertanto, lo strumento teatrale risulta efficace per la crescita personale e lo sviluppo delle capacità delle detenute, indubbiamente utile per gestire in modo costruttivo il periodo detentivo ma anche presupposto per innescare un processo di revisione del vissuto.

La sperimentazione di un'innovativa metodologia di analisi dell'efficacia del trattamento penitenziario (Turchi, Iacopozzi, Orrù, Pinto, 2012), ha ulteriormente dimostrato le potenzialità dell'attività del laboratorio, individuando comunque degli aspetti carenti su cui apporre dei correttivi. Interventi poi realizzati con le progettualità successive alle analisi attraverso una migliore definizione degli obiettivi e delle strategie potenziando al contempo la componente formativa in termini di contenuto e di continuità.

Il laboratorio da oltre tre anni risulta condotto stabilmente ed è caratterizzato da un deciso impegno formativo per una parallela crescita culturale delle donne detenute, frequentemente di bassa scolarizzazione, finanche semi analfabete, poiché attraverso l'apprendimento si creano i presupposti motivazionali per favorire una ridefinizione della struttura della personalità.

Completare un percorso teatrale formato da scrittura autobiografica, lettura di opere coerenti con l'obiettivo del progetto, comprensione del testo, studio del copione, interazione col gruppo e rappresentazione col pubblico, regala loro soddisfazioni, la scoperta di potenzialità e autostima indispensabili per ridurre la frustrazione indotta dalla detenzione, affrontando con atteggiamento costruttivo il proprio futuro. Scrivere le loro storie, scoprirne di nuove per poi confrontarle e rappresentarle in teatro accresce il piacere del fare e la gratificazione legata al lavoro svolto; conseguentemente sviluppano il senso critico e il processo di cambiamento autodiretto (Orefice, 2001), che libera l'intelligenza e le qualità represses da una vita spesso vissuta negativamente, soffocata o schiacciata da condizioni che non hanno dato alternativa all'essere vittima del proprio mondo. È stato riferito in diverse occasioni l'apparente paradosso pronunciato da alcune detenute "mi sento più libera in galera che fuori"; evidentemente la sottocultura dei clan le aveva ingabbiate in luoghi fisici e mentali dove non era stata consentita l'acquisizione di quella coscienza-conoscenza di sé (Di Giacomo, Pizzuti, 2009); di conseguenza emergono i presupposti perché si attivi un effetto domino che favorisca quei meccanismi di emancipazione ed affrancamento che consenta a queste donne una diversa capacità autodeterminativa.

4. Il metodo

Al di là delle connotazioni stilistiche o artistiche delle opere che vengono rappresentate, delle qualità o dei limiti delle attrici, la differenza è determinata dal-

lo specifico lavoro svolto su se stesse attraverso la pratica teatrale. Questa diviene “terapeutica” quando, apparentemente, si distacca dall’obiettivo finale del trattamento, lasciando esprimere le individualità attraverso mente, voce e corpo.

Riepilogando, il laboratorio da un punto di vista tecnico e metodologico all’interno dell’obiettivo generale coincidente con quello del trattamento penitenziario, ovvero la ri-educazione e risocializzazione del reo, punta a realizzare i seguenti obiettivi specifici:

- far apprendere i concetti di condivisione, solidarietà e ascolto reciproco;
- favorire il lavoro di gruppo;
- aiutare a superare i propri limiti e la propria situazione di marginalità;
- appropriarsi o riappropriarsi del proprio mondo emotivo;
- rileggere le proprie scelte devianti;
- favorire il coraggio di esprimersi;
- affrontare meglio il disagio psicologico che la permanenza in carcere comporta.

Nello specifico, il percorso educativo, realizzato dai laboratori e monitorato dall’Equipe di Osservazione e Trattamento si focalizza su:

- la formazione di un gruppo unito;
- lo sviluppo di un rapporto di fiducia con gli operatori;
- l’emersione di sentimenti, vissuti, pensieri di ogni individuo all’interno del gruppo;
- la comprensione e razionalizzazione dei comportamenti agiti durante il laboratorio;
- la crescita personale, culturale ed emotiva.

Gli operatori teatrali invece centrano le varie attività su:

- l’uso della voce e della respirazione, per imparare ad ascoltare la propria voce e capire come valorizzarla, scoprire le sonorità e gestire il fiato correttamente durante l’emissione vocale e il movimento;
- l’espressione corporale, per ricercare la propria armonia gestuale attraverso l’ascolto e la sperimentazione delle proprie potenzialità espressive;
- le tecniche di lettura e di recitazione, imparando a raccontare una storia tenendo alta l’attenzione propria e degli ascoltatori;
- la costruzione dello spazio scenico, per trasformare lo spazio circostante in uno spazio teatrale caratterizzato da altri suoni, colori e nuove regole;
- la dizione e l’articolazione dei muscoli facciali, attraverso specifici esercizi che puntano a sviluppare una maggiore articolazione linguistica
- esercitazioni ritmiche, con attività gestuali supportate da suoni e musiche.

Pertanto la scrittura e il teatro, la poesia e la recitazione, la conoscenza, il pensiero e l’introspezione, sono le chiavi di volta nei programmi trattamentali della sezione femminile. Un deciso cambio di rotta dei laboratori oltre che nel metodo, ora più focalizzato sugli aspetti educativi piuttosto che sulla performance teatrale, nei testi oggetto sia di formazione che di recitazione, con una estrema attenzione al lavoro preparatorio per la comprensione del testo compiuto a monte di qualsiasi copione.

Un elemento di forza di questo agire è rappresentato dalla programmazione sull’intero anno da parte di un operatore volontario non vincolato dai limiti temporali/economici che di sovente caratterizzano le classiche progettualità teatrali

nei penitenziari. Ciò consente una sorta di sistema di formazione permanente a disposizione delle detenute, che garantisce, tra l'altro, un rapporto continuativo e fiduciario nei confronti del docente e del progetto che rappresenta.

Gli altri operatori del laboratorio (tecnica teatrale, musica e canto, scenografia e costumi), intervengono invece nelle fasi cruciali del progetto, con una presenza variabile in funzione della disponibilità volontaria degli stessi o finanziaria dell'istituto o dell'ente erogante, qualora retribuiti.

Ritornando al lavoro sulla persona, eseguito dal regista/docente con la collaborazione e la supervisione degli educatori e dello psicologo, si evidenzia che molte delle riflessioni del gruppo del laboratorio si attivano partendo dalla lettura di opere classiche della letteratura e dalla visione di opere teatrali e cinematografiche, intese come elemento ispiratore del lavoro da svolgere solo successivamente sul palcoscenico. L'obiettivo dichiarato è quello di educare non di impartire lezioni, quindi trasmettere il piacere della conoscenza, prescindendo dal grado di scolarizzazione, cognitivo o dal talento.

Considerate le peculiarità delle detenute appartenenti al circuito penitenziario dell'Alta Sicurezza, delineate nei precedenti paragrafi, e l'obiettivo determinato dai programmi di trattamento da realizzarsi attraverso il fondamentale percorso di revisione critica, da un punto di vista metodologico è adottato un sistema ispirato al "Teatro didattico" di Bertold Brecht. Un metodo critico, che punta sullo sviluppo e l'apertura critica, per guardare alle cose secondo una prospettiva dialettica, ritenendo il dialogo fondamentale in una corrispondenza reciproca di intenti, con la consapevolezza che la verità è soggettiva quando ci si muove tra critica e autocritica.

Nei suoi drammi didattici, Brecht ipotizza situazioni che possono e devono essere cambiate, innescando processi attivi all'interno dello spettatore, perché per cambiare il mondo occorre partire da se stessi svolgendo una funzione pedagogica, passando così da una funzione di puro divertimento, ad una di insegnamento. Pertanto, è indispensabile credere nei valori etici, anche di fronte alla corruzione, denunciare con coraggio le ingiustizie e i soprusi.

È questa però una modalità che può incontrare delle resistenze e provocare dei ritiri da parte di coloro che vorrebbero solo uno "svago", indisponibili ad affrontare questioni che più o meno direttamente toccano il loro vissuto e i contesti criminali di provenienza.

Per molte detenute è difficile accettare lo sviluppo della consapevolezza che i loro adorati grandi uomini siano sotto molti aspetti criticabili; per altre è tacitamente inaccettabile la diversa gerarchia sociale proposta dal palcoscenico, che non considera implicitamente il ruolo nel contesto di provenienza; in altre ancora, lavorare sull'autobiografia corrisponde al tentativo di spiarle per raccogliere informazioni utili alla magistratura. In ogni modo in questi anni il gruppo di lavoro pur rinnovandosi frequentemente a causa di trasferimenti o uscite ha mantenuto costante il suo numero di dieci/dodici unità, più di un terzo della totalità delle detenute presenti nella sezione.

Non a caso sono state scritte e rappresentate, dal 2012 a oggi, tre opere teatrali che realizzano il metodo sinora descritto, rappresentate in molteplici repliche destinate sia al pubblico invitato dalla direzione, sia, e soprattutto, alle scuole superiori, nella fattispecie alle ultime classi con alunni maggiorenni, raggiungendo, con le sole repliche dell'"Operetta degli stracci" del 2015 i mille spettatori, evento che per un piccolo teatro che non può accoglierne più di cento, è di indubbio valore. Infatti, per la peculiarità del circuito detentivo, queste detenute non possono recitare in teatri esterni, tantomeno è consentita la libera apertura al pubblico della struttura carceraria.

Il primo lavoro, realizzato nel 2012, è "Vedersi dentro", un dramma dove denu-

darono il loro vissuto, il risultato di un “doppio gioco”, di scrittura e di teatro. Un “gioco” laboratoriale i cui attori ed operatori si misero in gioco in prima persona per sfidare se stessi e le rispettive attuali condizioni di vita. Un lavoro emotivamente impegnativo per le detenute che accettarono la sfida iniziando a scrivere e ad interrogarsi. Durante il percorso si affrontò il tema dei ruoli, della “maschera” che ognuno di noi deve indossare ogni giorno per affrontare e superare il “mal di vivere”. Le riflessioni sulla difficoltà del carcere e le sue contraddizioni negli scritti di Gramsci, i testi di prosa e di poesia di Leopardi e Montale, costituirono un congruo materiale ricco di spunti di riflessione rielaborato teatralmente. Un percorso difficile, traumatico per alcune, disorientate dal dover interpretare se stesse, mettersi a nudo, togliersi la maschera e scavare nel proprio vissuto. Risolvere, insomma, la contraddizione tra la libertà creativa, pensare e sognare e quella reale; nel loro caso la negazione della libertà non solo quella derivante dalla detenzione in carcere.

Successivamente, nel 2014, con “Siamo donne, nella commedia della vita”, hanno ripercorso alcune opere con donne antiche e moderne simbolo dell’orgoglio e “superiorità” femminile: Medea, Lisistrata, Prassagora; Filomena Marturano di Eduardo, Mamma Roma di Pasolini, La Ninetta del verziere di Carlo Porta, prostitute loro malgrado insieme a quelle di Brecht. Hanno riflettuto sugli slogan e sugli obiettivi delle femministe degli anni ’70; compreso ed accettato il linguaggio ardito dei classici e dei grandi autori, recependo la lezione per superare gli steccati del moralismo e dell’ipocrisia. Le stesse canzoni e song brechtiani da loro affrontati affermano la protesta e la ribellione di una umanità umiliata e offesa al centro della quale sta la donna. Allo stesso modo, la citazione dalla “Teogonia” di Esiodo dove è Gea/Terra a generare il mondo, un principio femminile, a differenza di quello biblico che invece decreta la supremazia dell’uomo Adamo sulla donna, irrimediabilmente peccatrice. Il filo rosso della commedia è la prostituta, una sorta di figura emblematica a significare il sopruso, l’indebito sfruttamento, la spietata o sprezzante considerazione nei riguardi dell’essere donna.

Il lavoro realizzato nel 2015 “Operetta degli stracci” è invece un testo compiuto ispirato all’opera del mendicante di John Gay (1685-1732), una satira politica contro i proprietari terrieri, il mercantilismo e la politica. I mendicanti di Gay sono l’altra faccia della classe alta di allora, un mondo alla rovescia in cui i ricchi diventano sempre più ricchi, i poveracci sempre più poveri. In cui i cosiddetti “perbene” sono gli affaristi e trafficanti del malaffare, autentici delinquenti. Non è un caso che Brecht abbia ricalcato su quest’opera la celeberrima “Opera da tre soldi” ambientandola nel 1929 (crack della borsa di New York); virando dalla denuncia e critica del mercantilismo a quella del capitalismo. Il senso o messaggio/metafora della “Operetta degli stracci”, è desunto dalla realtà e attualità sociale così della cronaca come della politica, dalla corruzione e dagli intrecci con la criminalità organizzata.

Attualmente è in preparazione un’opera ispirata a “Madre coraggio e i suoi figli” di Brecht, dove le “matri di guerra” si confrontano sulle conseguenze drammatiche del loro agire per i figli: un motivo per cui delinquere, vittime tutti del loro delinquere, “violentati dalla violenza”.

Per meglio connotare la valenza e la complessità del lavoro educativo svolto nel laboratorio e per le attività di formazione tecnico artistica si sono adottate le tecniche elaborate da Jacques Lecoq, maestro di teatro e della pedagogia teatrale, basate su una sua personale definizione del gesto e del mimo. Secondo queste tecniche l’attore è all’interno di un lavoro collettivo, guidato alla scoperta dei segreti del corpo, proprio e altrui, inventando un mondo di maschere, proteso verso la natura dentro un’atmosfera di gioco. Il movimento ed il gesto sono la base del lavoro, partendo dall’osservazione della vita quotidiana e della natura, prendendo conoscenza del mondo che ci circonda, mimandolo.

“Se qualcuno maneggia tutto il giorno dei mattoni, accadrà che a un dato istante non sappia più cosa sta maneggiando: diventa un automatismo. Se gli si domanda di mimare come maneggia un mattone, sarà in grado di riscoprire l'essenza di questo oggetto, il suo peso, il suo volume. Questo fenomeno è di grande interesse in campo pedagogico: mimare permette la riscoperta della cosa nella sua autenticità. L'atto di mimare è in questo caso una conoscenza” (Lecoq, 2002).

Conclusioni

Già da tempo le attività teatrali sono ufficialmente riconosciute dall'Amministrazione Penitenziaria come un utile strumento trattamentale, tanto da sostenerle tramite la sottoscrizione di protocolli d'intesa con le associazioni di riferimento, sollecitando la continuità dei laboratori nei quali si sperimentano le nuove metodologie per poterle poi applicare efficacemente in contesti analoghi a quello oggetto dell'esperienza.

In effetti, uno dei problemi delle esperienze teatrali è dato dai differenti approcci metodologici adottati dai singoli laboratori, condizionati dalle scelte del singolo conduttore, regista o associazione, che applicano un proprio criterio in funzione delle loro prerogative, orientamenti culturali, formazione.

Un adeguato approccio alla pratica teatrale dovrebbe sempre essere in stretta sintonia con gli orientamenti pedagogici, psicologici e sociali, alla base delle prassi trattamentali definite in ambito ministeriale che rispettano gli assiomi dell'Ordinamento Penitenziario.

Il teatro nei carceri in oltre trent'anni ha dimostrato sempre le sue qualità aggregative, mentre la funzione trattamentale non è sempre adeguatamente considerata, specie quando non è pienamente inserita con le programmazioni pedagogiche del singolo istituto penitenziario.

Prescindendo dalle rivendicazioni terapeutiche, il teatro ha il merito di consentire il superamento di chiusure e appartenenze, permettendo ai detenuti, provenienti soprattutto da forme organizzate di criminalità come le donne in Alta Sicurezza di Latina oggetto della nostra analisi, di confrontarsi su un terreno in cui i ruoli non sono quelli predeterminati dai contesti sociali di provenienza. È da tempo provato, vedi l'esperienza riabilitativa di molti ex detenuti divenuti attori professionisti, che quando è opportunamente canalizzato il lavoro comune degli operatori penitenziari e dei conduttori/registi, il teatro è lo strumento con cui sono stati sconfitti gli stili e i costumi tipici dei contesti devianti o criminali.

Ciò è però realizzabile quando, ferme restando le motivazioni dei detenuti che si avvicinano ai laboratori, è garantita la massima interazione fra i conduttori, specialisti del settore, e l'Amministrazione Penitenziaria nel suo complesso, al fine di raggiungere una sintonia professionale idonea a creare la valorizzazione dell'esperienza dei detenuti, dove il risultato scenico ha valore artistico e trattamentale solo se il lavoro svolto dal gruppo ha raggiunto gli obiettivi pedagogici ponendo al centro la persona e non la performance fine a se stessa.

Pertanto, se l'esperienza del carcere investe la globalità dell'individuo sia nella dimensione corporea che mentale, anche l'esperienza teatrale può divenire un'occasione concreta di riflessione critica, ma anche di riscoperta del valore di sé e della propria dignità umana.

Attraverso il linguaggio e l'azione teatrale è possibile facilitare procedimenti di riflessione e rielaborazione dei propri vissuti, in funzione del riconoscimento dei propri bisogni, del recupero del valore della propria integrità e della sperimentazione di nuove forme di interazione con gli altri; l'esperienza pedagogica


che si realizza in teatro arricchisce la capacità di cura del se, la sensibilità e l'esperienza cognitiva.

È importante però sottolineare che l'efficacia pedagogica delle attività teatrali è direttamente proporzionale alla qualità del prodotto artistico, poiché è la dimostrazione di quante energie fisiche, mentali e motivazionali hanno accompagnato il percorso creativo.

La verifica di un effettivo valore ri-educativo dell'esperienza individuale del detenuto nel teatro è essenziale che venga periodicamente valutata, oltre che dagli indicatori che ogni progettista dovrebbe settare per lo specifico progetto/laboratorio, anche all'interno dello stesso gruppo, ad esempio attraverso dei focus group, con modalità che consentano un maggiore grado di comprensione da parte dell'equipe trattamentale della qualità dell'attività svolta e degli effetti sui partecipanti. Ciò non esclude, anzi rafforza, l'azione degli operatori, educatori e psicologi dell'osservazione e trattamento, che avranno maggiore possibilità, rispetto all'usuale colloquio individuale, di verificare sia l'andamento del gruppo, sia, e soprattutto, la propensione dei singoli ad affrontare efficacemente il processo di revisione critica alla base di tutta l'esperienza teatrale e obiettivo principe del sistema ri-educativo penitenziario.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1996). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Bari: La meridiana.
- Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Brunetti, C. (2005). *Pedagogia Penitenziaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Gennaro, G., Pizzuti D. (2009). *Dire camorra oggi. Forme e metamorfosi della criminalità organizzata in Campania*. Napoli: Guida Editori.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Galliena, E., & Brocchieri, F. (2012). *Carcere e trattamento in alta sicurezza. Protagonisti a confronto*. Milano: Franco Angeli.
- Lecoq, J. (2002). *The Moving Body: Teaching Creative Theatre*. Oxford: Routledge.
- Malchiodi, C. A. (2009). *Arteterapia, L'arte che aiuta*. Milano: Giunti.
- Moreno, J. L. (1973). *Psicodramma e vita*. Milano: Rizzoli.
- Orefice, P. (2001). *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: Franco Angeli.
- Orioli, W. (2007). *Teatroterapia. Prevenzione, educazione e riabilitazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rega, C. (2012). *Sumino 'o falco. Autobiografia di un ergastolano*. Torino: Robin.
- Ricci, G., & Resico, D. (2011). *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*. Milano: Franco Angeli.
- Sartarelli, G. (2005). *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*. Roma: Carocci Faber.
- Saviano, R. (2006). *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*. Milano: Mondadori.
- Stanislavskij, K. S. (1991). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Bari: Laterza.
- Thompson, J. (1998). *Prison Theatre: Practices and Perspectives*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Thompson, J., Schechner, R. (2004). Why 'Social Theatre'? *The Drama Review* (48), 11-16.
- Turchi, G. P., Iacopozzi, R., Orrù, L., Pinto, E. (giugno 2012). La misurazione dell'efficacia del trattamento in ambito penitenziario, comunicazione presentata presso JADT 2012: 11es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Liegi (Belgio).



Educazione intergenerazionale ed innovazione didattica. Studio di caso: progetto Plinio, quando gli anziani insegnano a fare impresa

Intergenerational Education and Didactic Innovation. Plinio Project: Getting the Elderly to Coach new Startups

Barbara Baschiera

University of Malta

barbara.baschiera@um.edu.mt

ABSTRACT

Despite the fact that entrepreneurial skills are part of the key competences to be achieved, by the end of secondary school, in Italy there are no present educational policies about it.

This paper describes the project “Plinio” presented as a case study. A group of retired managers offered their expertise to help students, attending a vocational school, in forming a start-up enterprise. As such, it is a training programme aimed at teaching how to translate ideas into action, to plan and manage projects to achieve objectives. At the same time emphasis is put on valuing the expertise gained in the course of personal and professional life by elderly people.

Per quanto le skills imprenditoriali siano parte delle competenze chiave da raggiungere al termine della secondaria di secondo grado, in Italia non esistono politiche educative in merito. L’entrepreneurship non è integrata nel curriculum e non le viene riconosciuto valore come elemento propedeutico all’accesso al mondo lavorativo. Come sviluppare, allora, spirito proattivo e intraprendenza negli studenti?

Questo paper presenta lo studio di caso del progetto “Plinio”: un gruppo di ex manager in pensione ha offerto le proprie competenze per aiutare i frequentanti di una scuola professionale in uno start up di impresa. Un percorso formativo per tradurre le idee in azione, pianificare, gestire progetti, valorizzando l’expertise maturato nel corso della vita personale e professionale dalle persone anziane.

KEYWORDS

Intergenerational Learning, Co-Constructivism, Entrepreneurship Start-up, Innovation.

Educazione Intergenerazionale, Co-Costruttivismo, Entrepreneurship, Start Up d’impresa, Innovazione.

1. Introduzione

Il tema dello sviluppo dell'*entrepreneurship* risulta sempre più rilevante nelle politiche formative ed occupazionali europee ed internazionali. Le nuove organizzazioni del lavoro, per garantire un posizionamento competitivo, richiedono a tutti i livelli atteggiamento proattivo alla gestione di iniziative, propensione all'azione imprenditiva, al saper porre e negoziare obiettivi, al lavorare singolarmente e in team, al valutare e assumere rischi quando necessario, all'innovare, all'individuare soluzioni creative; indicatori chiave, questi, che l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2009) utilizza per valutare, appunto, l'*entrepreneurship*.

Si tratta di una competenza chiave trasversale¹, utile a tutti, fondamentale per promuovere, a partire dal contesto scolastico, una cultura del lavoro innovativa e uno spirito di iniziativa autonomo e intraprendente, secondo i principi dell'Agenda di Oslo² per l'educazione alla *entrepreneurship* in Europa (COM, 2006, p. 33).

Con il termine educazione all'imprenditorialità, la Commissione europea identifica la formazione di una mentalità e di un comportamento in grado di tradurre, in modo creativo, le idee in azione; una formazione conseguita, non solo in contesti formali, ma anche informali e non formali.

Per quanto concerne l'imprenditorialità nei programmi quadro di studi delle scuole, la Commissione raccomanda l'inserimento di obiettivi espliciti, nonché di orientamenti relativi alla loro attuazione, la realizzazione di progetti, forme attive di apprendimento, giochi di ruolo, studi di caso semplici e visite ad imprese locali. Evidenzia come in Polonia, le nozioni di base del funzionamento di un'impresa costituiscano una materia obbligatoria nell'insieme delle scuole secondarie e professionali. Sottolinea come in Austria, la formazione all'imprenditorialità sia iscritta nel programma dei corsi di insegnamento tecnico e professionale del livello secondario. Mostra come in Irlanda, il piano di studi comprenda programmi quali il Transition Year, il Leaving Certificate Vocational Programme e il Leaving Certificate Applied, volti ad offrire agli studenti la possibilità di acquisire un'esperienza pratica dell'imprenditorialità.

Sostiene, inoltre, la necessità di una formazione iniziale e ulteriore per gli insegnanti, della divulgazione di nuovo materiale didattico *ad hoc*, della promozione di partenariati tra scuole e imprese, di progetti pilota e della diffusione di buone prassi, che coinvolgano gli imprenditori nei programmi di insegnamento.

Anche le iniziative proposte nell'ambito di Europa 2020³ sottolineano l'esigenza di migliorare le competenze ed incentivare l'occupabilità attraverso il raccordo tra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro.

Nonostante ciò, il quadro emerso dalla pubblicazione della Commissione⁴

- 1 Cfr http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.htm [20 novembre 2014] e http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_it.pdf [10 novembre 2014].
- 2 Cfr.: <http://eur-lex.europa.eu/procedure/IT/193881> [5 novembre 2014].
- 3 Cfr. European Commission, EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020, disponibile in: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf. [4 dicembre 2014].
- 4 Cfr. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf. [4 dicembre 2014].

‘*Entrepreneurship Education at School in Europe*’ evidenzia che solo in metà dei paesi europei (ma non in Italia) è stato intrapreso un processo di riforma dei sistemi di istruzione, volto al potenziamento dell’educazione imprenditoriale.

La carenza di un quadro legislativo di riferimento nazionale ha determinato, nel nostro Paese, interventi formativi di diversa natura: si è passati da progetti di tipo assistenzialistico per i giovani, a tendenze progettuali indirizzate ad un loro coinvolgimento attivo e responsabile (*peer education*, consulte, *forum*, adesione ad associazioni, ecc.).

Per quanto concerne il settore educativo, seppure il monte orario dedicato ad attività di alternanza scuola-lavoro consenta il susseguirsi di periodi di apprendimento in aula ed esperienze di lavoro, si avverte la necessità di *policy* capaci di tradurre più operativamente e diffusamente lo specifico ambito dello sviluppo dell’*entrepreneurship* e di un quadro europeo comune di strumenti e di indicatori atto a valutare lo spirito imprenditoriale, le attitudini e le competenze acquisite dagli studenti, nell’ambito di tali attività di formazione.

Nonostante siano anche stati attivati programmi sperimentali per lo svolgimento di periodi di apprendimento di alta formazione (ad esempio percorsi di Impresa Formativa Simulata), le routine scolastiche e la *governance* del sistema restano ancora legate a una gestione centralistica che non consente di arrivare, come invece accade in altri Paesi, a un esercizio delle competenze e dei crediti tra istruzione e occupazione, in grado di valorizzare creatività e volontà di realizzazione.

I più recenti studi del settore⁵, annoverano tra le cause di tale lacuna del sistema educativo nazionale metodi di insegnamento inefficienti, scarsa partecipazione degli studenti, scarsa competenza dei docenti.

2. A “scuola” di entrepreneurship: il progetto

Di fronte al depotenziamento della scuola, ci si chiede come sia possibile sviluppare lo spirito proattivo, indispensabile per l’adattabilità dei giovani ad un mercato del lavoro globalizzato (Gibb, 1998).

Ci si chiede, anche, come i docenti possano riconoscere, valorizzare e certificare la competenza “Senso di iniziativa e di imprenditorialità”, quando gli studenti difficilmente vengono posti in situazione di assumere decisioni, soppesando e assumendosi rischi all’occorrenza; di agire e reagire in modo pertinente (Batini, 2012) anticipando gli eventi, mostrando indipendenza, creatività e innovazione. Ci si domanda, insomma, come a scuola si possano “trovare le mediazioni didattiche più valide tra soggetti e saperi, tra potenziali di sviluppo spesso incompresi e assetti disciplinari spesso incomprensibili” (Tessaro, 2012, p. 117).

Alla luce di tali considerazioni è nato il progetto Plinio, che ha visto la collaborazione di dieci anziani provenienti da ManagerItalia (un gruppo di volontariato professionale composto da ex manager d’azienda) e dall’Associazione I.A.S.I.-Pronto Anziano e di sedici diplomandi dell’Istituto di I.S. Leonardo da Vinci di Padova. Un progetto di educazione intergenerazionale all’imprenditorialità, sostenuto dalla rete costituita dall’Università Ca’ Foscari di Venezia, dall’Assessorato

5 Cfr. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training/entrepreneurship/index_en.htm [1 dicembre 2014].

alle Politiche Sociali, dall'Ufficio Scolastico Provinciale, dall'Azienda Ospedaliera, dalla Fondazione OIC del Comune di Padova e dal Centro Produttività Veneto di Vicenza.

Il gruppo di volontari (di cui sette formatori e tre tutor) fuoriuscito dal mercato del lavoro ha offerto la propria professionalità ai fini di creare opportunità di impiego lavorativo ai giovani frequentanti la quarta e la quinta superiore dell'Istituto, di sensibilizzarli ad investire nella creazione di impresa sviluppando la competenza chiave *sense of initiative and entrepreneurship*, facendogli sperimentare direttamente le pratiche e le tecniche di conduzione di una azienda, dalla fase di *startup* a quella di gestione ordinaria.

Il progetto, inoltre, ha anche avuto lo scopo di riavvicinare generazioni (Ripamonti, 2005) in parte separate dall'attuale sviluppo sociale, sostenendo l'invecchiamento e la cittadinanza attiva, la proattività personale, la creatività individuale e collettiva, lo sviluppo del territorio e della comunità locale (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

Il percorso di formazione, svoltosi fuori dall'orario scolastico in 160 incontri e 1200 ore complessive, ha permesso ai giovani di misurarsi con le problematiche legate alla reale costituzione e gestione di impresa, in un contesto di apprendimento efficace e significativo. I manager in pensione, utilizzando una didattica in micro gruppi (quattro gruppi di quattro studenti ciascuno), hanno gestito quattro aree di attività: Rapporti con gli Enti e Raccolta fondi – Organizzazione, Amministrazione, HR, Formazione, Aspetti legali – Marketing e Comunicazione – Competition. Nel corso degli interventi con l'intero gruppo hanno, invece, trattato i temi: creatività e *problem solving*, presentazione in pubblico, lavoro di gruppo e *leadership*, negoziazione e *decision maker*, definizione di obiettivi e scadenze, rischio e gestione del cambiamento.

L'approccio 'didattico' adottato dai formatori anziani è stato focalizzato sullo *scaffolding*, il *learning by doing*, su tecniche analitiche (analisi di caso), tecniche simulate (*role playing*), tecniche relazionali (*cooperative learning*), tecniche narrative (racconti, storie), tecniche proattive (*brainstorming*), tecniche esecutive (dimostrazioni, esercitazioni), secondo uno stile che ha aiutato i giovani ad acquisire competenze a partire dai problemi concreti (Comoglio, Cardoso, 1996). Un apprendimento efficace e concreto che ha permesso lo scambio di idee, facilitato la creazione di un team di lavoro che ha sviluppato il progetto, arricchendolo con il contributo di professionalità di diverso tipo, da quelle più tecniche a quelle più esperte in campo di gestione d'impresa e marketing.

Gli studenti, trovandosi ad essere protagonisti della gestione stessa del progetto, nella sua forma laboratoriale e di apprendimento di gruppo, hanno sviluppato doti personali e competenze trasversali (*mindset imprenditoriale*), realizzato attività concrete, acquisito conoscenze specifiche per avviare e gestire un'azienda. Mettendo in atto modalità di ricerca-azione, i ragazzi hanno operato con metodologie cooperative e collaborative, per affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte (Tessaro, 2014).

In base ad una analisi di mercato e al loro ambito di studi, hanno deciso quali servizi proporre (accompagnamento, sostegno, compagnia per persone anziane economicamente autosufficienti), hanno imparato a preparare un *business plan*, a scegliere una strategia promozionale, a ricercare fondi, costruendo essi stessi la loro conoscenza e dimostrandosi capaci di saperla applicare a contesti reali (Comoglio, 2002).

Nell'essere chiamati a risolvere problemi veri, esaminandoli da più prospettive teoriche e pratiche; nel replicare quanto più rigorosamente possibile le attività richieste dal mondo reale (Ellerani, 2006); nel riflettere sul proprio apprendi-

mento individualmente e in gruppo; nell'assumere più ruoli per sviluppare esperienza in diversi settori; i ragazzi hanno sperimentato autonomia e responsabilità, si sono fatti carico di rispondere personalmente delle proprie decisioni, supportati da interventi di *scaffolding* cognitivo e didattico.

Una didattica costruttivista basata sull'importanza della consapevolezza del processo di apprendimento, sulla presenza attiva del soggetto, sull'agire riflessivo in situazione (Mezirow, 2003), sull'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e in azione (Revans, 1980), per una crescita personale, sociale e dialogica.

Gli anziani hanno attivato spazi/tempi laboratoriali, nell'ambito dei quali orientare i giovani al cambiamento di atteggiamenti e comportamenti socio-culturali, offrire stimoli, fornire a tutti le condizioni per seguire un proprio percorso autodeterminante, facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale. La lezione e il *setting* formativo tradizionale dell'aula scolastica hanno perso la loro centralità a favore dell'esperienza, l'apprendimento è divenuto un processo di modifica e ristrutturazione, una co-costruzione di conoscenza (Varisco, 2002; Spinelli, 2009).

Il focus group realizzato con i formatori ha evidenziato come sia stato importante per loro creare relazioni per lo sviluppo di dinamiche positive, rimodellare e adattare il progetto ai bisogni formativi dei ragazzi, manifestare empatia, collaborare, sviluppare reti di supporto, coinvolgere l'istituzione scolastica (Castiglioni, 2011).

Nel monitorare e valutare i risultati, nell'accogliere le richieste dei ragazzi, i formatori si sono posti in un atteggiamento di ascolto e osservazione, di partecipazione discreta e maieutica (Cosentino, 2002).

3. La valutazione

Al termine del percorso è stata effettuata una analisi dei processi formativi, formali e informali, attivati durante il lavoro, realizzata attraverso un approccio multi-metodo. Si è fatto ricorso a tecniche prevalentemente qualitative per verificare il percorso compiuto e le competenze acquisite dagli studenti (osservazione partecipante, diario di bordo, interviste), ma anche all'analisi quantitativa, raccogliendo 17 questionari di valutazione.

Ai ragazzi sono state poste più domande, di cui si riportano le risposte più significative. È stato chiesto:

1. Perché avessero scelto di fare un'esperienza di apprendimento intergenerazionale:
 - Perché rappresentava un'opportunità di imparare che non capita tutti i giorni a un ragazzo (A.);
 - Ho sempre pensato di essere adatto ad un ruolo nel sociale (S.);
 - Ero molto attratta dal fatto che fossimo noi a creare una azienda (C.);
 - Con il Progetto Plinio si è presentata una possibilità lavorativa in un ambito in cui riesco e mi piace molto (E.);
 - Credo che, con il progressivo aumento della popolazione anziana, sarà inevitabile l'instaurarsi di una rete intergenerazionale di supporto e sostegno tra le due fasce di età. Si è trattato di una occasione di crescita personale, sociale e culturale (G.).
2. Cosa avessero imparato da un tutor anziano:
 - Questa è una esperienza che tutti noi giovani dovremmo fare almeno una volta nella vita. L'idea che ciò che ha vissuto un anziano sia completamen-

- te diverso da ciò che si vive oggi è solo uno stereotipo. Ho appreso capacità di ascolto e di relazione (A.);
- Ho imparato a non arrendermi davanti alle prime difficoltà perché con pazienza ed impegno possono essere superate (A.N.);
 - Ho imparato che si può costruire qualcosa dal nulla, se ci si crede davvero (S.);
 - Da alcuni tutors ho imparato l'impegno, la costanza e la determinazione, senza le quali non si possono raggiungere i propri obiettivi; da altri a rapportarmi in modo adeguato con le persone (E.);
 - Ciò che più mi ha colpito dei loro insegnamenti è stata la professionalità, la determinazione nell'affrontare situazioni differenti, la passione nel trasmettere la propria esperienza, la voglia e lo spirito ottimista nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. I manager sono stati i nostri punti di forza e di riferimento fungendo, in certi casi, da genitori, nel garantirci una solida sicurezza (G.);
 - Ho compreso l'importanza dell'esperienza, che si acquista solo con l'età (G.I.);
 - Ho imparato ad essere empatica e ad affrontare con positività ogni situazione, superando i miei limiti (S.I.).
3. Quali fossero gli aspetti più positivi dell'esperienza e quali li avessero messi in difficoltà:
- È una cosa nuova, molto diversa da ciò che le scuole propongono solitamente; all'inizio però non ero certa se continuare (A.);
 - Mi è piaciuto molto lavorare alla realizzazione dell'impresa (AN.);
 - La parte più difficile è stata quella dedicata all'analisi dei bisogni degli anziani, perché non mi era molto chiara la modalità di intervento (C.);
 - Mi è piaciuto mettere in gioco la mia creatività e lavorare in gruppo, anche se, non essendoci abituato, mi sono sentito in difficoltà (S.);
 - L'aspetto che più mi è piaciuto è stato il potermi relazionare e lavorare con persone più grandi, da cui mi sono sempre sentita seguita e sostenuta (C.);
 - È stato bello che il progetto non ci sia stato proposto già pronto, ma che l'abbiamo "costruito", partecipando attivamente ad ogni scelta, ad ogni attività (E.);
 - Mi è piaciuto sentirmi partecipe di un gruppo con un obiettivo comune, l'aver creato legami affettivi con i tutor, la serietà del progetto e l'aver colto un'opportunità che possa renderci orgogliosi delle nostre capacità (G.);
 - Non penso di riuscire a distinguere gli aspetti che mi sono più piaciuti da quelli che mi hanno messo in difficoltà, perché ad ogni incontro (sia coi manager, sia nelle varie strutture che abbiamo visitato), ogni compito che ci veniva affidato, li presentava entrambi. Forse quello che più mi è piaciuto, è stato poter lavorare insieme a persone esperte, interessanti, ma soprattutto stimolanti (G.I.);
 - Mi è piaciuto il rapporto che si è creato tra gli studenti e i tutor che ci hanno permesso di affrontare il progetto in maniera costruttiva, anche se è stato difficile conciliare il percorso formativo scolastico con quello del progetto (I.);
 - L'aspetto che inizialmente mi ha messo in difficoltà è stato quello di relazionarmi con persone adulte. Quello che mi ha colpito è stata la novità del progetto, l'autonomia che ci è stata lasciata nella presa di decisione (S.).
4. Quali fossero gli aspetti innovativi del progetto da trasferire nel contesto scolastico:
- Il clima di lavoro molto aperto e sereno, lontano dalla lezione frontale ha re-

- so l'apprendimento un'esperienza piacevole. Si percepiva il rapporto di collaborazione tra noi e i tutor che ci hanno trasmesso una forte motivazione a migliorare; cosa che in alcuni casi può mancare nelle nostre scuole (A.);
- La cosa che più mi ha colpito è l'aspetto pratico, mentre a scuola si fa più teoria (A.N.);
 - Credo che una delle cose più belle sia l'imparare da persone che ogni giorno lavorano sul campo con passione (S.);
 - L'aspetto innovativo è che siamo stati da subito noi i protagonisti; la motivazione è sempre stata alta. Negli incontri non abbiamo solo ascoltato, come solitamente si fa a scuola, ma siamo sempre intervenuti attivamente fino al dibattito (C.);
 - La differenza principale è il rapporto alla pari che c'è stato con i manager (E.);
 - Trovo impossibile portare a scuola il progetto Plinio. Sono proprio due aspetti diversi le lezioni scolastiche e le riunioni per il progetto; nel secondo caso lavoriamo attivamente per il nostro futuro, studiando cosa ci serve perché la nostra attività funzioni (G.I.);
 - Sarebbe bello affrontare il percorso scolastico in modo più interattivo, svolgendo attività anche all'esterno della classe in modo da interagire maggiormente con il mondo e le persone che ci circondano (I.);
 - L'approccio con i manager è stato costruttivo, basato sul rispetto, sulla fiducia; uno scambio di conoscenze (S.I.).
5. Quali tecniche didattiche fossero loro servite di più e perché:
- La ricerca diretta sul territorio finalizzata all'analisi dei bisogni dei futuri possibili clienti mi ha spinto a mettermi in gioco (A.N.);
 - Il cooperare per uno scopo comune mi ha motivata moltissimo (A.); il lavoro con i compagni mi ha fatto capire quanto un team sia meglio del singolo (S.); *cooperative learning* perché penso che insieme si apprenda più facilmente ed in modo più duraturo (C.)
 - Con i loro racconti professionali i tutor hanno suscitato in me un senso di ammirazione e stima tale da trasmettermi la voglia di intraprendere, con gioia, una strada professionale simile alla loro (G.);
 - Il role playing è stato il metodo più divertente, ma allo stesso tempo istruttivo (G.I.);
 - Sicuramente le esperienze di ognuno dei tutor sono state fondamentali ed istruttive, ma anche le attività di brainstorming attuate per scegliere nome e slogan del progetto (E.);
 - Sono stati utili gli studi di caso (S.I.).

Alla fine del percorso è stato somministrato un questionario di valutazione, volto a rilevare i processi cognitivi, metacognitivi e socio-relazionali messi in atto dagli studenti (cfr. Figg. 1-6).

Completato dai tutor e dai ragazzi, ha permesso di trarre alcune considerazioni in merito all'importanza di prevedere momenti e sollecitazioni per una riflessione individuale e collettiva sui processi cognitivi e motivazionali personali e del gruppo.

Allenare la metacognizione rappresenta un aspetto fondamentale per istaurare processi di ri-connesione tra i diversi livelli del sapere e per alimentare la conoscenza di sé, l'autostima, la percezione di autoefficacia.

I ragazzi hanno riconosciuto con determinazione l'importanza di utilizzare quanto appreso e di trarne delle regole, ai fini del conseguimento degli obiettivi prefissati. Nel valutare i processi messi in atto dai ragazzi, gli ex manager hanno valorizzato il saper risolvere i problemi, il saper prevedere gli effetti delle pro-

prie azioni, il saper agire e risolvere i conflitti in modo autonomo e responsabile, il saper condividere le responsabilità.

Entrambe le generazioni hanno concordato sull'importanza della resilienza, sul riconoscimento dell'expertise degli anziani e hanno dato peso alla relazione (Dozza, 2006) e alla comunicazione instauratisi all'interno del gruppo (Sgritta, 2002). Quest'ultimo ha rappresentato un ambito privilegiato per lo sviluppo di abilità sociali e di comportamenti collaborativi, un efficace strumento di sviluppo cognitivo, di facilitazione e potenziamento dell'apprendimento.

La valorizzazione delle diversità, la capacità di ascolto, la comprensione di idee diverse, hanno trovato nelle metodologie cooperative un approccio coerente e funzionale.

Nell'imparare dagli altri e con gli altri, le relazioni interpersonali e il clima di fiducia creatisi nel gruppo hanno, insomma, avuto un ruolo essenziale, rispondendo al duplice bisogno del singolo di venire accettato e sentirsi parte di una comunità, condividendone le trame di significati e di trovare in essa forme di sostegno alla realizzazione delle proprie potenzialità (Carletti, Varani, 2006).

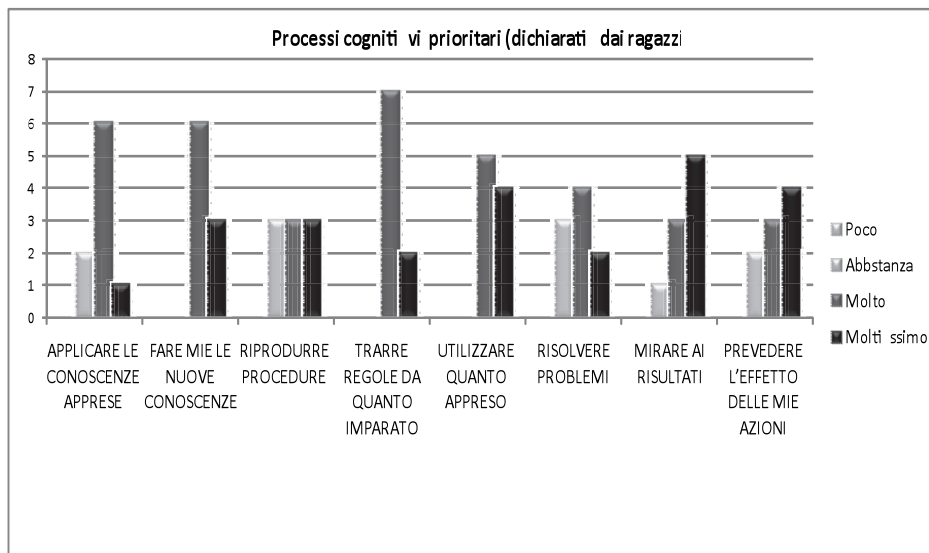


Figura 1

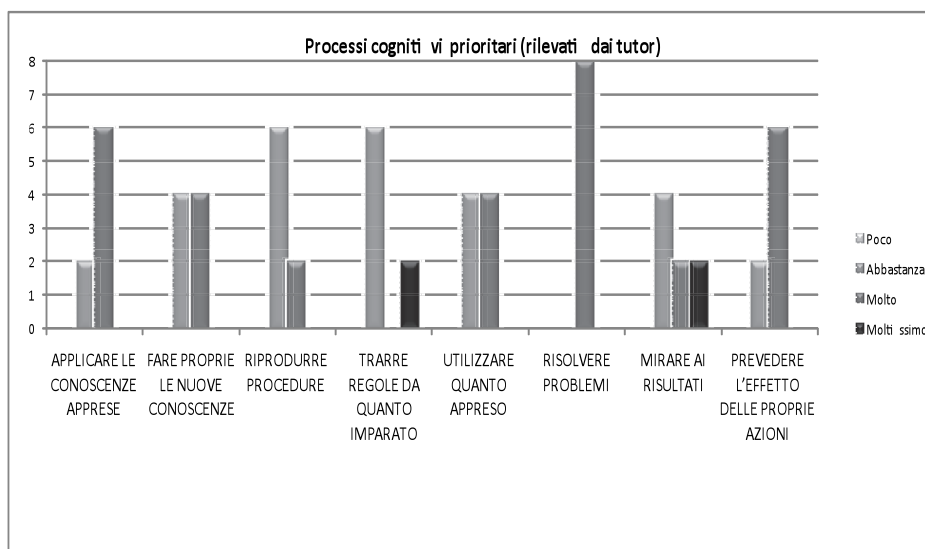


Figura 2

Gli ex manager hanno saputo delegare e decentrare l'autorità, dare margini di libertà, fino al punto di far diventare i ragazzi responsabili del proprio apprendimento, consegnando loro la chiave della propria autonomia.

Alla luce delle esperienze maturate i ragazzi hanno dato una loro definizione di spirito di intraprendenza: "mettersi in gioco, migliorarsi, avere idee nuove, andare fuori dagli schemi, divergenza".

La leva motivazionale che ne ha sostenuto la partecipazione è stata l'idea di poter costruire il proprio lavoro, il sentirsi responsabili del proprio futuro.

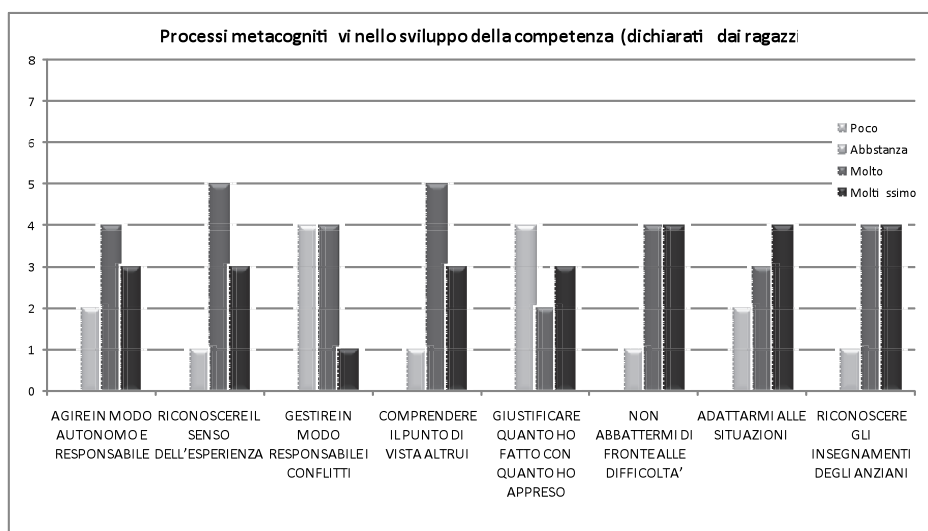


Figura 3

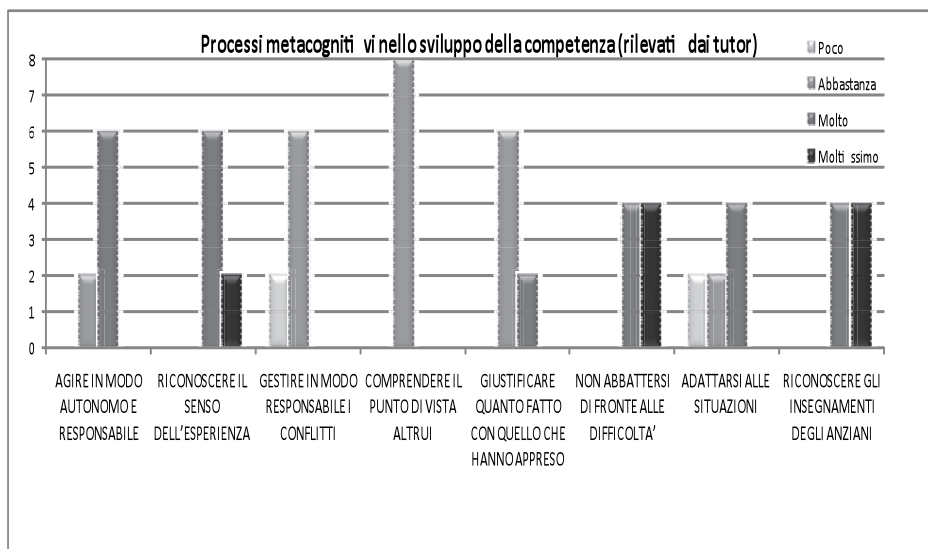


Figura 4

La realizzazione dell'esperienza ha garantito l'apprendimento di capacità operative, riferite allo svolgimento di specifici ruoli lavorativi; l'acquisizione e lo sviluppo di saperi tecnico-professionali; di competenze relazionali, comunicative ed organizzative; la ri-motivazione di allievi in difficoltà nei confronti dei percorsi formativi; il raccordo con il contesto territoriale; l'esperienza di percorsi innovativi, a supporto dei percorsi curricolari; la certificazione e il riconoscimento di crediti formativi.

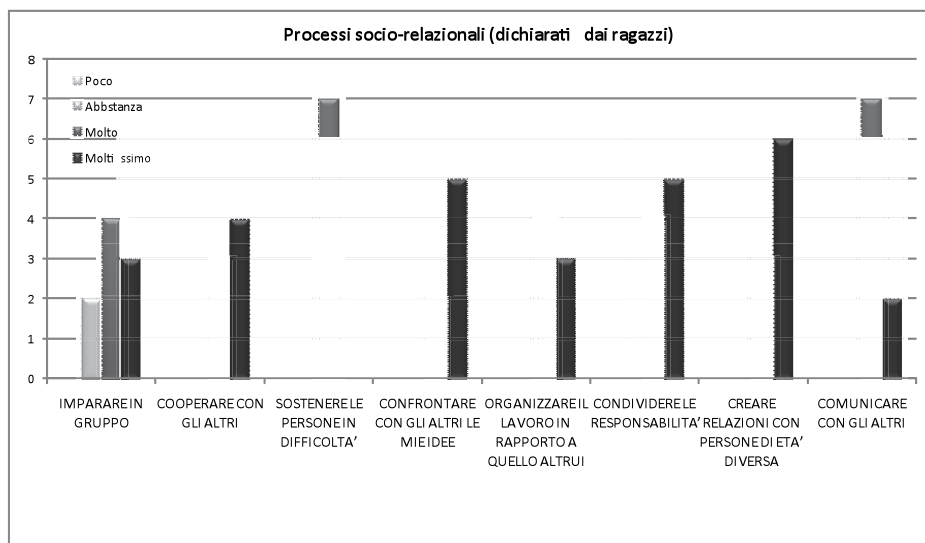


Figura 5

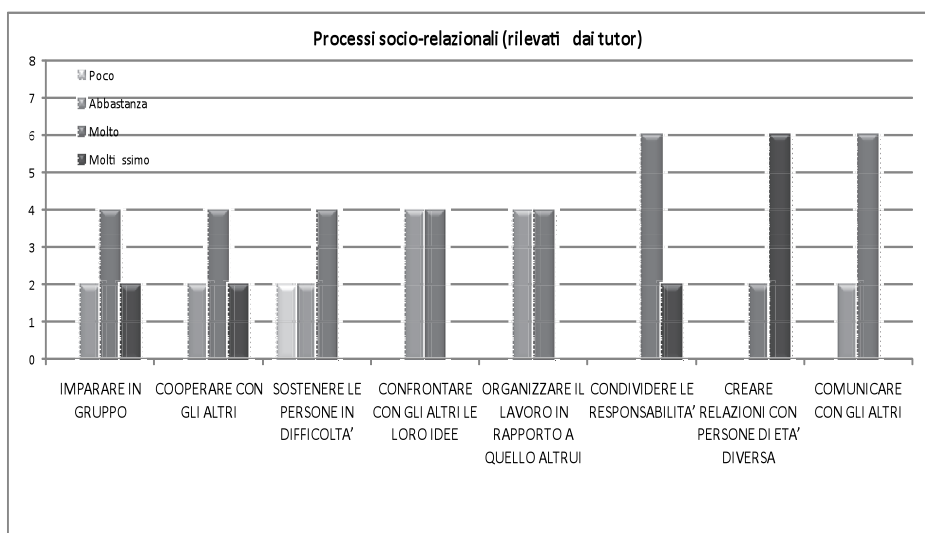


Figura 6

Gli incontri generazionali per la trasmissione, attraverso la pratica della narrazione orale, di saperi professionali, oltre a creare opportunità di lavoro e d'impresa per i giovani, hanno valorizzato l'expertise degli anziani, rafforzando il legame generazionale.

4. Conclusioni

Per quanto questo studio, realizzato su ventisei partecipanti, non permetta la generalizzazione dei risultati, si possono cogliere alcuni aspetti guida per la realizzazione di progetti di educazione all'imprenditorialità nelle scuole.

L'approccio seguito dagli ex manager, infatti, ci permette di trarre importanti indicazioni sul significato dell'apprendere per competenze, secondo un approccio costruttivista.

Appare fondamentale che l'educazione all'imprenditorialità sia presente sin dall'avvio del processo formativo scolastico, come elemento fondante dei piani di studio (ISFOL, 2013). Diventa sempre più essenziale il ruolo di un dirigente scolastico innovatore e di insegnanti motivati. Il fare impresa non può essere considerato un corso/progetto che si conclude con una valutazione, ma l'acquisizione di un nuovo modo di pensare e di una competenza chiave di base (Kirby, 2003).

L'educazione all'imprenditorialità presuppone, però, una didattica non prettamente disciplinare, ma per problemi; una scuola che lavori per compiti di realtà sentiti dai ragazzi, affinché non ci sia uno scollamento tra ciò che imparano e quanto svolgono nella vita di tutti i giorni; una scuola aperta al territorio e alle sue risorse lavorative (Ellerani, 2012).

Essa richiede la collaborazione fra scuole, imprese e comunità locali, il coinvolgimento di manager e imprenditori attraverso progetti di responsabilità sociale e di cittadinanza attiva. Lo sviluppo di reti flessibili sul territorio, per la praticabilità di progetti sia interni, che esterni alla scuola. Essa, come nel caso qui presentato, può avvalersi del volontariato di impresa, una risorsa fondamentale per il passaggio di competenze tra generazioni.

Una educazione all'imprenditorialità necessita, però, anche di un nuovo paradigma, di un nuovo orizzonte di senso per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, volta davvero allo sviluppo dei talenti degli allievi, alla didattica attiva dell'autonomia, valorizzante la divergenza e la creatività dei discenti nei processi di apprendimento. Una formazione che stimoli gli insegnanti a guardare oltre i confini fisici e temporali del proprio ambiente scolastico, nell'ottica di un apprendimento lungo il corso della vita.

Una didattica improntata al *learning by doing*, che integri astrazione teorica e sperimentazione pratica (Dewey, 1947), una *educazione intergenerazionale* (Kaplan, 2002) che faccia leva sulla testimonianza e il contributo tratto direttamente dall'esperienza professionale delle persone anziane, esperienze di *job shadowing* per un primo approccio all'imprenditorialità tramite l'osservazione (Vannini, 2009).

Una scuola che faccia del dialogo tra insegnanti e imprese la leva, grazie alla quale costruire percorsi modulabili sulla base degli interessi, degli indirizzi di studio degli studenti e dei settori lavorativi più significativi per lo sviluppo locale.

La scuola non può, però, essere lasciata da sola, ci vogliono nuove politiche giovanili che finanzino progetti di impresa che offrano ai partecipanti la possibilità di mettersi alla prova come protagonisti, di essere considerati come portatori di risorse e non semplici destinatari di idee progettuali sviluppate da altri. Politiche che offrano la possibilità di cimentarsi con la propria idea di impresa, sulla base delle concrete esigenze del tessuto produttivo territoriale. Progetti di cittadinanza attiva, come dispositivi di educazione non formale che promuovano la partecipazione dei giovani alla vita attiva, che intreccino le dimensioni istituzionali, i processi democratici e di rappresentanza, lo sviluppo locale e quello economico, favorendo la crescita personale e sociale dei partecipanti.

Accanto agli apprendimenti "non formali", va quindi data rilevanza anche agli apprendimenti "informali", all'imparare facendo che avviene durante le attività tra gruppi di pari, nel volontariato, ecc., e che consente ai giovani di acquisire competenze trasversali, fondamentali in una ottica di sviluppo professionale. In questo senso le politiche giovanili possono diventare uno spazio, un luogo, una occasione, un incrocio dove scuola, impresa, lavoro, formale, informale, territorio, capitale sociale e capitale civico esercitino contaminazioni di innovazione culturale.

La riflessione sulle strategie e sui modelli di intervento per lo sviluppo dello spirito imprenditoriale deve necessariamente essere iscritta nel complesso “reticolo” di policy tracciate in ambito europeo dal nuovo *Entrepreneurship 2020 Action Plan*, affinché si possano costruire le condizioni per cui i giovani siano messi in grado di partecipare in modo davvero attivo e creativo alla vita comunitaria, sociale, culturale e politica del nostro Paese.

Riferimenti bibliografici

- Baschiera, B., Deluigi, R., Luppi, E. (2014). *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Cini, S., Paolini, A. (2012). *Le sedici competenze di base*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carletti, A., Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Castiglioni, M. (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano: Unicopli.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, 93-112.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. D. (1947). *Experience and education*, New York: Macmillan.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative. Il lievito e gli ingredienti*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Ellerani, P. G. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- Gibb, A. A. (1998). *Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century*. Oestrich-Winkel Germany: European Business School.
- ISFOL, Consolini, M., Di Saverio, M., Loasses, C., Richini, P. (2013). *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*. Disponibile in: http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/565/1/Consolini_Di%20Saverio_Loasses_Richini_Indicazioni%20imprenditorialita.pdf [10 dicembre 2014].
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education*. 48, 5, 305-334.
- Kirby, D.A. (2003). *Entrepreneurship*, London: McGraw-Hill Education.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme (2009). Disponibile in: <http://www.insme.org/files/3862> [4 dicembre 2014].
- Revans, R. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs.
- Ripamonti E. (2005). *Anziani e cittadinanza attiva. Imparare per sé, impegnarsi con gli altri*. Milano: Unicopli.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori.
- Sgritta, G.B. (2002). Dinamiche intergenerazionali e scambi sociali. In G.B. Sgritta (a cura di), *Il gioco delle generazioni* (pp. 18-21), Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione e Insegnamento*, X, n, 1, 105-119.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? Real test or authentic task? *Formazione e Insegnamento*, XII, n. 3, 77-88.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Varisco, B. M. . (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

Studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell'e-learning

Study of color perception transferred in e-learning

Barbara Todini

INAIL-Ricerca, Dipartimento Innovazione Tecnologica

b.todini@inail.it

ABSTRACT

The new technological paradigms, in the didactic work, have determined structural changes about the education provided reorganisation, aiming to keep unchanged its qualities and standards. For this purpose, many aspects are considered, first among everything: how to stimulate person's "senses" without physical presence.

Nowadays, we can use the new information technology, although it is not enough to complete the multimedia signs research.

This work makes the most of chromatic aspects, as sign, in on-line development. Thus, colour theme has always been a signal and, with other expressive elements, becomes of significant communicative.

In the strictly connection with this factor, the study of the colour's potentialities it is presented around the construction of web environments chromatically adapted for communicative training goals, giving to the colour a significant acceptance and deterministic to plan an andragogical training course, chromatically predefined.

The colour, as a sensory element, communicative and active, is used for on-line explanation of lower difficulties, lower unpleasant and aseptic habitat.

Nell'azione didattica i nuovi paradigmi tecnologici hanno determinato dei cambiamenti strutturali nella pianificazione organizzativa dell'offerta formativa, con l'obiettivo di mantenere inalterato il livello qualitativo di questa. Molti sono gli aspetti presi in considerazione a tale scopo, primo fra tutti: come stimolare i "sensi" della persona senza la presenza fisica. Oggi ci possiamo avvalere della nuova tecnologia informatica, ma questa non ha esaurito la ricerca dei segni multimediali. Il presente lavoro valorizza l'aspetto cromatico, in qualità di segno, nella formazione on-line. Come il colore sia stato da sempre un segnale e in concomitanza ad altri elementi espressivi assume un significato comunicativo. In relazione a questo, si presenta lo studio delle potenzialità del colore nella costruzione di ambienti web cromaticamente adatti ai fini comunicativo-formativi, per conferire al colore un'accezione significativa e deterministica nel progettare un corso di formazione andragogico, cromaticamente predefinito.

Il colore come elemento sensoriale, comunicativo e partecipativo che viene usato per la definizione di un habitat on-line meno ostico, distante, asettico.

KEYWORDS

E-Learning, Andragogy, Chromatic Study.

E-Learning, Andragogia, Studio Cromatico.

1. Cos'è il colore

Potremmo definire il colore secondo una visione romantica e poetica che Goethe¹ ci propone, in cui “il colore è, per il senso dell’occhio, un fenomeno naturale elementare che, come tutti, si manifesta attraverso divisione e opposizione, mescolanza e unione, potenziamento e neutralizzazione, trasmissione e distribuzione e così di seguito, e che in queste universali formule naturali può essere considerato e compreso nel modo migliore” (Goethe, 1808, p.15) oppure più semplicemente “[...] il colore è la natura conforme al senso dell’occhio” (Goethe, 1808, p.15). Un buon compromesso tra l’elemento sensibile, quello espressivo e quello fisico per la definizione del colore, può essere la spiegazione data da Itten² nel 1961 con la pubblicazione dell’«Arte del colore», che identifica il colore con la vita “[...] poiché un mondo senza colori sarebbe un mondo senza vita. I colori sono idee primordiali, generati dall’incolore luce originaria e dal suo contrario, l’oscurità senza tinta. Come la fiamma produce la luce, la luce genera i colori. I colori sono creature della luce e la luce è la madre dei colori. La luce, il fenomeno primo dell’universo, ci rivela nei colori lo spirito e l’anima vitale del nostro mondo.” (Itten, 1961, p. 8). “L’essenza primordiale del colore è un’armonia onirica” (Itten, 1961, p. 8). In realtà il colore è una manifestazione che chiama in causa una pluralità di elementi interdipendenti nell’esprimere il fenomeno in oggetto: artistico, fisico, chimico, meteorologico, psicologico, paesaggistico, scientifico. Il colore è un fenomeno determinante affinché l’uomo riesca a recepire informazioni sulla realtà circostante. Il mondo viene visto a colori, a tutti gli oggetti viene attribuito un colore perché il colore è un’espressione qualitativa degli oggetti, i quali vengono resi manifesti proprio dalla loro caratteristica cromatica, Il processo della riflessione e assorbimento di luce da parte di un qualsiasi oggetto, segue un percorso contrario a quello che è il pensiero comune. Partiamo dall’etimologia del termine. Colore deriva dal latino *color*, *coloris* e si sviluppa dalla radice del verbo *celare*. Sapendo che se la riflessione della luce è totale è bianca, se è nulla è nera e se è parziale è colorata vuol dire che i colori degli oggetti che noi vediamo sono quelli non celati, non assorbiti, dalla materia cioè corrispondono ai colori riflessi. Questo vuol dire che alla nostra vista ciò che appare è il colore il quale cela tutti gli altri alla vista umana. Per la determinazione del colore corrisponde un intervento attivo dell’uomo che interpreta e decodifica l’informazione la quale viene inviata dagli occhi al cervello. Ne segue che il colore null’altro è che l’interpretazione da parte del nostro cervello che capta delle lunghezze d’onda e le decodifica assegnando a ciascuna un colore definito. Attraverso l’osservazione modifichiamo ciò che ci circonda in ciò che vediamo.

- 1 Johannee Wolfgang von Goethe: 1749-1832, poeta, narratore drammaturgo tedesco. Si manifestò in un’epoca in cui risultava operante la consapevolezza d’una acquisita libertà di sentimenti e di espressione. Gli fu quindi spontaneo rendersene partecipe e incrementarla segnando un cambiamento radicale nella coscienza culturale non solo tedesca ma europea.
- 2 Johannes Itten: 1888-1967, pittore attratto dapprima dal cubismo, fu influenzato in un secondo momento dall’astrattismo che manifesta dalle composizioni di contrasti cromatici simultanei. Effettuò studi di contrasti di forme e di colore.

2. A cosa serve il colore

Come la scienza ci ha dimostrato i colori, alla stessa stregua delle parole e dei suoni, sono vibrazioni, quindi producono degli effetti a seconda della percezione dei sensi. Tutti gli oggetti hanno un colore, ad ogni colore è stato dato un significato e ogni colore ci trasmette una sensazione. Sin dalle origini della storia dell'uomo, il colore ha racchiuso in sé dei significati metafisici, spesso magici, delle capacità salvifiche, tanto che ogni colore corrispondeva ad una divinità ed i colori erano il mezzo attraverso cui manifestavano i loro poteri. Verso la fine dell'800 e gli inizi del '900, il pittore Kandinsky³ dà al colore una forza psicologica, studia l'influenza che i colori hanno sull'animo, riesce ad attribuire a ciascun colore una proprietà emozionale assegnandogli un suono, un odore e un sapore. Seguendo un rigore logico, in realtà, la vista assurge a punto focale dell'esistenza psichica poiché ci rende manifesto il mondo che esploriamo, per cui i colori rientrano a pieno titolo tra gli elementi significativi dell'esser-ci. Oggi il senso del colore ha perso il fulcro simbolico che aveva in un passato molto remoto. Ma, nonostante tutto e nonostante la nostra non esplicita volontà, il colore mantiene ancora un significato simbolico, basti pensare ad alcune espressioni colloquiali che ci rimandano immediatamente ad un mondo il cui senso è sotteso: i camici bianchi, i caschi blu, le maglie rosa, le camice nere e gli azzurri. Lo stesso si può dire di alcune zone geografiche: la Costa Azzurra, il Continente Nero, il Mar Nero, la Foresta Nera e il Fiume Giallo. Sulla scorta di un arcaico mondo simbolico del colore, si è creato oggi un quotidiano convenzionale in cui al colore viene addebitato un ruolo primario ed indispensabile di riconoscibilità per l'invio di messaggi e di informazioni in funzione della necessità di una codifica, assegnando al colore un significato comunemente accettato. Per esempio negli impianti idrici l'acqua calda è rossa, quella fredda è blu; nella viabilità urbana il semaforo si rende intellegibile attraverso i colori; in urbanistica le zone edificabili sono in rosso, i parchi sono in verde e i servizi sono in blu. Il significato del simbolo, cioè dell'icona, determinato dal colore testé esaminato è riconducibile e ascrivibile al condizionamento dovuto al momento storico. Quindi la connotazione del colore deve essere contestualizzata nella cultura di appartenenza e nel periodo storico di riferimento. Sappiamo, infatti, che il lutto si manifesta con il nero in occidente, mentre in Cina e in India con il bianco, mentre il blu denota una classe agiata ed elegante in occidente, in oriente si preferisce il nero o il giallo, quest'ultimo associato alla menzogna o al tradimento in occidente. Il verde, nell'800, indicava la sostanza velenosa dell'arsenico, oggi è collegata ad una coscienza ambientalista.

Altro significato assume il simbolo del colore quando questo è riconducibile esclusivamente alla nostra storia individuale e interiore. I colori possono rievocare dei ricordi, dei sapori o degli odori alla stessa stregua della musica, oppure possono assecondare il nostro stato d'animo, non a caso il colore degli abiti che scegliamo ogni giorno è spesso determinato dall'emotività momentanea, come accade anche per la musica: la scelta dei motivi sonori corrisponde a gioia, dolore, ilarità, noia (Kandinsky, 1910). Insomma anche i colori sollecitano le nostre

3 Wassily Kandinsky: 1866-1944, pittore russo considerato il primo artista di genere completamente astratto, utilizzando il colore seguendo stili e tecniche all'epoca ancora inesplorate.

emozioni: “I colori sono azioni della luce, azioni e passioni” (Goethe, 1808, p. 5). Nonostante tutto ciò sia affidato, come ho già detto, al nostro mondo interiore sia esperienziale che momentaneo, il delineare le caratteristiche principali delle sensazioni che i colori suscitano, sebbene siano spiegazioni non esaustive, sono, altresì, comuni a tutti gli individui per cui possono essere principi validi per sviluppare uno studio appropriato nel contesto multimediale.

Alcune attinenze sono abbastanza intuitive, il rosso è associato al sangue e al fuoco, il blu è legato all’idea del mare e del cielo, il giallo richiama il sole e l’oro, il verde ricorda la natura, il marrone si unisce alla terra. Ma andando più in profondità le relazioni intuitive si possono leggere come stimolo a delle sensazioni, provocando delle attinenze logiche che richiamano, secondo una modalità comune di percezione e recezione, un elemento caratterizzato da quel colore, come ho schematicamente riportato in tabella 1:

Colore	Connotazioni
Nero	Serietà, eleganza. Prepotenza
Giallo	Cordialità, solarità, ottimismo, pensiero creativo
Blu	Riflessività, freddezza, armonia, calma, comunica solidità e positività
Marrone	Salubrità, materialità, confortevole, affidabilità
Grigio	Maturità, neutralità
Rosa	Giovinezza, romanticismo
Verde	Sicurezza, tranquillità, simbolo della vita e della crescita
Arancione	Emotività, positività, estroversione, allegria, divertimento
Viola	Opulenza, realismo, modernità, nostalgia
Rosso	Passione, pericolo, calore, stimolante, coraggio
Bianco	Purezza, serenità, pulizia, nascita

Tabella 1: significato e decodifica intelligibile dei colori

Iniziando a focalizzare il pensiero sul nostro studio della percezione dei colori nell’apprendimento on-line, in realtà è questo il punto di partenza, cioè: quali sono le sensazioni che i colori stimolano nella psiche? Conseguentemente come facilitare l’apprendimento creando delle unità didattiche seguendo uno schema ontologico cromatico preconstituito a tale obiettivo? Lo studio non è scontato, ma la considerazione che sottende questa ricerca è la reale constatazione che l’e-learning si basa principalmente sul senso della vista ed è da qui che prende avvio lo studio, senza eliminare la possibilità futura di implementazione, correlazione e coinvolgimento di altri sensi quale quello uditivo, come già si è realizzato, e, perché no, poter arrivare a immaginare quello tattile con il principio di *Second Life*⁴.

Studiare il linguaggio del colore come icona intellegibile in termini formativi vuol dire studiare il bacino di utenza verso cui si ci si rivolge. Oltre a un significato

4 *Second Life* è un mondo virtuale elettronico digitale on-line lanciato nel 2003 in America. Gli utenti detti *residenti* accedono al mondo virtuale attraverso un avatar tridimensionale e sono liberi di fare qualunque cosa, in molteplici campi di applicazione creativa: intrattenimento, arte, formazione, musica, cinema, ecc.

culturale differente da popolazione a popolazione può averlo anche da padre a figlio, dato che è stato scientificamente provato che gli adulti prediligono di norma i colori freddi mentre i bambini quelli caldi. Nel nostro caso di studio, i destinatari costituiscono un'utenza ben delineata e ascritta ad un settore avente delle caratteristiche di appartenenza culturale: adulti, lavoratori nei settori tecnico/scientifici. Con occhio critico noteremo che all'interno del macrogruppo sussistono lineamenti discordanti su cui la ricerca si sofferma per uno studio approfondito e peculiare di percezione/rispondenza dei colori. Nel nostro caso poco meno del 67% degli interessati sono di genere maschile, elemento rilevante poiché la percezione del colore non è la medesima tra maschi e femmine, e la categoria appartiene, per il 100%, a quella adulta. Sulla capacità sensoriale di cogliere le diverse sfumature cromatiche tra i due generi parleremo più avanti. Tuttavia la percezione imprime delle reazioni involontarie che richiamano a dei sillogismi interiori e comuni ai due generi.

3. La Ricerca del colore: base teorica

Punto su cui ora si farà particolarmente leva per riscontrare se realmente esistono delle differenze percettive del colore, risiede nel porre risalto al livello culturale, cioè al tipo di scolarizzazione, degli utenti. Come già detto, il colore non solo va a stimolare dei recettori di senso universalmente validi, ma anche quelli individuali. Questi ultimi si biforcano e possono essere inseriti da una parte in uno stato momentaneo di condizione personale mutevole, dall'altro in una deterministica formazione mentale e culturale che porta ad una definizione del senso, del significato e del significante dato al colore. Per cui il colore rievoca condizioni, gusti, abbinamenti, contrasti che comunemente sono presunti indipendenti e autonomi rispetto a qualsiasi altro contesto o elemento di vita, ma che potrebbero essere la risultante di più parametri, quali sociali, culturali, formativi, educativi e familiari.

Notiamo nel nostro vissuto esperienziale che gli individui hanno dei comportamenti comuni di approccio alla vita a seconda della loro scolarizzazione pregressa, come se questa plasmasse in modo indelebile una *forma mentis* identificabile. Ci accorgiamo immediatamente della differenza, sia per il percorso logico del pensiero sia per la terminologia adottata sia, più in generale, per le scelte di vita intraprese, tra una persona con formazione giuridica ed una con formazione scientifica, per esempio. A questo punto la domanda che mi pongo è se possa sussistere una relazione tra la scelta del percorso di studi e una predisposizione verso una determinata tonalità cromatica. La crescita, la determinazione e l'affermazione del sé, di un Io strutturato in un contesto di riferimento sociale, che nel nostro caso è quello lavorativo, porta con sé anche una programmazione per il discernimento verso un colore piuttosto che un altro, oppure tale scelta deve essere addebitata esclusivamente al simbolismo del senso del colore che ha radici ataviche strettamente connesse ad un popolo e alla sua cultura, ad un territorio e alla sua tradizione? Il colore può circoscrivere una classe lavorativa, quindi si può appartenere professionalmente ad un colore?

Si è molto parlato, studiato e adottato il test dei colori dello psicologo svizzero Max Lüscher⁵ (1972) che, attraverso uno studio approfondito e mirato della

5 Max Lüscher: psicoterapeuta, sociologo e filosofo svizzero del '900. Elaborò un metodo per valutare la logica del pensiero attraverso l'uso dei colori. Riconobbe che la percezione sensoriale dei colori è obiettiva e universale, ma la simpatia verso i colori è

sintonia o discordanza del soggetto verso i colori, riesce a delineare uno specifico stato psico-fisiologico e a poter ascrivere l'individuo in una sfera emozionale. È uno studio finalizzato ad effettuare una diagnosi attraverso la realizzazione di una mappa della personalità che verrà utilizzata come base di partenza per il percorso di guarigione. Quello che a noi interessa dell'approccio ai colori di Lüscher è che ha elaborato un metodo con cui racchiudere alcune caratteristiche della personalità entro uno spettro cromatico e decodificarlo in espressioni caratteriali. Quindi a una persona sottoposta al test dei colori dello psicologo svizzero le viene diagnosticato il suo essere psicologico attraverso l'assegnazione ad una categoria cromatica. Questo non ci dà alcun elemento aggiuntivo alla nostra ricerca per poter stabilire un nesso tra l'attività professionale e un colore di appartenenza, ma possiamo affermare che in passato si sono studiati degli elementi caratterizzanti l'individuo e tentato di attribuire a questi insiemi di elementi un colore, cioè il simbolo, l'icona del senso per poi rendere intelligibile il significato. Quindi è lecito ricercare un eventuale nesso di causalità tra una *forma mentis* delineata prima dalla scelta di studio poi confermata dalla scelta professionale e un gusto cromatico definito. Un focalizzare le attenzioni su un preciso particolare espressivo dell'essere rispetto al suo complessivo, strutturato in più segmenti che vanno a comporre l'insieme della personalità di un individuo. Quindi tenteremo di rilevare il numero maggiore di dati per suffragare empiricamente l'assunto del legame esistente tra pregresso scolare, attuale ambito lavorativo, e gusti cromatici, di fissare l'attenzione su una parte, presumibilmente eloquente, della personalità ma infinitesimale sul totale delle porzioni che la compongono e che determinano l'esser-ci. Creare così un sillogismo concettuale parattatico, organico e universale del nesso causale tra professione e colore. Allo scopo della trasferibilità di questo nesso nell'e-learning non abbiamo un'ampia letteratura o una consistente bibliografia di riferimento se non gli studi condotti sino ad oggi relativi al *web-marketing*. I quali fanno da sempre ampio uso di colori, immagini, icone per l'invio di messaggi di immediata decodifica, intelligibilità e percezione. La *ratio* che sottende lo studio di questo settore è la ricerca di segni e simboli ad "effetti speciali" che determinino un'attrazione d'interesse istantanea verso un uditorio con il fine ultimo di un riscontro quanto più cospicuo in termini economici. Noi possiamo valerci solo in parte di questo studio di settore poiché il colore è più legato alla ricerca di una realizzazione di ambienti web creati in sintonia con il fruitore ultimo. Il colore deve appagare la vista, accogliere l'individuo, rendere armonico il luogo, agevolando la visualizzazione del *courseware*. Creare un ambiente cromatico ospitale e confortevole e contemporaneamente stimolante all'azione intellettuale vuol dire non tanto imporre un layout cromatico, come nel caso del *web-marketing*, ma assecondarlo, come in qualsiasi altro aspetto in cui noi siamo arbitri delle nostre scelte. Probabilmente il colore è stato oggetto di studio mai preso nel dovuto conto in ambito formativo andragogico, forse di più in campo pedagogico. Infatti i colori di un percorso formativo online sono quelli propri di ogni azienda, ente, università cioè corrispondono a quegli elementi personalizzabili dai soggetti eroganti. Sono i colori di riconoscimento, così come il logo o il *brand* o il *packing*, importanti per il senso di appartenenza. Il mondo istituzionale determina una ufficialità, imponendo quel "nefasto" distacco che in un contesto accademico sincrono si è accettato passivamen-

soggettiva, perciò la condizione soggettiva e psicosomatica può essere valutata obiettivamente con un test cromatico.

te come condizione inconfutabile, nel nostro contesto assolutamente rivoluzionario nella metodologia inter-relazionale di approccio al sapere, potrebbe determinare il totale insuccesso e causare addirittura l'abbandono del corso. Oggi la rinuncia dei discenti a portare a termine un percorso formativo non è più esclusivamente considerata una incapacità degli stessi a mantenere gli impegni presi, ma è un aspetto che pone dei dubbi sulla bontà dell'offerta formativa, per cui a fronte di una percentuale alta di abbandoni si andrà incontro a un susseguirsi di proposte di rimodulazione del materiale e del sistema didattico. In vista di un'ottimizzazione del progetto erogato, ciascuna parte che lo compone è analizzata e studiata. Il colore è una di quelle parti. Il motivo per cui focalizzo l'attenzione sul colore è perché si considera il colore un elemento che favorisce le dinamiche di dialogo, scambio, discussione. Chiaramente non in modo diretto: la visione del nostro colore preferito non ci porta ad essere logorroici, ma un ambiente sia esso domestico, urbano o cittadino, naturalistico o multimediale, che ci infonde distensione, armonia, eufonia ci propone anche una agiatezza interiore e maggiore predisposizione di apertura verso il prossimo e quindi al dialogo e allo scambio. Nulla di tutto questo corrisponde ad un'equazione matematica, sarebbe come dire: siccome sei seduto in una poltrona e non in una sedia devi dormire! Però è plausibile presupporre che una poltrona possa creare una condizione di distensione fisica superiore rispetto ad una sedia. Ed è esattamente questa sensazione che vorremmo creare, un trasporto assolutamente naturale verso quel tanto di familiarità per un habitat web che allontana il senso di ritrosia, di freddezza, di rigidità, di distanza colloquiale che nell'era di internet crea il presupposto prima di disinteresse dopo di rinuncia. Le modalità perché possano essere create ipotesi di sintonia di frequenza, nella sperimentazione cromatica in e-learning sono state identificate nella realizzazione di sfondi cromatici personalizzabili da ogni singolo fruitore dei corsi. Si declinerà il corso in diverse offerte cromatiche e l'utente ne sceglierà una, secondo la propria discrezionalità. Per inciso si farà particolare attenzione affinché la tonalità non entri in contrasto con la facilità di lettura e quindi che non affatichi la vista. L'invito rivolto ai discenti ad effettuare la scelta del colore sarà data all'inizio di ciascun corso e non verrà data loro la possibilità di modificarlo *in itinere*. Da un punto di vista prettamente tecnico, la necessità è quella di proporre cromaticamente, esattamente ciò che si vuole per cui è bene rifarsi alla tavolozza web universale, che comprende 216 colori base, il cui linguaggio è riconosciuto sia dai PC che dai Macintosh⁶, anche se oggi i riferimenti sembrano obsoleti questo sistema non è stato soppiantato da uno più avanzato valido dai due sistemi operativi. Questo perché tutti gli utenti della piattaforma devono visualizzare il medesimo colore altrimenti lo studio sarebbe inficiato dall'inesattezza dei dati rilevati non più oggettivamente validi.

4. Come funziona il colore

Nessun colore ha un valore assoluto in sé ma i colori assumono un diverso risalto sulla base del contesto in cui si trovano. Da un punto di vista oggettivo è importante contestualizzare il colore, per cui l'intensità della luce esterna e l'accostamento tra i colori sono elementi che alterano notevolmente la percezione soggettiva delle tonalità cromatiche. Tutti gli elementi concorrono a determina-

6 Natescape Navigator, browser grafico.

re un diverso risalto dei colori per cui la sensazione personale spesso differisce dalla realtà ascrivibile entro parametri definibili e riconoscibili secondo metodiche logiche e non istintuali.

Effettuando una disamina sull'operato dei pittori del '900 ci accorgiamo come questi abbiano utilizzato il colore affinché venisse rappresentata una forma attraverso l'effetto illusionistico grazie a un gioco di contrasto o di avvicinamento o di alternanza di determinati colori, aventi specifiche intensità e luminosità.

I colori possono descrivere l'effetto illusorio tridimensionale, di profondità e di rilievo come accade guardando le opere di Victor Vasarely⁷. Lo stesso autore ci suggerisce di rapportarci ai suoi dipinti attraverso l'abbandono all'inganno visivo e lasciarsi guidare dall'illusione entro uno spazio magico, puramente ottico, in cui la ricezione dell'immagine si trasforma in atto mentale attivo e creativo⁸. Victor Vasarely è uno dei massimi esponenti, oltre che fondatore, della Optical Art⁹. La percezione, quindi anche la percezione illusoria, non è una mera somma delle sensazioni di cui è composta, ma è determinata dall'organizzazione degli elementi che la costituiscono. Gli elementi così organizzati dalle capacità percettive tendono al significato della forma il più coerente e organico, o meglio, riconosciuto tale, possibile. Rendiamo e accettiamo come coerenti delle forme determinate dal contrasto di colore, nella realtà assolutamente illogiche, incoerenti e irreali.

Nel '400 troviamo che il colore venne utilizzato con il fine contrario, quello cioè di caratterizzare le tonalità cromatiche quanto più vicine al vero, proponendo una percezione realistica dettagliata del mondo circostante. Jan van Eyck¹⁰ ci offre il capolavoro dei coniugi Arnolfini che esemplifica in modo sublime la scuola fiamminga la quale si afferma attraverso la proposizione minuziosa dell'esistenza empirica.

Nel corso del '600, pieno periodo barocco, il colore viene interpretato e offerto al pubblico quale mezzo espressivo determinante la dinamicità, quindi centro focale dell'attenzione di pittori del calibro di Rembrandt è infondere il ritmo attraverso il colore e abbandonare la staticità spaziale.

Da questi pochissimi cenni ci rendiamo conto di come il cromatismo possa essere mezzo espressivo di multidisciplinari concetti di studio quali il realismo, la forma, il moto e con l'impressionismo abbiamo il primo studio organico del colore in risposta alla luce naturale tanto che Monet¹¹ osservò scrupolosamente l'incidenza della luce in ogni ora del giorno per poterne riportare esattamente gli

7 Victor Vasarely: 1906-1997, pittore e grafico ungherese. Il fondatore del movimento artistico dell'Optical Art (Op Art). Studia e sperimenta gli effetti ottici nella grafica creando singolari rappresentazioni di animali con contrasti cromatici bianco/nero.

8 Portale di Arte Specializzato. Sellarte.it

9 Optical Art o Op Art: è una corrente d'arte astratta nata negli Usa intorno agli anni '60 che ha come campo di Ricerca l'illusione ottica e l'impressione plastica del movimento, che stimola il coinvolgimento dell'osservatore nell'opera d'arte.

10 Jan van Eyck: 1390-1441, pittore fiammingo di grande fama tanto da contribuire a diffondere questo stile in tutta Europa. L'elemento che più caratterizza la sua pittura è l'attenzione alla luce e la capacità di rappresentarla nella maniera più fedele possibile. Ne risulta un realismo fotografico che colpì notevolmente i suoi contemporanei.

11 Claude Monet: 1840-1926, pittore impressionista il cui stile si caratterizza da tocchi di colore col fine di rappresentare autonomi effetti di luce senza preoccuparsi della forma.

effetti sulle sue tele, aprendo la strada ai neo impressionisti che addebitavano al colore puro la possibilità di riprodurre realisticamente il vero, loro rifiutavano la mescolanza dei colori che doveva avvenire solo nell'occhio dell'osservatore.

Tornando al '900, altri artisti hanno dedicato lungo tempo allo studio della spazialità del colore, riportandolo all'espressione della forma, attraverso un sapiente e armonico equilibrio tra le sfumature di una medesima tinta applicando le variazioni verso il chiaro e verso lo scuro. Picasso¹² approfondì questo tema del chiaro-scuro soprattutto nel suo "periodo blu" in cui si esprime per mezzo di un colore dominante da cui partivano tutte le varie modulazioni sulla medesima tonalità. Questo accostamento tonale delle sfumature blu-azzurro, sintesi del monocromatico e del multitonale, potrebbe essere interpretato e percepito come nobile espressione dell'armonia del colore. Esistono due filoni di pensiero e di studio che affrontano l'argomento dell'armonia dei colori. Una è proposta da Tufte¹³, secondo cui l'esemplificazione del periodo blu di Picasso può essere un'espressione della vera armonia, poiché afferma che "l'accostamento cromatico in termini armonici si ottiene dalla giustapposizione di colori simili senza forti contrasti" (Brajink & Toppano, 2007, p. 129). Mentre la seconda teoria, quella di Itten, è supportata dal concetto che l'armonia dei colori deve essere condotta su un piano di rigorosa oggettività. In altri termini, Itten asserisce che l'occhio tende naturalmente e automaticamente a ristabilire un equilibrio rispettando la legge dei complementari, cioè è data dalla "simmetria di forze contrastanti" (Brajink et al. 2007, pp. 129-130). Quindi secondo Itten l'equilibrio tra più colori è dato dal fatto che la loro mescolanza deve dare come risultato il grigio, altrimenti il loro accostamento risulta disarmonico. In realtà tutta la scuola Bauhaus¹⁴, di cui si annoverano personaggi tipo Klee¹⁵ e il già citato Kandinsky, ebbe tra gli elementi focali di studio anche quello sistematico sul colore, spesso rapportato al suo senso funzionale, ascrivendolo entro delle proporzioni fisico-matematiche per riuscire a dare una percezione fisiologica definibile in termini armonici.

A questo punto ci si domanda quale sia la regola da adottare per un buon accostamento cromatico ai fini di una armonia ottica. Avere delle leggi da rispettare, sebbene complesse, ci consegnerebbe ad una certezza, eviteremmo di incorrere in errori grossolani, ci prefiggeremmo mete che andrebbero oltre quella base di verità inconfutabile. Probabilmente come il significato che il colore assume tra le diverse fasi storiche e le differenti aree geografiche, così potrebbe essere

12 Picasso: 1881-1973, pittore e scultore tra i protagonisti assoluti dell'arte del '900. Agli inizi nelle sue opere, sebbene già mostrassero un ineccepibile capacità e attitudine, si avverte un certo schematismo delle forme e l'uso di un cromatismo più audace e più libero per ottenere una maggiore capacità espressiva. Comunemente la sua arte è divisa in periodi: blu, rosa, africano, analitico e cubismo.

13 Edward Rolf Tufte: 1942, statistico, scultore e infografico statunitense. Gli scritti più importanti di Tufte si riferiscono all'information design cioè come esprimere concetti in forma visuale. È un difensore del minimalismo nella rappresentazione del dato e di tutto ciò che induce all'incomprensione.

14 Scuola Bauhaus: Staatliches Bauhaus Weimar, Istituto superiore di istruzione artistica, fondato a Weimar nel 1919 da W. Gropius per promuovere un nuovo metodo educativo in grado di superare l'antinomia arte-artigianato, finalizzato all'integrazione tra arte e industria e all'unità e armonia tra le diverse attività artistiche.

15 Paul Klee: 1879-1940, pittore di origine svizzera, rappresenta insieme a Kandinsky il pittore che ha dato il maggiore contributo ad una nuova pittura fondata su caratteri astratti.

l'idea dell'armonia dei colori e del loro accostamento: mutevole nel tempo e nello spazio. D'altronde non manca il personaggio storico che fece questa affermazione, il compositore Jaques Chailley¹⁶, agli inizi del '900, asserì l'inesistenza di regole assolute e atemporali sia per il colore come per la musica.

Però è altresì vero che se una teoria dell'armonia del colore rispecchia la sensibilità di un popolo nel suo periodo storico, possiamo riconoscerle gli attributi per stabilire dei requisiti sufficientemente validi e infonderle un valore di regola. Un frammento di tempo e uno spazio finito sono dei punti di riferimento per conferire omogeneità a modelli normativi. Allora possiamo ipotizzare come valido il nostro archetipo pensiero: la società lavorativa (frammento di società) del nostro tempo (periodo storico limitato) sia scissa in più segmenti sulla discriminante della preferenza cromatica e che il colore possa essere un indice eloquente entro cui inserire la scelta professionale (ipotesi da suffragare attraverso una teoria "universale" addebitabile).

5. Lettura del colore

Il segnale luminoso viene elaborato dai recettori degli occhi: i bastoncelli necessari per la visione notturna, presentano una sensibilità solo al colore blu, per la visione diurna sono impiegati i coni: rosso, verde e blu il cui buon funzionamento dà la possibilità di vedere a colori. Il mal funzionamento può far verificare vari gradi di daltonismo. I recettori, bastoncelli e coni, inviano il segnale visivo al cervello il quale, a sua volta, elabora l'immagine nel modo definitivo quale ci appare. Attraverso studi di settore, oggi si può affermare che la sensazione del colore è presente sin dal momento della nascita, mentre la distinzione dei colori si affina nel tempo con la crescita, con l'educazione fino a raggiungere la perfetta percezione e discriminazione a 25 anni. Un elemento molto importante da cui la nostra ricerca non può prescindere, altrimenti i risultati ne scaturirebbero altamente alterati e non rispondenti neanche ad un vero teorico, consiste nel porre attenzione alla esistenza di una potenziale percezione cromatica significativamente differente tra uomo e donna. Scientificamente constatato (Jameson, Highnote & Wasserman, 2001, pp. 244-261) che esiste una costituzione biologica per sostenere tale assunto. Il gene sia del pigmento rosso che di quello verde si trovano sul cromosoma sessuale X, mentre il gene del pigmento del colore blu si trova sul cromosoma 7. Da qui, si deduce facilmente che la donna, avendo due cromosomi sessuali X, è in grado sia di elaborare più tonalità dei due colori rosso e verde, compreso il loro diverso grado di amalgama, e quindi di percepirne le più lievi sfumature nel caso in cui i pigmenti situati su entrambe le copie di X siano sane, sia di sopperire con il gene del pigmento, sia esso rosso o verde, nel caso in cui in uno dei due cromosomi X siano presenti delle anomalie nella definizione dei coni dei rispettivi colori. Per cui la donna perché abbia una visione dei colori alterata deve avere ereditato da entrambi i genitori, i cromosomi X che la costituiscono, mutati. Mentre per l'uomo la possibilità, *in nuce*, si raddoppia,

16 Jaques Chailley: 1910-1999, compositore e musicologo francese, consacrò gran parte della sua attività di musicologia alla musica medievale quale espressione della teoria dell'armonia e in forte opposizione alle forme di avanguardia in favore del canto gregoriano.

avendo per costituzione un unico cromosoma sessuale X ereditato dalla madre, l'uomo può fare affidamento solo su di esso perché sia in grado di vedere correttamente i colori rosso e verde. Ma anche nel caso, come risulta nella maggior parte delle circostanze, i coni siano sanamente sensibili ai due colori del cromosoma X, l'uomo risulta avere una capacità di assorbimento dei fasci di luce specifici a questi colori meno sfumato, per cui riesce a percepire una definizione meno graduata delle tinte. Ha per sua natura un livello inferiore di discernimento delle tonalità e delle intensità dei colori.

Da ciò premesso, ne consegue quanto l'elemento di diversificazione percettiva di genere sia una variabile da tenere in considerazione nel momento in cui si andrà a elaborare la risultante dei dati finali poiché emerge essere l'unica discriminante nota oltre l'appartenenza al settore professionale. Altri elementi d'incognita saranno portati alla luce, nel corso della ricerca, contestualmente verranno proposti anche dei mezzi metodologici per una traslazione da incognita a metadato codificato e verrà effettuata una disamina di quali elementi di tipo endogeno ed esogeno ed anche autoindotto e eteroindotto, possano interferire con la psiche e quanto questi possano incidere sulla percezione individuale del colore e quindi sulla scelta di questo.

Ma allora perché il colore è stato oggetto di studio di tutti i tempi? Il colore funziona quale elemento simbolico fondante della comunicazione partecipativa del sentire, della trasmissione dell'informazione e della divulgazione del sapere e determina un'azione funzionale quale facilitatore di trasmissione della conoscenza. Il simbolo del colore nel mondo attuale, compreso quello multimediale, non differisce molto dal mezzo linguistico onomatopeico primordiale. Il simbolo sia dell'icona di una pagina web come di un animale sulle pareti delle caverne, deve aver raggiunto un livello di astrazione tale perché possa spingersi a quella forma ideale di segno simbolico che costituisce il linguaggio. Quindi il colore, accettando questo assunto, non può essere definito precipuamente come un simbolo ma più come un segnale, interpretabile con forma di comunicazione convenzionale più vicina ai sistemi di scambio di livello inferiore, accomunabile alle interazioni degli animali, che non a quello superiore tipica e peculiare espressione degli uomini. Sicuramente nel mondo animale il colore come elemento di comunicazione convenzionale è molto più sviluppato, basti pensare a tutte le razze che si corteggiano attraverso uno spiegamento spettacolare dei colori. Ma se immettiamo il segnale colore in un linguaggio significativo inteso nella sua visione olistica in grado di esprimere un gran numero di significati grazie alla giustapposizione di parole, segni e simboli, ecco che il nostro segnale colore assume a ruolo di complemento e integrazione del significato quindi del linguaggio. Un linguaggio al servizio del *logos* inteso come pensiero raziocinante strettamente legato alla parola, al verbo, alla comunicazione. In altri termini la conoscenza viene resa manifesta attraverso il linguaggio sia esso scritto, parlato, simbolico o convenzionale. Ecco che ci ricollegiamo a quanto detto precedentemente, quando abbiamo parlato del significato del simbolo determinato dal colore, ma ora possiamo inserire quel discorso in una visione più strutturata, restituendo al colore la giusta collocazione interpretativa nel contesto del senso, del significato e del significante.

Ancora oggi il colore continua ad essere elemento di particolare interesse poiché i mezzi di riproduzione del colore quindi di comunicazione sono in continua metamorfosi e sempre più sofisticati. Non solo il mezzo comunicativo è cambiato, ma soprattutto il modo di comunicare ha subito una rivoluzione. Da un lato la nuova tecnologia ha stimolato la mente verso nuovi confini di sperimentazione comunicativa e dall'altra il pensiero progettuale alla progettualità

di scambio informativo pone dei quesiti fattuali superabili solo con nuove tecnologie di avanguardia.

Nella contestualizzazione della ricerca, l'uso delle nuove tecnologie a fini didattici impone uno studio per l'ottimizzazione dell'uso di mediatori di senso in modo che si possa controbilanciare il deficitario che questa metodologia rileva nei nuovi scenari operativi di formazione. Per cui un sapiente utilizzo del colore, insieme alla comunicazione scritta e uditiva, va a contribuire ad una facilitazione della comprensione e della memorizzazione. In una visione più articolata, più mediatori vengono utilizzati, più sarà probabile il raggiungimento di un numero superiore di interlocutori poiché si andranno a stimolare diversi stili cognitivi. Altro non è che il riproporsi di un paradigma nel sistema di rappresentazione della conoscenza che nella storia dell'uomo già si è verificato, studiato e superato ponendo il mezzo al servizio del fine.

Conclusioni

All'origine dello studio sull'eventuale sillogismo relazionale tra scelta lavorativa e colore esiste un'ampia letteratura di stampo psichiatrico. Se Lüscher ed altri hanno dato un accento emozionale alle diverse scelte cromatiche, riuscendo a inscrivere una manifestazione caratteriale entro un colore, o sfumatura di questo, allora si può ragionevolmente dedurre che a una scelta professionale, essendo una emanazione settoriale, un segmento delle proprie propensioni caratteriali, corrisponda un colore.

La ricerca si svolgerà in fasi successive e ben distinte. Dapprima l'utente verrà esortato a scegliere una tonalità cromatica tra quelle messe a disposizione per la personificazione cromatica del corso. Una volta in possesso di un numero cospicuo di queste scelte, si dà avvio alla seconda fase di studio estrapolando la correlazione su base statistica: professione e colore. Si prosegue alla stima dei dati e allo studio della bontà dell'assunto: se e quanti appartenenti alla medesima professione hanno scelto la medesima tonalità cromatica. Se le aspettative vengono soddisfatte, si prosegue con l'avvio dello step successivo, si predispongono di default il colore del layout corsuale per ogni professionalità, di cui siamo a conoscenza. Al momento dell'iscrizione viene assegnato il colore, non c'è più la libera facoltà di scelta da parte dell'utente come è accaduto nella prima fase. Solo al termine del corso formativo, viene presentato un sondaggio sul tema della tonalità cromatica, soprattutto se fosse stato quello scelto da loro se ne avessero avuto la facoltà. Tenteremo di costruire una ontologia dei colori per le categorie professionali che hanno partecipato attraverso la verifica di quanto scarto reale esiste tra l'impostazione personale e la predefinita e la pre-impostazione del colore di sfondo del layout determinato da noi e non modificabile da alcuno.

Nel caso in cui si prendesse atto di una profonda disomogeneità tra gli esiti del primo e del secondo test, il risultato rimarrebbe in ogni caso degno di nota poiché si stabilisce un nesso tra una condizione emotiva momentanea e la scelta del colore. Non solo, potrebbe essere un primo approccio di costruttivismo e di cooperazione nell'impostazione del corso, demandando al singolo la scelta che porta con sé il concetto di arbitrio, di libertà, di determinismo e di progettualità con lo staff di produzione corsuale per un ambiente web che, in quel dato momento, ritiene gli si confaccia. Con questa lettura dei dati, inevitabilmente dovremmo inserire il lavoratore non più in una classificazione cromatica secondo una mappatura delle professioni, ma in una visione percettiva individuale e momentanea, immettendolo in un contesto di co-costruzione intenzionale

dell'individuale habitat multimediale. Gli viene conferito un ruolo deterministico nella pianificazione visiva del corso, intervenendo attivamente allo sviluppo per ciò che concerne un aspetto della definizione del percorso formativo: il colore. Soprattutto se andiamo a rileggere criticamente l'importanza che il colore ha nello stimolo sensoriale, quindi di spinta alla vita, nel quotidiano, nel vissuto, nei territori e nei popoli.

In ogni caso rimane l'importanza di trovare più mezzi comunicativi capaci di stimolare sia capacità cognitive che quelle emotive e inconsce, ed è da annoverare tra tutti coloro i quali stanno cercando di ottimizzare questa nuova disciplina di studio che è la formazione on-line tanto attuale quanto complessa, anche in considerazione del fatto che sono ancora diversi gli aspetti contraddittori nell'e-learning e molti gli atteggiamenti ostici, oltre che ostili, all'e-learning.


Riferimenti bibliografici

- Brajnk, G., Toppano, E. (2007). *Creare siti web multimediali. Fondamenti per l'analisi e la progettazione*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Goethe, J.W. (2008). *La teoria dei colori*. Milano: Editore il Saggiatore.
- Itten, J. (2010). *Arte del colore*. Milano: Editore il Saggiatore.
- Jameson, K. A., Highnote, S. M. & Wasserman, L. M. (2001). Richer color experience in observers with multiple photopigment opsin genes. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8 (2), 244-261
- Kandinsky, W. (1910/2005). *Lo spirituale nell'arte*. Milano: Feltrinelli.
- Lüscher, M. (1972). *The Lüscher colour test*. Londra: Pan Books.
- Lüscher, M. (1997). *Il test dei colori, diagnostica e terapia*. Roma: Editore Armando.
- Victor Vasarely Portale di Arte specializzato. http://www.sellarte.it/Artisti/VictorVasarely_op_art_cinetica_costruttivismo_bianco_e_nero_denfert_cristal_gordes_manifeste_jaune_vega.aspx (ultimo accesso 10.04.2015)



Ricerca

Inquiry



La programmazione didattica
tra individualizzazione e personalizzazione.
Indagine sulle competenze professionali
degli insegnanti nella scuola primaria di Torino
**Curriculum design
between “individualization” and “personalization”.**
**Empirical research on teachers’ professional
competencies in Turin primary school**

Vincenzo Bonazza

Università Telematica Pegaso - vincenzo.bonazza@unipegaso.it

Paolo Pasetti

Università Telematica Pegaso - paolo.pasetti@unipegaso.it

Stefano Curtetto

Università Telematica Pegaso - stefano.curtetto@unipegaso.it

ABSTRACT

The present research, carried out at the primary school in the municipality of Turin, aims to investigate the professional knowledge of teachers in the field of curriculum design, the latter being one of the most relevant strategies for effective training. Since in our country the empirical-experimental culture in education is not broadly widespread, we believe that training of teachers, both initial and in-service, is in need of a renovation in order to be more related to the everyday practice of teaching.

La ricerca che presentiamo, realizzata presso la scuola primaria del comune di Torino, intende indagare sulle conoscenze professionali dei docenti nell'ambito della programmazione didattica essendo quest'ultima una delle strategie più pertinenti per rendere efficace il percorso formativo. Poiché nel nostro paese la cultura empirico-sperimentale in ambito educativo è diffusa solo parzialmente, riteniamo che la formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, abbisogni di un rinnovamento al fine di essere più legata al fare scuola quotidiano.*

KEYWORDS

Curriculum Design, Assessment, Individualization, Personalization, Updating, Training.

Programmazione, Valutazione, Individualizzazione, Personalizzazione, Aggiornamento, Formazione.

* Vincenzo Bonazza ha scritto i commenti alle domande e costruito il questionario; Paolo Pasetti ha supervisionato l'impianto metodologico della ricerca, il questionario e curato l'elaborazione statistica dei dati; Stefano Curtetto ha somministrato il questionario e curato l'inserimento dei dati.

1. La strutturazione della ricerca

1.1. Il problema

Mentre in ambito internazionale le ricerche sugli insegnanti, oltre ad essere numerose, hanno una lunga tradizione, nel nostro paese, al contrario, oltre ad essere di numero esiguo, esse si sono sviluppate prevalentemente in ambito sociologico: piuttosto minoritari, infatti, sono i lavori che si sono concentrati sugli aspetti pedagogico-didattici (Vannini, 2012).

Il *problema* dal quale intende partire la presente indagine riguarda la questione della *formazione dell'insegnante*: siamo consapevoli del fatto che, in modo particolare negli ultimi lustri, nel nostro paese qualcosa si sia mosso; riteniamo, tuttavia, che la figura del docente sia tutt'altro che priva di ambiguità e che, nello specifico, il suo profilo professionale sia costellato da incertezze e contraddizioni. Se da una parte non mancano riconoscimenti e apprezzamenti circa l'importanza della sua funzione nella società (il più delle volte, a nostro parere, ammantati della retorica più consueta), dall'altra non assistiamo ad un miglioramento significativo della sua competenza professionale (Vertecchi, 2012), per tacere dell'aspetto della remunerazione economica.

Per entrare nel vivo delle nostre argomentazioni stabiliremo come termine a *quo* la riforma della scuola del 1962: allora, principalmente a livello politico, sarebbe stato auspicabile – perlomeno – iniziare a ridefinire il profilo professionale degli insegnanti nel momento in cui *l'imprinting* gentiliano che connotava il percorso formativo del docente dimostrava tutta la sua desuetudine. Il termine *ad quem*, invece lo indicheremo nella costituzione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) ai quali si è arrivati dopo un itinerario fortemente travagliato. Non ci addentreremo nella selva oscura popolata da leggi, leggine, norme programmatiche prive di efficacia operativa, proposte di legge e relative sconfessioni, sanatorie, provvedimenti parziali e via seguitando. Ci limiteremo ad asserire come in questo lasso di tempo la questione di maggior importanza sia stata sostanzialmente elusa, questione che avrebbe consentito alla professionalità docente di compiere un vero e proprio salto qualitativo, di allinearsi cioè alle altre professioni più accreditate: la *prossimità alla ricerca* (Vertecchi, 2008). Il sapere professionale dell'insegnante risulta, sotto molti aspetti, ancora intriso di senso comune, dipendente dalle mode pedagogiche e, soprattutto, scarsamente supportato da *evidenze empiriche*. Ne consegue che i livelli di efficacia delle azioni formative sono alquanto ambigui: ogni singola classe potrebbe essere, a giusta ragione, definita *black box* a motivo dell'opacità che generalmente la connota. Certo è altrettanto vero che la ricerca educativa, sebbene veda coinvolti studiosi di notevole spessore non è ancora nelle condizioni di mettere a disposizione della scuola *repertori conoscitivi condivisi* – così necessari per la costruzione di un sapere professionale solido – *ed affidabili* (Calvani, 2012; Vivinet, 2014).

Principalmente per le ragioni or ora riportate riteniamo che sia importante conoscere, almeno in parte, le competenze professionali dei docenti: è nostro interesse fornire *evidenza empirica* a coloro che sono chiamati ad assumere decisioni (ci riferiamo, principalmente, ai dirigenti scolastici ed al mondo politico). In altre parole: è nostra intenzione far sì (mediante incontri pubblici, convegni ecc.) che le risultanze di questo lavoro, oltre ad essere condivise con la comunità scientifica, abbiano una ricaduta di tipo operativo, essendo noto come nel nostro paese le istituzioni deputate alle politiche educative facciano ben poco uso delle conoscenze scientifiche sulla scuola (Bottani, 2009).

1.2. L'ipotesi

Delineata, seppur schematicamente, la cornice concettuale di riferimento (il problema), passiamo ora ad enucleare l'*ipotesi* della ricerca: riteniamo che nei confronti della *programmazione didattica* (format di primo piano nel POF, pienamente confermato dalla legge sull'autonomia) e, nel dettaglio, nelle diverse fasi che la compongono, permangano da parte degli insegnanti incertezze soprattutto di tipo empirico, dovute ad una formazione iniziale incompleta (ci riferiamo all'ambito didattico-docimologico) ed eterogenea, ed in modo particolare ad un aggiornamento professionale poco attento alla quotidianità didattica. Il dispositivo della programmazione didattica è uno dei principali *ferri del mestiere* dell'insegnante, dal momento che una sua oculata gestione consente di condurre con efficacia il percorso formativo. La nostra ipotesi si colloca all'interno del più ampio dibattito sull'*uguaglianza formativa*, tema centrale per la scuola di oggi (Bonazza, 2014): numerosissime sono le ricerche che dimostrano con chiarezza quanto la scuola di casa nostra sia lontana dall'aver ridotto le discriminazioni sociali, mentre la questione dell'equità dovrà essere vista come centrale per la sopravvivenza futura dell'istituzione scolastica (Bottani, 2013).

Pertanto gli *obiettivi specifici dell'indagine* sono i seguenti: a) individuare il modello più diffuso di programmazione; b) identificare le strategie didattiche adottate all'interno del fare programmazione; c) conoscere le finalità e le funzioni della valutazione e la tipologia di strumenti utilizzata; d) rendere esplicita la tipologia di aggiornamento professionale fruita dai docenti.

1.3. La metodologia

La ricerca empirica che proponiamo è di tipo descrittivo: l'intenzione è stata quella di osservare la variabile "competenza degli insegnanti" senza entrare direttamente in essa; la ricerca, quindi, ha inteso raccogliere le dichiarazioni dei soggetti intorno alla tipologia della loro prassi quotidiana, alle loro opinioni ed ai loro atteggiamenti nei confronti della programmazione didattica.

Lo strumento di ricerca utilizzato è un questionario, anonimo ed autocompilato; accompagnato da una lettera di presentazione, il questionario è stato consegnato direttamente ai dirigenti scolastici i quali si sono impegnati a somministrarlo ai docenti. È uno strumento che abbiamo già utilizzato in una precedente ricerca (Bonazza, Pasetti, Severoni, 2012): ricordiamo che prima di arrivare alla struttura definitiva, le versioni intermedie sono state quattro, e che ognuna di esse è stata oggetto di un ampio confronto all'interno dell'équipe di ricerca¹.

Prima di prendere contatto con alcune dirigenze scolastiche di Torino per la richiesta di partecipazione allo studio, abbiamo contattato l'Ufficio Scolastico Provinciale al fine di conoscere le dimensioni complessive dell'organico del corpo docenti della scuola primaria di Torino: 2722 docenti. Altresì, ci interessava conoscere la distribuzione geografica delle scuole e ciò ci ha permesso di pianifi-

1 I criteri generali di costruzione dello strumento sono stati la comparabilità con le ricerche affini e la frequentazione della letteratura di riferimento. Dopo la sua stesura iniziale, per migliorarne la fruibilità, è stato effettuato un referaggio da parte di esperti, e poi un *pretest* attraverso la somministrazione dello strumento di indagine ad un gruppo di docenti di scuola primaria (Bonazza, Pasetti, Severoni, 2012).

care lo studio suddividendo l'area urbana in tre zone (Torino Nord, Torino Centro, Torino Sud), allo scopo di avere almeno una dirigenza scolastica partecipante alla ricerca per zona. Per il reclutamento dei partecipanti allo studio sono state contattate cinque Direzioni Didattiche del comune di Torino, e precisamente le Direzioni numero 10, 17, 55, 69 e 70. Le Direzioni numero 10, 55 e 70 hanno aderito allo studio, mentre le due Direzioni rimanenti hanno declinato la richiesta. L'organico complessivo delle Direzioni che hanno aderito ammonta a 300 docenti; complessivamente, il questionario è stato somministrato a 149 docenti, facendo così registrare una quota di adesione pari al 49,7% dell'organico.

Dei 149 docenti a cui è stato somministrato il questionario, 54 (il 36,2%) hanno dichiarato di essere in possesso di una laurea, mentre 95 (il 63,8%) hanno dichiarato di non essere laureati.

Tra i 54 docenti in possesso di una laurea vi è però una certa eterogeneità riguardo alla disciplina nella quale si sono laureati. Infatti, meno della metà di essi (il 48,1%) possiede una laurea in discipline pedagogiche (pedagogia, scienze dell'educazione, scienze della formazione primaria), mentre il 44,4% di essi è in possesso di un'altra tipologia di laurea. Infine, il 7,4% dei docenti laureati non ha indicato la disciplina nella quale si è laureato.

2. La pratica della programmazione (quesiti 1, 10 e 11)

Il 79,3% dei docenti ha scelto, nel primo quesito del questionario (Tabella 1), l'item 1 (non si notano differenze particolari tra docenti laureati e non laureati), che descrive la programmazione come la intende la letteratura pedagogico-didattica (Maragliano, Vertecchi, 1986; Baldacci, 1990; Pellerey, 1994²; Felisatti, 2005; Cottini, 2008; Bonazza, 2012; Nuzzaci, 2012), mentre una parte, seppur minoritaria, appare ancora lontana da essa; quest'ultima sembra privilegiare soprattutto l'esperienza ed il senso comune, aspetti che risultavano di primaria importanza nei decenni antecedenti la riforma del 1962, laddove la logica artigianale, nell'ambito del fare scuola, la faceva da padrona. La *mitica* esperienza individuale poteva essere un efficace ausilio in un contesto didattico caratterizzato da un'utenza sostanzialmente omogenea; perde, al contrario, tutta la sua importanza laddove gli allievi presentano caratteristiche fortemente differenziate.

Come si può vedere osservando i risultati relativi al quesito 10 (Tabella 2), risulta in schiacciante maggioranza la programmazione per obiettivi (item 1): bassissime sono le percentuali di chi utilizza altre forme di programmazione². Il dato che qui emerge con chiarezza è che nella scuola primaria di Torino tale dispositivo didattico è largamente diffuso.

L'utilità della pratica programmatoria (Tabella 3, quesito 11) ci appare come

- 2 La nostra opzione cade proprio su questa tipologia di programmazione, anche se riteniamo, come abbiamo scritto altrove, "che il pluralismo metodologico sia non solo necessario, ma doveroso; tuttavia l'esame della letteratura ci induce a precisare come, sovente, nelle argomentazioni portate a favore dei diversi modelli di programmazione oggi sulla piazza sia presente una intenzione contrappositiva alla programmazione per obiettivi, più che una serena differenziazione. Il sospetto ci porta ad affermare che vi sia, in taluni casi, un'adesione fideistica verso questa o quella programmazione da contrapporre ad una rappresentazione a nostro parere pregiudiziale della programmazione per obiettivi" (Bonazza, 2012, p. 48).

una opinione salda tra i docenti coinvolti, e questo è dimostrato anche dalla scelta in grande maggioranza dell'item 4 del quesito 11, che intendeva completare la definizione del ruolo della programmazione nella scuola in parte già delineato nel quesito 1. Da notare che il 15,1% dei *docenti laureati* considera la programmazione come un semplice momento di confronto: probabilmente nel contesto lavorativo si confonde la programmazione con un momento dalle caratteristiche appena accennate; ovviamente, in tal caso, se ne riduce, e non di poco, l'efficacia didattica.

QUESITO 1. Sotto sono riportate alcune affermazioni riguardanti la programmazione didattica. Scegli quella che maggiormente risponde al suo concetto di programmazione.

(indicare una sola preferenza)

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione è l'attività mediante la quale si individuano e si organizzano i percorsi e le strategie propri dell'insegnamento per conseguire gli obiettivi stabiliti dalle <i>Indicazioni per il curricolo del 2012</i>	79,8	78,4	79,3
2. La programmazione didattica non presuppone una definizione rigorosa dei metodi di insegnamento e si realizza grazie al buon senso e all'esperienza accumulata negli anni	15,5	15,7	15,6
3. La programmazione implica una conoscenza degli allievi per decidere insieme ad essi il percorso formativo da svolgere	3,6	5,9	4,4
4. La programmazione permette di operare una trasmissione fedele e dettagliata dei contenuti selezionati dalle <i>Indicazioni per il curricolo del 2012</i> di un determinato contesto disciplinare	1,2	0,0	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 1

QUESITO 10. Quale modello di programmazione utilizza nella sua scuola?

(indicare una sola preferenza)

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione per obiettivi	91,3	95,9	92,9
2. La programmazione per concetti	2,2	0,0	1,4
3. La programmazione per sfondi integratori	0,0	0,0	0,0
4. Altre forme di programmazione	6,5	4,1	5,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 2

QUESITO 11. Riportiamo sotto alcuni assunti che esprimono opinioni diffuse sulla programmazione: scelga quello che ritiene più rispondente al suo modo di vedere (indicare una sola preferenza).

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione è finalizzata unicamente al confronto, tra colleghi di uno stesso modulo, e allo scambio delle esperienze di lavoro.	3,3	15,1	7,7
2. La programmazione è una forma burocratica di formalizzazione dell'intervento didattico e, per questo, non sempre efficace ai fini della verifica e valutazione dell'apprendimento.	2,2	5,7	3,5
3. La programmazione è una inutile perdita di tempo poiché ogni docente, grazie al proprio bagaglio esperienziale e alla formazione specifica acquisita, è in grado di operare scelte e percorsi didattici mirati.	0,0	1,9	0,7
4. La programmazione è una pratica necessaria per consentire al processo di insegnamento/apprendimento di essere il più possibile efficace.	94,4	77,4	88,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 3

3. Uno sguardo preliminare ad alcune questioni attuali (quesito 2)

Il quesito 2 (Tabella 4) intendeva indagare le opinioni degli insegnanti su questioni che riguardano l'attualità della scuola e che in qualche modo fanno da sfondo alla pratica programmatoria.

Doverosi gli item 1 e 2 sulla politica scolastica in ragione del fermento accesi nuovamente in questo periodo. Sulle riforme (item 1) assistiamo ad una presa di posizione piuttosto netta all'interno del nostro collettivo: le risposte infatti sono condensate, in una misura che si avvicina al 90%, tra gli "abbastanza" e i "molto" d'accordo. Ciò vuol dire che, nella sostanza, le riforme sono ritenute poco adeguate, e questo meriterebbe un approfondimento in altre sedi. Quanto alle politiche scolastiche (item 2), quasi la totalità dei docenti ritiene di essere abbastanza o molto d'accordo sul fatto che vi sia poca attenzione alle esigenze *reali* della scuola. Su questo potremmo argomentare a lungo: ci limitiamo ad asserire che le idee legate alla bandiera ideologica – o comunque ad una *pars politica*³ – continuano a prevalere a scapito di un dibattito fondato sullo studio dei dati empirici.

Gli item 4 e 11 riguardano la formazione degli insegnanti: s'è voluto domandare, seppure *en passant*, cosa ne pensassero essi stessi. Sull'inadeguatezza del-

3 Condividiamo ciò che ha scritto Frabboni (2004, p. 106) in seguito all'emanazione della legge 53/2003: "La nostra tesi – certo, confutabile – è che siano vistosi gli 'strappi' della *discontinuità* compiuti dalla legge n. 53/2003": E poi ancora: "La scuola del nostro paese ha bisogno di percorsi *diacronici* di graduale, progressivo e sistematico ammodernamento dei propri dispositivi istituzionali, organizzativi e curricolari. E non di lacerazioni improvvise, rotture violente, deviazioni destabilizzanti".

la formazione in *generale* dei docenti il collettivo appare diviso: sebbene in maggioranza quest'ultimo non sia d'accordo con tale affermazione, circa il 40% ritiene che la formazione sia sostanzialmente inadeguata. L'item 11, invece, si occupa, nello specifico, della formazione *professionale*: al riguardo quasi il 90% dei docenti (sommando i "per nulla d'accordo" con i "poco d'accordo") ritiene di essere competente nell'ambito proprio della didattica. Che dire? Essendo il presente strumento di ricerca orientato a saggiare le competenze didattiche dei docenti, riteniamo di poter esprimere alcune osservazioni al riguardo solo dopo aver esaminato i dati dell'intero questionario.

Gli item 3 e 12 intendevano posare lo sguardo su una necessità cogente per la scuola di oggi: la ricerca. Ebbene, la maggioranza del collettivo ritiene che il tempo per fare ricerca sia riscato o meglio non ci sia, e che la tipologia di ricerca a nostro parere *princeps*, cioè la sperimentazione, comporti parecchie difficoltà. E l'innovazione: siamo sicuri che arrivi solo dall'esterno? La nostra risposta non può che essere negativa.

Gli item 5 e 6 riguardano la programmazione: le risposte denotano che la maggior parte dei docenti conosce le potenzialità dell'autonomia, in termini di flessibilità. Quelle date all'item 6, confermano che la programmazione è intesa come un'attività necessaria al fare scuola quotidiano.

Gli item 8, 9 e 10 riguardano gli alunni ed i genitori. L'item 9 riguarda un tema oggi molto sentito dai docenti: la motivazione. Molti docenti, più del 50% del collettivo (40% di "abbastanza d'accordo", 12,4% di "molto d'accordo"), lamentano questa mancanza: ci limitiamo a dire che in sede programmatica vi è l'opportunità di sviscerare il problema, in modo particolare facendo uso di strategie didattiche diversificate: la lezione, sebbene sia utile in taluni casi, in altri dimostra tutta la sua desuetudine. Riprenderemo la questione *in medias res*: diciamo ora che è sempre più necessario servirsi di strategie di lavoro *collaudate*, che la ricerca ha dimostrato essere efficaci.

L'item 10 solleva la questione dell'indisciplina: circa tre quarti dei docenti ritiene gli alunni di oggi poco disciplinati. Il tema è molto delicato: le abilità relazionali, forse un po' trascurate nell'ambito della formazione dei docenti, potrebbero essere di grande ausilio al riguardo.

Un discorso analogo possiamo fare anche per l'item 8: l'invadenza genitoriale è diffusa e gli insegnanti la percepiscono con forza. È un aspetto che richiede un dibattito serio con crescente urgenza: l'ottica pedagogica del *sistema formativo integrato* quanto è lontana?

L'item 7 sulla cultura organizzativa nella scuola appare abbastanza sfilacciato: riteniamo che tale questione, non avendo altri elementi a disposizione, debba essere approfondita *in loco* assieme alle figure dirigenziali.

QUESITO 2. Qui di seguito, vengono fatte alcune affermazioni che riguardano la scuola, gli insegnanti, gli alunni e i genitori. Esprima, in ciascuna di esse, il suo accordo o disaccordo.

Affermazione	Per nulla d'accordo %	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale
1. Le riforme sono inadeguate	0,7	10,4	45,8	43,1	100,0
2. Manca un dibattito politico attento alle necessità della scuola	0,7	0,7	21,9	76,7	100,0
3. Le sperimentazioni sono difficili	4,1	31,0	46,2	18,6	100,0
4. La formazione dei docenti è inadeguata	18,5	41,8	30,8	8,9	100,0
5. Programmare è più agevole grazie alla legge sull'autonomia	9,7	24,3	62,5	3,5	100,0
6. Programmare vuol dire sottrarre tempo alla didattica	69,2	28,1	0,7	2,1	100,0
7. Assenza di cultura organizzativa	19,3	27,9	45,7	7,1	100,0
8. Eccesso di interferenze da parte dei genitori	1,4	17,1	39,7	41,8	100,0
9. Gli alunni sono poco motivati	6,2	41,4	40,0	12,4	100,0
10. Gli alunni sono più indisciplinati	2,1	21,2	30,8	45,9	100,0
11. I docenti sono poco competenti nell'ambito della didattica	35,4	53,5	10,4	0,7	100,0
12. A scuola non c'è tempo per fare ricerca sull'attività didattica	6,8	26,5	45,6	21,1	100,0

Tabella 4

4. Quanto è diffusa la funzione formativa della valutazione? (quesito 3)

La maggioranza dei docenti (Tabella 5) ha ben colto lo spirito della valutazione, ossia la raccolta di informazioni per ottimizzare il percorso didattico (ci riferiamo al concetto di valutazione formativa). Anche se non è un compito diretto della valutazione “favorire negli alunni la disponibilità ad apprendere”, come riportato nell’item 3, essa comunque può essere molto utile per creare le condizioni affinché si possa favorire la motivazione scolastica. Il primo item, “esprimere giudizi sul profitto” pone l’accento su una finalità che ci appare secondaria nella scuola di oggi, da considerare quasi esclusivamente in sede di valutazione sommativa. Osserviamo, poi, i risultati relativi agli item 4 e 5: si riaffacciano, in coloro che hanno scelto questi item, forme di tradizionalismo didattico che vedono il momento valutativo come pista per scoprire l’attitudine dell’allievo e rilevare le caratteristiche individuali. È evidente che in questo caso la valutazione ha un ruolo solamente terminale, e non è considerata parte integrante dell’itinerario formativo. La cosa non ci sorprende: riteniamo, tra l’altro, che il senso comune educativo⁴ sia ancora molto radicato tra le pareti scolastiche, *nonostante* le dichiarazioni formali in contrario rese da molti docenti.

- 4 Sono numerosi gli studi nei quali si evidenzia come nella scuola si consideri naturale che i risultati della formazione riflettano le configurazioni delle caratteristiche iniziali degli allievi: ricordiamo, tra gli altri, Bruner (1997); Baldacci (2006); Bonazza (2011); Verrecchi (2014).

L'ultimo item solleva il tema delle competenze: i docenti sono sostanzialmente divisi, probabilmente perché il costrutto è molto recente nella scuola. Diciamo che la prospettiva è analoga a quella contenuta nel primo item, dal momento che essa converge sul prodotto piuttosto che sul processo.

QUESITO 3. La valutazione nella scuola primaria deve prevalentemente: (segnare non più di tre risposte).

	No %	Si %	Totale %
1. Esprimere giudizi sul profitto	80,5	19,5	100,0
2. Fornire l'informazione necessaria per migliorare il processo formativo	21,5	78,5	100,0
3. Favorire negli alunni la disponibilità ad apprendere	59,1	40,9	100,0
4. Indirizzare gli alunni secondo le loro attitudini	83,2	16,8	100,0
5. Mettere in evidenza le differenze individuali degli alunni	91,9	8,1	100,0
6. Orientare l'insegnante nella scelta del giudizio più adeguato	89,3	10,7	100,0
7. Rilevare l'insieme delle competenze	45,0	55,0	100,0

Tabella 5

5. Una strumentistica valutativa un po' desueta (quesito 4)

I compiti scritti e le interrogazioni orali (Tabella 6) continuano ad avere un posto di primo piano, come è emerso anche in una recente indagine nazionale⁵; anche l'osservazione si è rivelata essere uno strumento molto utilizzato dai docenti. Per quanto riguarda le prove oggettive di profitto notiamo che una buona percentuale di insegnanti ha dichiarato di utilizzarle e di costruirle in proprio – presupponiamo – al fine di adattarle alla scolaresca che hanno di fronte. Si tratterebbe di capire quali siano le modalità di costruzione di questi strumenti delicati: la loro efficacia – ma il discorso vale per ogni strumento di valutazione – è strettamente legata ai criteri e ai processi che si seguono per realizzarle (Bonazza, 2015).

Un altro dato che merita attenzione riguarda le prove semistrutturate (item 8), la cui importanza, in modo particolare per la rilevazione delle competenze, si sta dimostrando sempre maggiore.

Il tema, infine, pur essendo questa una prova molto "anziana", resiste con tutta la sua forza (un discorso analogo può essere fatto anche a proposito dell'interrogazione).

5 Segnaliamo al lettore che molti dei temi da noi trattati si possono ritrovare, sebbene con una piegatura sociologica, in alcuni dei capitoli della Terza indagine dell'Istituto IARD curata da Cavalli e Argentin (2010).

QUESITO 4. Di quali, tra i seguenti strumenti della valutazione, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Interrogazioni individuali	0,7	19,7	79,6	100,0
2. Compiti scritti	0,7	8,8	90,5	100,0
3. Relazioni scritte di gruppo	42,1	52,1	5,7	100,0
4. Osservazione	1,4	18,8	79,9	100,0
5. Test di profitto (prove strutturate) costruite dal docente	2,8	34,0	63,2	100,0
6. Test di profitto (prove strutturate) recuperati da guide specifiche	7,0	51,4	41,5	100,0
7. Temi (produzioni personali)	20,6	32,8	46,6	100,0
8. Prove semistrutturate	2,1	43,3	54,6	100,0

Tabella 6

6. L'invadenza della lezione (quesito 5)

La lezione frontale (Tabella 7) continua imperterrita ad essere leader indiscussa! Riteniamo che in effetti essa sia tutt'altro che *démodé*, ma non dovrà essere intesa come il metodo *princeps* a disposizione del docente.

La tecnologia, invece, non sembra avere un ruolo di primo piano: la LIM è utilizzata "regolarmente" solo dal 13,6% dei docenti, mentre "qualche volta" è utilizzata da circa il 60% del collettivo esaminato. Come la si adopera? Sulle tecnologie in generale vi è il bisogno di una ricerca *ad hoc*. Molto utilizzate sembrano le discussioni, un fatto che giudichiamo positivamente, essendo esse un'occasione di coinvolgimento diretto degli allievi. La questione, comunque, andrebbe approfondita, perché se ci si limita a ridurre la discussione ad appendice della lezione si finisce per smarrire molte delle potenzialità didattiche che essa racchiude.

QUESITO 5. Di quali, fra queste metodologie didattiche, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Lezioni frontali	2,0	6,8	91,2	100,0
2. Discussioni in classe	2,0	10,8	87,2	100,0
3. Dettatura di appunti	23,1	52,4	24,5	100,0
4. Tecnologie didattiche come la LIM, ecc.	28,6	57,9	13,6	100,0
5. Visite guidate	0,7	74,6	24,6	100,0
6. Audiovisivi	20,4	67,2	12,4	100,0
7. Laboratorio di informatica	21,5	67,4	11,1	100,0
8. Drammatizzazione	21,9	60,6	17,5	100,0
9. Computer	14,6	63,5	21,9	100,0
10. Enciclopedie	49,6	42,3	8,0	100,0
11. Quotidiani o riviste	28,6	61,7	9,8	100,0

Tabella 7

7. Vicini all'insegnamento individualizzato (quesiti 6 e 7)

Il concetto di individualizzazione (Tabella 8) appare chiaro ai docenti: solo una piccola parte lo confonde con quello di personalizzazione. Un dato, questo, molto importante dal momento che – ne siamo convinti – la scuola dell'oggi non può più prescindere da esso, e non solo per le più nobili ragioni di inclusività: individualizzare l'insegnamento significa tenere sotto controllo il condizionamento che dimostra di essere ancora ben presente nelle aule di casa nostra. Solo un'annotazione: stupisce che i docenti laureati siano in maggioranza rispetto ai non laureati nelle risposte indirizzate all'item 2, e specularmente scelgano in minor numero rispetto ai non laureati la risposta che la letteratura pedagogico-didattica indicherebbe come quella più pertinente per il concetto di individualizzazione, cioè l'item 3. È un segno abbastanza evidente, questo, che la formazione di tipo universitario non è sufficientemente attenta alla didattica quotidiana.

Dopo aver indagato intorno al concetto di individualizzazione (che nel collettivo da noi esaminato, viene praticata dal 94% degli insegnanti) abbiamo domandato ai docenti come nella prassi quotidiana essi declinino tale concetto (TABELLA 9). Molti item presenti nel quesito 7, presi singolarmente, sono modalità didattiche, non esaustive, ma utili per agevolare o iniziare a praticare forme di insegnamento/apprendimento individualizzate.

Osservando l'item 1 si nota che intorno ad esso si è coagulato un congruo numero di risposte (42,9%): non solo per l'insegnamento individualizzato, ma potremmo dire che ogni volta che si predispone un curriculum è necessario, in prima istanza, reperire informazioni sugli allievi; è, questo, il ruolo prezioso della valutazione diagnostico-iniziale.

L'item 2 sebbene abbia raccolto l'adesione di circa metà del collettivo rischia di non essere in sintonia con lo spirito dell'insegnamento individualizzato: l'ipotizzare un curriculum flessibile, adattabile alle caratteristiche degli allievi, qualora esso prescinda dagli obiettivi didattici di riferimento contrasterebbe palesemente con l'insegnamento individualizzato; l'item 3, invece, appare maggiormente legato al *sensus commune*.

Per quanto riguarda l'item 4, il nostro augurio è che i docenti coinvolti utilizzino, tra le altre, metodologie di *cooperative learning*, dal momento che la ricerca sperimentale ha potuto dimostrare che tali metodologie ben si prestano all'insegnamento a misura di allievo.

L'item 5 contiene un'indicazione doverosa, laddove si intenda effettivamente operare al fine di rendere la didattica a misura di allievo, mentre l'item 6 evidenzia ciò che in letteratura viene definita, dai padri del *mastery learning*, la prima forma di individualizzazione: l'adattamento dell'insegnamento ai ritmi individuali.

L'item 7 è in sintonia con l'item 1, ma ha fatto registrare minori adesioni (16,4%).

Non è molto alta (37,9%) la percentuale di risposte affermative date all'item 8: la valutazione formativa, infatti, è il dispositivo metodologico principale di un percorso individualizzato. Senza di essa, o, comunque, in presenza di un suo scarso utilizzo, non si è nelle condizioni di monitorare il progresso apprenditivo dei singoli, *condicio sine qua non* per adattare l'azione didattica ai bisogni individuali.

Non si notano particolari differenze tra le risposte dei docenti laureati e quelle dei docenti non laureati, ad eccezione degli item 1 e 6.

QUESITO 6. Quali delle seguenti definizioni del termine “individualizzazione” ritiene sia più corretta? (indicare una sola preferenza)

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. È sinonimo di insegnamento individuale (rapporto uno a uno)	2,2	3,8	2,8
2. È un percorso di insegnamento che prevede, da parte dell'insegnante, l'organizzazione di un itinerario individuale basato sul talento dello studente	6,7	17,0	10,6
3. È una forma di organizzazione didattica che prevede, da parte dell'insegnante, la diversificazione dei percorsi di insegnamento al fine di far raggiungere a tutti gli allievi gli stessi obiettivi	89,9	79,2	85,9
4. Corrisponde al lavoro che ogni studente svolge singolarmente	1,1	0,0	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 8

QUESITO 7. Forme praticate di individualizzazione

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. Prima di procedere alla definizione di curriculum si cerca di conoscere le caratteristiche individuali degli alunni (prerequisiti di partenza, stili cognitivi, ritmi di apprendimento).	45,5	38,5	42,9
2. Si ipotizza un curriculum flessibile ed adattabile alle caratteristiche individuali degli allievi	53,4	48,1	51,4
3. Si concepisce ogni azione formativa in funzione delle caratteristiche dell'alunno	30,7	23,1	27,9
4. Si considera la possibilità di lavorare per gruppi di vario genere	58,0	50,0	55,0
5. Si considera la possibilità di usare testi alternativi da parte degli allievi (schedari, eserciziari, attività Giochi Aneddoti Storia)	38,6	34,6	37,1
6. Si adattano linguaggio e tempi di insegnamento ai ritmi degli alunni.	63,6	55,8	60,7
7. Si strutturano segmenti didattici adatti ai prerequisiti posseduti da ogni singolo allievo.	15,9	17,3	16,4
8. Si utilizza la valutazione formativa come strumento di adattamento del percorso di insegnamento-apprendimento.	39,8	34,6	37,9

Tabella 9

8. Lontani dalla personalizzazione dell'insegnamento (quesiti 8 e 9)

In forma analoga a quanto fatto per il concetto di individualizzazione, abbiamo inteso indagare anche su quello di personalizzazione: ebbene, come si può vedere, in questo caso le risposte sono più problematiche. Nel nostro collettivo, l'81,9% dei docenti ha dichiarato di praticare forme di personalizzazione. Osservando la Tabella 10, notiamo innanzitutto che molti docenti confondono la personalizzazione con l'insegnamento individualizzato: coloro che si sono indirizzati verso l'item 2 hanno scelto un concetto che maggiormente si adatta all'individualizzazione, mentre coloro che hanno scelto gli item 3 e 4 hanno risposto seguendo una delle definizioni (sintetica, certo) della personalizzazione che si trova in letteratura. Generalmente si nota che le risposte risultano alquanto diversificate, e questo potrebbe indicare che sul concetto di personalizzazione sono presenti vuoti conoscitivi.

Anche per quanto riguarda la prassi della personalizzazione (Tabella 11) le risposte appaiono notevolmente eterogenee: d'altronde precisiamo che, in questo caso, tutte possono in qualche modo essere considerate congruenti con l'impostazione di percorsi di tipo personalizzato sebbene alcune pecchino di genericità. Comunque sorprende che gli item 3, 6 e 8, che risultano centrali nella personalizzazione dell'insegnamento, siano stati scelti da una quota piuttosto bassa di rispondenti, quando altri item, sicuramente più generici, hanno ottenuto adesioni notevoli (1 e 4).

Tra docenti laureati e non laureati non si osservano particolari differenze.

QUESITO 8. Quali delle seguenti definizioni del termine " personalizzazione" ritiene sia più corretta?

(indicare una sola preferenza)

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. È la strategia che ciascun insegnante può utilizzare per adattare il curriculum al suo stile di insegnamento	3,4	1,9	2,8
2. È l'adattamento del percorso formativo alle necessità personali (tempi di apprendimento, metodologia...) di ciascuno studente	46,1	39,6	43,7
3. È un insieme di strategie che, considerando il raggiungimento degli obiettivi comuni del curriculum, offre itinerari diversificati in base alle differenze personali di ciascuno	36,0	45,3	39,4
4. Indica strategie didattiche che fanno leva sulle potenzialità personali di ciascuno studente	14,6	13,2	14,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 10

QUESITO 9. Forme praticate di personalizzazione

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. Si organizza, all'interno del POF, una pluralità di percorsi formativi.	41,8	23,3	35,2
2. Si tiene conto del contesto culturale in cui l'allievo è inserito	40,5	37,2	39,3
3. Attraverso opzioni predisposte dai docenti, l'alunno e la famiglia scelgono quelle a loro più congeniali	7,6	7,0	7,4
4. Si predispongono condizioni favorevoli per la realizzazione di un adeguato contesto didattico	53,2	48,8	51,6
5. Si cerca di individuare quali capacità e forme di intelligenza ogni singolo allievo può sviluppare	27,8	27,9	27,9
6. Si aiuta ogni studente a conoscere e a sviluppare una propria forma di talento	17,7	23,3	19,7
7. Si predispongono progetti didattici e laboratori in modo tale che le attività prendano in considerazione le peculiarità dei singoli.	34,2	39,5	36,1
8. Si porta l'alunno ad autovalutarsi relativamente agli apprendimenti	12,7	20,9	15,6

Tabella 11

9. Aggiornare l'aggiornamento! (quesiti 12, 13 e 14)

La maggior parte dei docenti dichiara di aver seguito corsi di aggiornamento (Tabella 12, quesito 12). Alla domanda sui risultati di questi corsi (Tabella 13, quesito 13) essi hanno risposto, in maggioranza, di non essere molto soddisfatti: ci sembra che avessero maggiori aspettative, in quanto le dichiarazioni circa l'acquisizione di nuove competenze e/o conoscenze per insegnare si addensano su "abbastanza d'accordo" (70,5%), mentre il "molto d'accordo" ne raggruppa una percentuale abbastanza bassa (15,2%). Il motivo riteniamo essere espresso nelle risposte al quesito successivo (Tabella 14, quesito 14): sebbene le risposte agli item risultino diversificate, i corsi sembrano essere stati troppo teorici (il 54,2% dichiara di essere "abbastanza d'accordo", il 31,8% "molto d'accordo") o, per oltre la metà del collettivo, non sufficientemente legati al fare scuola quotidiano (il 48% dichiara di essere "abbastanza d'accordo" mentre l'8,8% "molto d'accordo"). Non sorprende il fatto che gli esperti che hanno tenuto i corsi di formazione, per oltre il 40% del collettivo (sommando gli "abbastanza" ed i "molto" d'accordo) non siano stati sufficientemente in sintonia con le esigenze dei docenti. L'aspetto positivo che ci sembra emergere da questi quesiti riguarda la maggior motivazione ad insegnare che i docenti hanno acquisito frequentando tali corsi.

QUESITO 12. Quante ore ha impegnato per corsi di aggiornamento riguardanti le tematiche della programmazione nella scuola negli ultimi 10 anni?

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
Non ho seguito corsi di aggiornamento	24,2	22,2	23,5
Da 11 a 30 ore	43,2	55,6	47,7
Da 31 a 50 ore	10,5	9,3	10,1
Da 51 a 100 ore	6,3	5,6	6,0
Oltre le 100 ore	15,8	7,4	12,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 12

QUESITO 13. In generale, quali risultati ha ottenuto dopo quei corsi di aggiornamento?

	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
Acquisizioni di competenze utili per insegnare	14,3	70,5	15,2	100,0
Conoscenza di nuove tecniche	17,9	67,9	14,3	100,0
Motivazione maggiore ad insegnare	28,4	53,2	18,3	100,0

Tabella 13

QUESITO 14. In generale, quali sono invece gli aspetti negativi incontrati nei corsi seguiti?

	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
1. L'aggiornamento ha avuto carattere prevalentemente teorico	14,0	54,2	31,8	100,0
2. La durata del corso è stata troppo limitata	30,8	57,7	11,5	100,0
3. Il corso è stato abbastanza "empirico", anche se nella prassi scolastica ho incontrato difficoltà ad utilizzare le tecniche suggerite	43,1	48,0	8,8	100,0
4. Ho incontrato esperti non sufficientemente in sintonia con le mie esigenze	56,0	38,0	6,0	100,0

Tabella 14

Conclusioni (provvisorie)

Il nostro itinerario euristico si avvia alla conclusione: intendiamo pertanto soffermarci su alcune linee di tendenza, in quanto il questionario, come è noto, non permette al ricercatore di osservare "direttamente" i comportamenti oggetto di analisi, bensì di tracciare un primo profilo del fenomeno. Ci riserviamo di appro-

fondire le tematiche emerse, in un lavoro successivo: maggior 'obiettività' della ricerca la si può ottenere soltanto mediante approcci di tipo *qualitativo*, che prevedano la diversificazione di più strumenti metodologico-empirici.

La formazione

Nell'ambito della didattica, la grande maggioranza degli insegnanti ritiene di essere preparato (quesito 2, item 11). Tuttavia è evidente che dalle risposte alquanto diversificate ai quesiti del questionario (in alcuni casi, come si è visto, lontane dal dibattito pedagogico-didattico più recente senza particolari differenze tra docenti laureati e docenti non laureati) è possibile inferire la presenza di lacune formative proprio in quell'ambito. Potremmo allora leggere le risposte prevalenti all'item 11 appena citato come una comprensibile autodifesa, dal momento in cui, oggi, la colpevolizzazione nei confronti della categoria docente, su più fronti, è molto diffusa. Essendo questa una sede scientifica (non giornalistica o politica) a noi premeva solamente avere informazioni finalizzate all'assunzione di decisioni pertinenti. Non ci sembra azzardato, pertanto, sostenere che – e la questione si dimostra strettamente in sintonia con l'ipotesi enunciata in premessa alla presente ricerca – si debba puntare con forza ad una formazione diversa, sia iniziale che in servizio⁶, radicata sulla ricerca⁷ e pienamente in sintonia con le necessità della didattica quotidiana.

La programmazione

Appare nell'opinione dei docenti molto chiaro il ruolo della programmazione didattica nella scuola primaria: la sua pratica didattica, corroborata da anni di formazione/aggiornamento e da una legislazione meticolosa (a volte, forse, un po' eccessiva) sembra essere molto presente.

Rimane da capire, mediante una ricerca di tipo qualitativo, come tale pratica venga sviluppata dai docenti nel fare scuola quotidiano; è necessario rendersi conto, in altre parole di come agiscano i docenti in fase di programmazione, e in quale percentuale persista l'avvilente pratica delle *programmazioni cartacee*.

La valutazione

Sembra che la valutazione abbia assunto il carattere formativo che gli studi sul *mastery learning* a suo tempo hanno potuto sviluppare. Reperire costantemente informazioni al fine di pilotare la didattica verso direzioni volute è il compito che

- 6 Le conclusioni a cui siamo pervenuti sul problema della formazione ci appaiono strettamente in sintonia con l'indagine svolta a livello europeo ove si evidenziava che nella grande maggioranza dei paesi dell'Unione sono presenti lacune nelle competenze professionali dei docenti e permangono difficoltà sia nella formazione che nell'aggiornamento (OECD, 2005).
- 7 "La formazione di futuri professionisti della formazione capaci di competenze di *information inquiry* e orientati all'uso di conoscenze metodologicamente fondate rappresenta oggi una delle istanze principali da accogliere nei percorsi formativi, così come sottolineato negli orientamenti politico-educativi internazionali. Il fattore nuovo che porta al centro tale esigenza è rappresentato dal grande sviluppo che ha avuto negli ultimi anni l'*evidence-based education* (EBE), un orientamento che sta offrendo un significativo contributo alla creazione di un sapere didattico capitalizzabile (in forme non eccessivamente dissimili da quanto avviene per la medicina, al cui modello si ispira), favorendo così, sul piano operativo, la presa di decisioni 'informate e consapevoli'" (Bonaiuti, Calvani, Micheletta, Vivanet, 2014, p. 232).

la valutazione oggi deve assumere nella scuola: nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012* si nota con chiarezza che la valutazione non si limita a seguire o sancire i percorsi didattici, ma *li precede* e *li accompagna*: in altre parole nel documento ministeriale sembra essere recepita appieno la funzione formativa della valutazione⁸.

Se il livello di consapevolezza intorno al concetto rinnovato di valutazione appare buono, ci domandiamo come e se nella prassi sia declinata tale consapevolezza, dal momento in cui un dato ci lascia perplessi: l'item 8 del quesito 7 raccoglie troppo poche adesioni (37,9%), e questo potrebbe voler dire che la pratica della valutazione formativa è ancora poco utilizzata. Se ciò corrispondesse al vero ci troveremmo di fronte ad un fenomeno non nuovo: la capacità della scuola di riassorbire le spinte e gli slanci innovatori; sebbene siano maturati nuovi atteggiamenti e nuove competenze, si tende a ricadere nella prassi consueta.

Per quanto riguarda la strumentistica, ci sembra che l'utilizzo sia variegato, e questo è in sintonia con ciò che emerge dalla ricerca docimologica.

Individualizzazione e personalizzazione

L'insegnamento individualizzato, pur essendo avvertito come una necessità, appare poco o perlomeno saltuariamente presente nelle aule delle scuole torinesi (lo conferma anche il fatto che la lezione continui a farla da padrona). Avvertiamo con forza il bisogno di estendere maggiormente tale strategia di lavoro nella scuola primaria: essa non è più rimandabile, in modo particolare al fine di consentire a tutti gli allievi il raggiungimento delle conoscenze fondamentali (e delle competenze poi) del curricolo.

L'insegnamento personalizzato, invece, ci appare molto meno conosciuto e quindi praticato: ci chiediamo come siano state accolte dalla scuola le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella scuola primaria del 2003*!


Sebbene la priorità spetti all'individualizzazione, entrambi gli itinerari sono comunque essenziali per la scuola dell'oggi. La differenziazione dei percorsi è *condicio sine qua non* per la concreta realizzazione di una sostanziale uguaglianza tra gli allievi *nelle conoscenze e nelle competenze di base*: in caso contrario l'ottica selettivo/dispersiva finirebbe nuovamente per imporsi.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (1990). *Insegnare a programmare*. Milano: Ethel Editoriale G. Mondadori.
Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., Vivianet, G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 13, 231-244.

8 "Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (p. 13).

- Bonazza, V. (2011). Fondamenti docimologici della valutazione scolastica. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo, *Progettare la valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bonazza, V. (2012). *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*. Napoli: Guida.
- Bonazza, V. (2014). La dimensione assiologica: equità, rendicontazione, miglioramento. In L. Galliani, A. M. Notti (eds.), *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bonazza, V. (2015). Le prove strutturate di conoscenza e il loro uso, in L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Bonazza, V., Pasetti, P., Severoni, C. (2012). Fare programmazione. Indagine sulle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Bologna. *Giornale italiano della ricerca educativa*, numero speciale, 214-228.
- Bottani, N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca sui sistemi scolastici*. FGA, Working Paper, n. 17.
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola?* Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997).
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A., Argentin, G. (eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani. Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (Ed.). (2008). *Programmare la didattica. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (Ed.). (2005). *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*. Padova: Cleup.
- Frabboni, F. (2004). La scuola che già c'è. In F. Frabboni, B. Brocca, *Dialogo sulla riforma della scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano, R., Vertecchi, B. (1986). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Nuzzaci, A. (2012). *Competenze. Processi regolativi e valutativi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- OECD, (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final Report: Teachers matter*. <http://oecd.org/>.
- Pellerey, M. (1994²). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2008). Una valutazione consapevole. In B. Vertecchi, G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2014). *Percorsi di ricerca educativa. Gli editoriali di Cadmo*. Milano: Franco Angeli.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.



Strategie didattiche e Progetto di vita. Formazione continua per gli insegnanti

Teaching strategies and Life Project. Lifelong learning for teachers

Valeria Friso
Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it

ABSTRACT

Teachers should use teaching strategies that respond to changing needs in order to promote an effective and meaningful learning process of their students. When in the class are also pupils and students with disabilities, the choice of the methodology becomes one of the strategic issues in which you can also measure the level in which the process of including the school arrived.

Starting from a specific education for teachers and educators, in this paper we presented data from a research about the relationship between teaching strategies and plan of life of students with sensory disabilities. The main purpose of the research is to solicit classroom settings to become places for the development of the capabilities of students, including those with disabilities, which also covers the fundamental rights and freedoms related to all dimensions of human life.

Per un processo di apprendimento efficace e significativo dei propri studenti i docenti sono chiamati a utilizzare strategie didattiche che rispondano a esigenze in continuo cambiamento. Quando nella propria classe sono presenti anche alunni e studenti con disabilità, la scelta della metodologia diventa uno dei nodi strategici in cui si può andare anche a misurare il livello in cui il processo di inclusione scolastico è arrivato.

In questo contributo vengono presentati dati riferiti a una ricerca che ha indagato, a partire da una formazione specifica proposta a insegnanti ed educatori, il rapporto tra strategie didattiche e progetto di vita degli studenti con disabilità sensoriale. Lo scopo principale della ricerca è stato quello di sollecitare i contesti scolastici a divenire luoghi per lo sviluppo delle capabilities degli studenti, anche quelli con disabilità, che riguardino anche le libertà e i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana.

KEYWORDS

Sensorial disability, teaching strategies, social inclusion process, lifelong learning for teacher.

Disabilità sensoriali, strategie didattiche, processo di inclusione sociale, formazione continua per gli insegnanti.

Introduzione

'A person's capability refers to the alternative combinations of functionings that are feasible for her to achieve'.
Sen (1999 [2001], p. 75)

“La capacità di una persona si riferisce alle combinazioni alternative di ‘funzionamenti’ che ha la possibilità di avere”. Con queste parole di Sen apriamo questo contributo che presenta i primi risultati di una ricerca sulle strategie didattiche che gli insegnanti mettono in atto quando, nelle loro classi, hanno alunni con disabilità sensoriali. Ci piace riprendere Sen perché con questa sua frase identifica la nuova logica introdotta dall'*International Classification of Functioning* (WHO, 2001) di pensare ciascuna persona a partire dalle sue proprie funzionalità. Tra le principali dimensioni fondanti della Pedagogia Speciale vi sono questioni quali: educabilità e possibilità, differenza e diversità. Da sempre fucina di idee per un futuro più sostenibile e pensato per tutti, la Pedagogia Speciale ha avuto tra i suoi interrogativi quello delle strategie didattiche e dei mediatori per permettere un apprendimento che potenzi le *capability* di tutti e di ciascuno.

L'input che ha determinato la messa in campo della ricerca che presenteremo è da ricercare nella volontà di monitorare i processi inclusivi e di verificare le pratiche didattiche di insegnanti impegnati in percorsi specifici di alta formazione, che abbiano nelle loro classi alunni con disabilità sensoriali. Per far raggiungere alcune autonomie agli studenti con disabilità, infatti, la scuola necessita di strategie didattiche che devono essere individuate, conosciute, condivise, applicate (Caldin, 2006; Canevaro, 2006). Il focus di questa ricerca riguarda la didattica e la sua rilevanza per una proficua inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità visive (Buton, 2009; Fogarolo, 2012), e uditive (Gargiulo, 2005; Gaspari, 2005).

La letteratura di riferimento sottolinea come gli alunni con disabilità visiva spesso non presentino difficoltà di apprendimento, perché compensano ampiamente con le loro elevate competenze linguistiche (molto apprezzate a scuola), ma hanno ampie difficoltà nell'orientamento e nella mobilità (anche in percorsi semplici e conosciuti); per questi alunni, è importante che la scuola non si concentri solo sugli apprendimenti disciplinari.

Le difficoltà linguistiche a scuola, invece, penalizzano moltissimo gli alunni con disabilità uditiva. Anche per essi esistono, però, approcci che permettono di fare insieme – pur in modo diverso – quello che fanno i compagni. Indipendentemente dal codice di comunicazione usato Lingua Italiana dei Segni (LIS) e/o orale/labiale, la strategia didattica deve cercare sia di potenziare le competenze linguistiche, sia di valorizzare le modalità di comunicazione di tipo visivo, a livello grafico (disegni, schemi, mappe, fumetti ecc.) e/o espressivo (gesti, espressioni del viso ecc.).

1. La formazione degli insegnanti e le strategie didattiche

La ricerca che presentiamo nasce da evidenze ricavate dall'osservazione e dall'analisi di dati riferiti a una formazione specifica per insegnanti ed educatori che hanno costituito il nostro gruppo di riferimento. Il gruppo di riferimento è composto da un gruppo di cinquantuno tra insegnanti ed educatori corsisti del Corso di Perfezionamento Professionale e del Master universitario *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali*.

Gli obiettivi prefissati insistevano da una parte sull'analisi del processo di formazione specifica, dall'altra sulla raccolta di evidenze riferite alle strategie didattiche osservate ed agite dal gruppo di riferimento. In particolare ci si è proposti di analizzare l'impatto del percorso formativo degli insegnanti sulle scelte didattiche, nelle scuole primarie del territorio regionale e delle regioni limitrofe, in classi al cui interno vi fossero alunni con disabilità sensoriali; l'individuazione di punti di forza e di debolezza dei metodi didattici utilizzati; la ricognizione delle situazioni e/o dei contesti 'facilitanti'; l'indicazione di metodologie attive e significative presenti;

Ritenendo che la formazione degli insegnanti sia indispensabile punto di partenza per avviare relazioni adeguate con i genitori oltre che con l'alunno e che l'aver competenze aggiornate permetta più facilmente di assolvere alle aspettative dei genitori e degli alunni, sia sul piano relazionale sia su quello didattico abbiamo innanzitutto esaminato il percorso formativo nell'aula universitaria attraverso la lettura dell'offerta formativa, la presa di visione dei materiali e delle attività proposte nella piattaforma on line e la lettura di alcune esperienze frutto del lavoro di tirocinio e di stesura di *Project Work*. Il piano didattico, infatti, non prevedeva solo ore di didattica frontale (126 ore) e altrettante ore di attività in *e-learning*, ma è composto anche da altre attività quali seminari e convegni (12 ore), visite esterne (come al Dialogo nel Buio di Milano), stage ed elaborazione di *Project Work* (suddivise in 130 ore di attività dirette e 195 di attività indirette).

Dallo studio delle discipline affrontate nel percorso formativo, declinate in competenze e risultati di apprendimento attesi e che in tabella 1 riportiamo, si evince la forte interdisciplinarietà presente che ha consentito una panoramica particolarmente ricca dei temi affrontati.

Psicologia delle disabilità dell'udito e della vista
Quadro teorico e riferimenti normativi
Rilevazione e diagnosi dei disturbi dell'udito e della vista
Pedagogia e Didattica speciale
Orientamento e mobilità per la disabilità visiva
Aspetti della rieducazione nel deficit uditivo
Lettura e scrittura per ciechi e ipovedenti (codice Braille e testi ad alta leggibilità)
Codici di comunicazione delle persone sorde
Tecnologie per le disabilità sensoriali
Ricerca educativa nelle disabilità sensoriali

Tabella 1. Discipline proposte nel percorso di formazione

La molteplicità delle metodologie e l'interdisciplinarietà del percorso formativo permettono di dare un quadro piuttosto completo degli elementi che ruotano intorno a situazioni in cui sono presenti alunni e studenti con disabilità visiva. Il punto di forza che si vuole qui sottolineare è che la presenza di corsisti provenienti da tutti gli ordini e gradi di scuola e la multidisciplinarietà del percorso formativo sono stati di stimolo per non perdere mai di vista il Progetto di Vita intorno al quale tutte le scelte didattiche, le programmazioni, le sperimentazioni messe in atto hanno sempre fatto riferimento.

Successivamente, la raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un questionario nella cui costruzione si è tenuto conto dei principi di didattica speciale e inclusiva per le disabilità sensoriali; del Progetto di Vita; della programmazione dell'attività scolastica per le disabilità sensoriali; degli aspetti organizzativi dell'attività didattica per le disabilità sensoriali e dei mediatori didattici quali sussidi, ausili, materiali specifici ecc.

Attraverso la compilazione del questionario si è voluto indirizzare il gruppo di riferimento a un vero e proprio esercizio di osservazione e auto-osservazione accompagnando così ciascuno in un processo di graduale consapevolezza del ruolo che la scelta delle strategie didattiche ha nell'apprendimento.

2. Strategie didattiche osservate

Vorremmo qui riportare alcuni dati che riguardano esplicitamente le strategie didattiche osservate dai corsisti durante il loro tirocinio. Rispetto a queste abbiamo fatto studi e approfondimenti non solo sulle tecniche didattiche – quali *business game*, il *rolly play*, i giochi analogici, *l'in basket*, il *brainstorming*, le gallerie di immagini, il *metaplan*, l'analisi di caso, la testimonianza, l'autocaso, *l'incident*, il *learning together*, il *jigsaw*, il *Team Assisted Individualization (TAI)*, il *group of for*, il *group investigacion-small group teaching*, il *reciprocal teaching*, il *focus group*¹ – ma anche sui mediatori generalmente utilizzati quando in aula ci sono bambini/ragazzi con disabilità sensoriali.

Item	Disabilità visiva		Disabilità uditiva	
	positive (spesso, talvolta)	negative (raramente, quasi mai)	positive (spesso, talvolta)	negative (raramente, quasi mai)
Le verifiche vengono adattate e trasformate	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%
I materiali vengono adattati e trasformati	54.17%	45.83%	50.00%	50.00%
Sono messi a disposizione dei materiali specifici	62.50%	37.50%	58.33%	41.67%
Utilizzo in aula del pc	37.50%	62.50%	20.83%	79.17%
Escono dall'aula	29.17%	70.83%	25.00%	75.00%
Vengono proposte attività diverse rispetto a quelle dei compagni	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%
è permesso utilizzare materiali che portano da casa	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%

Tabella 2. Principali strategie didattiche osservate durante il tirocinio

- 1 Per approfondimenti sui metodi e le tecniche didattiche con relative descrizioni e possibili applicazioni inviamo a testi quali: Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia; Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere: modi e percorsi per una formazione di qualità*. Milano: Franco Angeli; Johnson, D., Johnson, R., & Holubeck, E. (1996). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Co., tr. It. A cura di Marinelli, L. (2006), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

In generale si potrebbe notare la presenza di didattica maggiormente personalizzata per gli alunni/studenti con disabilità visiva piuttosto che uditiva. Interessante notare questa differenza perché porta ad aprire nuovi interrogati quali ad esempio: la pratica didattica fa emergere meno necessità di personalizzazione per gli alunni/studenti con disabilità uditiva rispetto a loro compagni con disabilità visiva? Si conoscono meno i bisogni specifici legati all'apprendimento per gli studenti/alunni con disabilità uditiva rispetto ai loro compagni con disabilità visiva?

In virtù della brevità del presente contributo abbiamo isolato nella Tabella 3 le due situazioni che maggiormente sono state osservate da coloro che hanno risposto al questionario nel momento in cui in aula fosse presente un alunno/studente con disabilità sensoriali in quanto ci paiono particolarmente significative.

	spesso	talvolta	raramente	mai
Vengono proposti lavori di gruppo	62.50%	25.00%	8.33%	4.17%
La cooperazione tra compagni viene agevolata	54,17%	33,33%	8,33%	4,17%

Tabella 3. Strategie didattiche maggiormente osservate

Questo dato pare offrirci l'indicazione che la presenza di alunni con disabilità sensoriali porti gli insegnanti a sviluppare maggiormente una didattica che poggia i suoi fondamenti sulle teorie del *cooperative learning*².

3. Strategie didattiche agite

Altri dati particolarmente significativi riguardano le situazioni che maggiormente sono state messe in pratica e quindi attuate direttamente dai corsisti che hanno risposto al questionario nel momento in cui nella loro aula fosse presente un alunno con disabilità sensoriali.

In questo contributo vorremmo presentare esclusivamente due dati particolarmente interessanti: gli strumenti utilizzati durante la propria disciplina (Grafico 1) e le attività da cui gli alunni con disabilità sensoriali vengono dispensati (Grafico 2).

2 Per approfondimenti sulla teoria del *cooperative learning* in ambito e possibili applicazioni inviamo a testi quali: Bertazzi, L. (2003). *La classe: comunità di persone che apprendono*, Venezia: ISRE; Bielaczyc, K., Collins, A. (1999). *Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice*. In Reigeluth, C.M. (ed.), *Instructional design theories and models*, vol. II, Mahwah (nj): Lawrence Erlbaum Associates; Roberts, S.M., & Pruitt, E.Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*, Thousand Oaks (ca): Corwin Press.

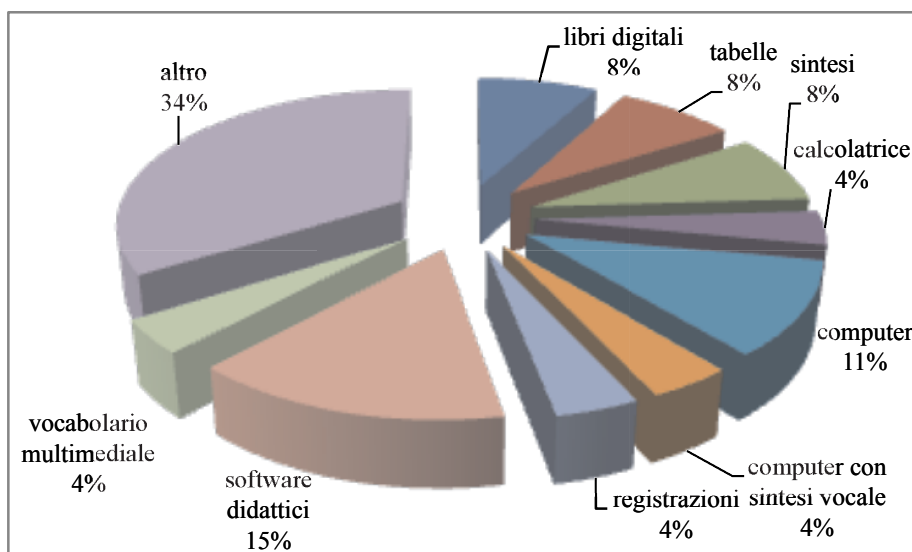


Grafico 1. Strumenti utilizzati nella propria disciplina

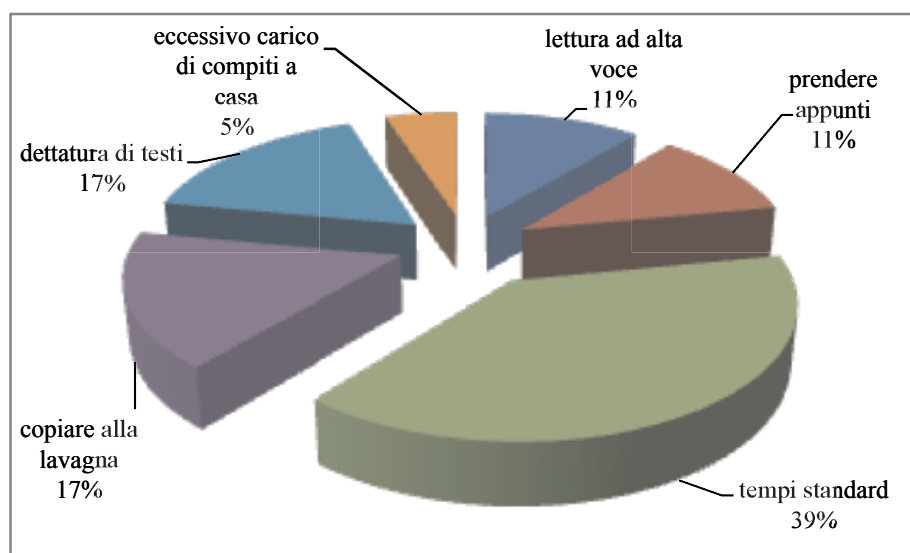


Grafico 2. Attività da cui si dispensano i propri alunni con disabilità sensoriali

Rispetto agli strumenti che si utilizzano in aula, la percentuale di risposta "altro" è piuttosto alta: 34%. All'interno di questa percentuale troviamo risposte come queste: oggetti specifici ludico-logici costruiti in base alle necessità dell'alunno, materiali per stimolare il tatto e l'olfatto, sussidi per corretta postura, mappe concettuali, libri colorati, materiale sonoro, materiale tattile, piano di gomma, libri Braille, LIM, iPad, audiolibri, materiali artistici.

Possiamo affermare dunque che i corsisti che stanno hanno al master universitario e al Corso di Perfezionamento Professionale *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali* dichiarano di utilizzare metodi cosiddetti attivi – lavoro di gruppo, cooperazione tra compagni – più frequentemente rispetto ai loro colleghi che sono stati osservati durante il periodo di tirocinio. Bisogna ricordare che il gruppo di riferimento della presente ricerca è particolarmente sensibile ai temi affrontati e in gran parte è composto da

professionisti, docenti e qualche educatore di scuola, che conoscono o sanno dove reperire anche strumenti appropriati.

Conclusioni e nuove aperture

Lo scopo principale della ricerca è stato quello di sollecitare i contesti scolastici (Zappaterra, 2010) a divenire luoghi per lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 2005); ciò significa ampliare e garantire – agli alunni disabili – le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive che riguardino anche le libertà e i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana. In tal senso, le difficoltà di apprendimento, che alcune disabilità provocano, possono essere considerate *capability deprivation*, da intendere come mancato avvio dei processi di *empowerment* che, invece, andrebbero sempre favoriti e avviati (Sen, 2004; Nussbaum, 2002).

In questo contributo abbiamo presentato i principali risultati raccolti nella ricerca con docenti che hanno in aula studenti con disabilità, risultati che hanno permesso di raccogliere elementi per progettare nuove strategie didattiche inclusive, utilizzabili nelle classi gestite dagli insegnanti coinvolti. Questi risultati offrono elementi per redigere indicazioni in merito a strategie didattiche utili alle molteplici autonomie operative (Tioli, 2007) in quanto sollecitano l'alunno con disabilità sensoriali a lavorare con i compagni, nella comunità scolastica, grazie a materiali e a mediatori accessibili e funzionali.

Grazie al lavoro di ricerca condotto in questi mesi, alla partecipazione a gruppi di ricerca e progetti nazionali e internazionali e grazie allo studio della letteratura specifica, ci è stato possibile individuare nuove aperture e nuove piste per ricerche future.

Sono stati proprio i risultati intorno ai dati raccolti in questa ricerca che hanno permesso riflessioni congiunte con partner europei che ci hanno indotto ad aprire una parte di azioni rivolte all'analisi della percezione dell'efficacia da parte degli alunni/studenti con disabilità sensoriali delle strategie didattiche attuate nei loro confronti e nei confronti dell'intera classe da parte dei loro insegnanti. A partire da questi dati quindi è nata un'indagine esplorativa attraverso la somministrazione di un questionario ad alunni/studenti con disabilità sensoriale riferita alle strategie didattiche. Questo questionario, elaborato da noi, è stato tradotto anche in Portoghese e da poche settimane ha iniziato a circolare in Portogallo e in Italia. Per la diffusione dello stesso in Italia ci si sta avvalendo della collaborazione dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti nazionale e delle sue sedi provinciali, e della collaborazione dell'Ente Nazionale Sordi. Azioni successive di diffusione riguarderanno l'invio del questionario anche attraverso il coinvolgimento di altre istituzioni e associazioni legate alle disabilità sensoriali.

L'idea di monitorare anche l'efficacia percepita nasce dalla convinzione che sia un errore darla per scontata. I risultati che emergeranno da questi dati potranno permettere una comparazione tra quanto dichiarato dai docenti ed educatori di scuola e quanto viene percepito dagli alunni stessi nonché vedere se esistono differenze tra paesi diversi con evidenti sistemi scolastici differenti.

I dati della presente ricerca, inoltre, hanno suffragato l'importanza di garantire al personale docente e agli educatori, una formazione specifica. Questo non significa offrire solo conoscenze relative ai deficit e agli strumenti di mediazione appropriati. Un aspetto essenziale che una formazione specifica in quest'ambito è chiamata a offrire è quella relativa alla conoscenza del territorio, alle istituzioni, agli enti e alle associazioni. In questo modo, sarà più semplice avviare forme di reciproca conoscenza e collaborazione che andranno a incidere in modo positivo

nello sviluppo di quella rete cui prima facevamo cenno. Ecco il motivo per cui anche la didattica e le offerte formative del Master universitario e del Corso di Perfezionamento Professionale *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali* permettono un'ampia focalizzazione su questi aspetti. Pare evidente che anche nella scelta delle strategie didattiche diventi strategico l'intervento – o per lo meno la consultazione e cooperazione – di enti o istituzioni che, attraverso progetti ad hoc, sostengano, guidino e quindi orientino in vista di una sempre maggiore efficacia.

Per concludere, potremmo paragonare la rete territoriale a un gruppo esteso alla società. Al pari del gruppo, anche la rete ha una sua vita: nasce, si alimenta, muore. Questo avviene attraverso fasi che possiamo identificare nelle seguenti: avvio, orientamento, assestamento, produzione vera e propria (insieme di azioni, processi e prodotti del gruppo), pianificazione e svolgimento di compiti fissati.

Come in un gruppo di lavoro, la rete, per essere efficace, si dovrà fondare sul riconoscimento della diversità: di competenza, di professionalità, di ruolo di ciascun elemento che la compone, mantenendo, allo stesso tempo, apertura affinché la rete si possa allargare ad altri soggetti che potrebbero essere significativi nei più diversi ambiti e aspetti. In questo senso sicuramente uno dei rischi principali del gruppo di lavoro è quello di gestire le differenze in modo da non provocare conflitti distruttivi e far sì che vi sia scambio e arricchimento reciproci. Sarà importante, proprio a questo proposito, individuare, specialmente per le fasi iniziali, un conduttore che, proprio come in un gruppo, aiuti la rete a muoversi attraverso gli stadi di sviluppo di un gruppo.

Nel complesso riteniamo che questa ricerca possa portare un contributo concreto per una progettualità inclusiva che tenga conto della reale situazione in cui avvengono le azioni didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Bertazzi, L. (2003). *La classe: comunità di persone che apprendono*. Venezia: ISRE.
- Bielaczyc K., Collins A. (1999), *Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice*. In Reigeluth C. M. (ed.), *Instructional design theories and models*, vol. II, Mahwah (nj), Lawrence Erlbaum Associates.
- Buton, F. (2009). *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caldin, R. (a cura di) (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fogarolo, F. (2012). *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*. Trento: Erickson.
- Gargiulo, M. L. (2005). *Il bambino con deficit visivo. Comprenderlo per educarlo. Guida per genitori, educatori, riabilitatori*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubeck, E. (1996). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Co., tr. it. A cura di Marinelli, L. (2006), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities:*

- Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks (ca): Corwin Press.
- Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere: modi e percorsi per una formazione di qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2004). *Inequality Reexamined*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A. (2005). *Justice and human disabilities*. Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia.
- Tioli, E. (2007) L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva secondo l'unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti: realtà odierna e prospettive, in AA.VV., *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, 133-143.
- WHO (World Health Organization) (2001). *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Sesto Fiorentino Firenze: Edizioni ETS.

Laboratorio di contrasto alla dispersione: risultati di un progetto negli istituti mantovani

Workshops to contrast school leavers. Results of a project in the schools of Mantua

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, Venezia - danielemorselli@yahoo.it

Maria Rosa Cremonesi

Istituto Tecnico per Geometri Carlo D'Arco, Mantova - dirigente@arcoeste.it

ABSTRACT

This article shows results of a pilot study carried out during school year 2013-2014 to contrast school leaving in Mantua, in the Lombardy region. In line with Europe 2020 objectives, the aim was to experiment new methodologies able to reduce the phenomenon of school leaving during grade IV of high school. Although with different modalities, in three institutes of Mantua work experience and contemporaneous weekly boundary crossing workshops were provided. In the workshops participated the selected students, teachers and representatives of industry. Over the workshops the groups discussed the issues students were having between school and work and topics concerning entrepreneurship. Results show improvements in the indicators chosen to represent the students' intention to continue their studies, but with substantial differences according to the setting. However, a common worry emerging from this research is that half of the students declared that they have at least one teacher that they cannot stand.

Il presente contributo illustra i risultati di una ricerca effettuata nell'anno scolastico 2013-2014 per contrastare la dispersione scolastica nella provincia di Mantova. In linea con gli obiettivi di Europa 2020, l'obiettivo era quello di introdurre nuove metodologie educative basate sull'insegnamento dell'imprenditorialità volte a ridurre la dispersione scolastica al quarto anno di studi superiori. Nei tre istituti mantovani partecipanti, seppure con modalità diverse, si sono organizzati dei periodi di alternanza scuola lavoro con contemporanei laboratori settimanali di attraversamento dei confini a cui hanno partecipato insegnanti, rappresentanti del mondo del lavoro e gruppi selezionati di studenti. Durante i laboratori si sono discussi sia i problemi degli studenti tra scuola e lavoro che le tematiche relative all'imprenditorialità. I risultati mostrano avanzamenti nel contrasto della dispersione che variano a seconda del setting dove si è operato. Un elemento comune ad ogni contesto e che desta preoccupazione è che metà degli studenti che hanno partecipato alla ricerca dichiarano che hanno almeno un professore che non sopportano.*

KEYWORDS

School Leavers, Entrepreneurship Education, Employability Skills, Boundary Crossing Workshops, Vocational Education And Training.

Dispersione Scolastica, Educazione all'imprenditorialità, Abilità Relative all'occupabilità, Laboratorio di Attraversamento dei Confini, Formazione Tecnica e Professionale.

* L'introduzione e le conclusioni sono state scritte a quattro mani, il resto dell'articolo è opera di Daniele Morselli.

Introduzione

Le Istituzioni scolastiche, chiede Piketty (2014), promuovono la mobilità sociale? La risposta, dati alla mano, è fortemente negativa, soprattutto per gli USA, ma un'Europa che pare voler modificare istituzioni e welfare sul modello americano già evidenzia cedimenti forti anche sul fronte della mobilità intergenerazionale. Per riavviare l'ascensore sociale risulta fondamentale affrontare con modalità innovative la crisi dell'educazione. Quella crisi che, per dirla con Morin (2004), richiede risposte qualitative piuttosto che quantitative ovvero più insegnanti, più finanziamenti, più informatica. La riforma del pensiero che è stata oggetto delle sue opere più note deve evitare la frammentazione delle conoscenze, situare gli oggetti di apprendimento nel contesto di riferimento ed attuare pratiche riflessive. Bisogna praticare la conoscenza della conoscenza per creare generazioni di insegnanti appassionati che colgano il meglio dalle rispettive tradizioni per fonderlo legandolo ad altre. E per Morin la riforma vera non giungerà *ope legis*, ma per moltiplicazione di esperienze pilota. I due universi dei docenti e dei discenti, sempre ostili e poco inclini a comprendersi sarebbero riavvicinati dall'introduzione della riflessività nella formazione dell'insegnante come dell'allievo (Morin, 2012) Le pratiche seguite nel progetto finanziato da una lungimirante Amministrazione Provinciale situano l'esperienza di alternanza in una dinamica di dialogo con il contesto territoriale rappresentato dalle aziende, ma valorizzano e trasmettono l'esperienza di cui il tutor aziendale è portatore. L'ingresso nel mondo del lavoro è sottratto alla casualità "accompagnato" e reso sicuro dal patrimonio esperienziale che è trasmesso in un processo di riflessione che valorizza parallelamente, mentre le adegua e le collega al mondo del lavoro, conoscenze e competenze apprese a scuola. Molti credono che l'innovazione debba essere attivata azzerando i legami con il passato. Questa convinzione è profondamente sbagliata Veca (2014) spiega che il sapere che mira a interpretare e comprendere genera 'vocabolari di identità' ove sappia coniugare saperi tecnologici e saperi interpretativi. E non è forse questa una delle chiavi in cui leggere i laboratori di attraversamento dei confini? Tratteggiare il futuro richiede di saper leggere il passato – di un'azienda, di un territorio e di una pratica, radicandosi nel passato e cogliendo il senso delle altrui esperienze. Detto questo appare evidente come l'esperienza che accoglie le più attuali suggestioni educative di autorevoli studiosi stranieri si situi anche nella tradizione della scuola attiva. Benadusi (2011) richiama l'opera di avvicinamento tra pedagogia e scienze empiriche l'introduzione in Italia del concetto di scienze dell'educazione ad opera di Aldo Visalberghi ne ricorda l'azione svolta su più fronti per realizzare un avvicinamento ad attività pratiche, spendibili sul piano occupazionale che fossero però accompagnate da attività formative atte a stimolare le abilità di ragionamento ed 'una forma mentis sperimentale e scientifica'. Insomma, colui che ha introdotto in Italia Dewey non poteva trascurare l'esperienza pratica quale fonte di apprendimento e di miglioramento cognitivo.

Attraverso documenti come lo Shanghai Consensus (UNESCO, 2012), la formazione tecnica e professionale è tornata alla ribalta come mezzo per contrastare disoccupazione, emarginazione e disuguaglianze sociali. Una buona formazione tecnica o professionale è dunque basilare per preparare i giovani al mondo del lavoro, rendendo il più breve possibile i periodi di transizione tra scuola e lavoro. Per far questo la formazione tecnica e professionale deve abbandonare modalità di insegnamento basate sulla lezione frontale per dedicarsi a metodologie quali laboratori, esperienze lavorative e simulazioni, che da un lato contribuiscono a preparare meglio al mondo del lavoro, e dall'altro a coinvolgere

e motivare maggiormente lo studente. Sfortunatamente, in Italia esiste un problema legato alla disconnessione percepita fra mondo del lavoro e scuola (Bertagna, 2011): lavoro e scuola sono percepite come due entità inconciliabili. Prima si studia poi, al termine del percorso scolastico, si trova un lavoro. Questa visione non è purtroppo più al passo coi tempi imposti dal vivere in scenari globalizzati. L'educazione alla competenza europea relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità permette di educare i futuri cittadini alla flessibilità ed alla capacità di trasformare le sfide in opportunità in una prospettiva di apprendimento permanente (Bahri & Haftendorn, 2006; Gibb, 2002). L'insegnamento dell'imprenditorialità viene inoltre raccomandato da alcuni autori (Volkman et al., 2009) per un suo possibile ruolo nel rimotivare gli studenti. Anche il Cedefop (2011) sottolinea come ragazzi che hanno basse prestazioni scolastiche possano eccellere in compiti più pratici quali ad esempio il commercio; nel fare questo quindi, l'educazione all'imprenditorialità può giocare un ruolo importante nel rimotivare lo studente a finire il percorso scolastico intrapreso. Infine, all'interno di Europa 2020 l'imprenditorialità è fondamentale per 3 delle 7 iniziative (OECD & European Commission, 2013): *the Agenda for New Skills and Jobs*, che promuove l'auto impiego; *Youth on the Move*, che incentiva l'imprenditorialità e l'auto impiego per i giovani; *the European Platform Against Poverty and Social Exclusion*, che supporta micro finanza ed imprenditorialità. L'intenzione della Commissione è quella di estendere l'educazione all'imprenditorialità ad ogni ordine e grado; si pensa inoltre che l'imprenditorialità possa contribuire a qualificare ulteriormente l'offerta formativa "promuovere lo sviluppo di attitudini imprenditoriali negli scolari in tenera età significa stimolare forme attive di apprendimento che attingono dalla creatività ed immaginazione tipiche dei bambini" (European Commission, 2004, p. 20). Dal 2006 il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è parte delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (European Commission, 2007).

Tra gli strumenti didattici raccomandati per l'insegnamento delle competenze imprenditoriali vi è un maggiore contatto degli studenti con le imprese che può essere ottenuto con visite di campioni locali nelle scuole, con visite guidate ovvero con periodi di esperienza lavorativa nelle imprese (European Commission, 2009). L'insegnamento dell'imprenditorialità può poi essere effettuato attraverso metodologie cosiddette innovative, cioè che si discostino dalla tradizionale lezione frontale, utilizzando laboratori, simulazioni ed esperienze dirette (Mwasalwiba, 2010). Jones e Iredale (2010) ad esempio operano una distinzione tra l'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship education*) il cui scopo è la creazione, la crescita ed organizzazione dell'impresa, e l'educazione all'impresa (*enterprise education*) nota anche come 'imprenditorialità' che si concentra sull'acquisizione e sullo sviluppo di abilità personali utili in ambienti diversi in una prospettiva di apprendimento permanente. La differenza risiede soprattutto nella metodologia pedagogica adottata: mentre l'educazione all'imprenditorialità fa uso di approcci didattici tradizionali, l'educazione all'impresa si concentra su approcci creativi ed innovativi utilizzando metodi d'apprendimento basati sull'azione e sull'esperienza. L'educazione all'impresa invoca una rinegoziazione dell'intera esperienza di apprendimento ed insegnamento: l'insegnante coinvolge i propri studenti agendo come facilitatore, e guidandoli nel processo d'apprendimento. Nelle scuole secondarie quest'educazione si concentra sull'acquisizione di abilità trasversali (cioè utili in ogni contesto) che facciano riflettere sul significato d'impresa, e cioè "lo sviluppo di una forma mentis, obiettivi (auto-efficacia) ed abilità (capacitazioni personali) che permettano di preparare i giovani per il futuro. L'apprendimento intraprendente è il processo di

apprendere in modi ambiziosi e diventare intraprendente” (Draycott & Rae, 2011, p. 137). L’educazione all’impresa promuove libertà e cittadinanza attraverso la partecipazione attiva, il riconoscimento d’opportunità, l’imparare facendo ed il fare domande, fondando il diritto di creare una PMI. Nel far questo, concludono Jones e Iredale (2010), l’educazione all’impresa può essere vista come una pedagogia, nonché come mezzo per accorciare la distanza tra educazione, mondo del lavoro ed economia reale (Draycott, Rae, & Vause, 2011). Altri autori quali Crayford, Fearon, McLaughlin, e van Vuuren (2012) asseriscono che l’apprendimento imprenditoriale (*entrepreneurial learning*) collega la filosofia d’impresa con metodologie innovative, e così può connettere l’imprenditorialità e l’educazione all’impresa: l’obiettivo è di spostarsi dai contenuti sull’imprenditorialità allo sviluppo di modelli basati sull’esperienza che possano preparare gli studenti ‘per’ e ‘nelle’ situazioni imprenditoriali (Taatila, 2010). Sembra insomma che la ricerca stia allargando la propria analisi, andando oltre l’imprenditorialità come creazione di PMI, studiandola come “fenomeno intrinsecamente dinamico” (Cope, 2005, p. 374) e processo d’apprendimento. In ogni caso educare all’imprenditorialità è termine generale che ingloba i vari processi educativi simili (Mwasalwiba, 2010).

Questo progetto basato sul contrasto alla dispersione è da vedersi nel più ampio contesto italiano ed europeo. In Europa e soprattutto nei paesi dell’area mediterranea, il fenomeno dei NEET, ragazzi tra i 15 ed i 24 anni che non sono inseriti in percorsi di formazione né sono occupati, sta raggiungendo dimensioni preoccupanti. Questi giovani che vivono tra lavori saltuari ed occupazioni occasionali rischiano di diventare una vera e propria emergenza sociale nei prossimi anni. Tra le cause dell’ingrossamento delle fila dei NEET vi sono una formazione che non sempre prepara i giovani al lavoro ed il fatto che alcuni giovani, non terminando il proprio percorso di studi, non riescono a collocarsi in modo soddisfacente nel mondo del lavoro. Mentre in Italia il numero di studenti tra i 15 ed i 17 anni (cioè durante la scuola dell’obbligo) che hanno abbandonato la scuola si aggira intorno ad un modesto 5 %, che diventa però il 6,2 in Lombardia (Isfol, 2012b), la quota di giovani tra i 18 ed i 24 anni che abbandonano precocemente i percorsi di formazione ed istruzione nel 2013 è del 17 % (Cedefop, 2014). Si tratta di una percentuale più alta della media europea, e non in linea con gli obiettivi del 10% di Europa 2020. Vi sono pure ragioni per credere che il numero dei ragazzi censiti come dispersi sia inferiore alla platea totale, trattandosi di una popolazione tipicamente sfuggente e difficile da individuare. Sembra inoltre che tale fenomeno sia solo in parte arginato dai servizi di orientamento scolastico e professionale (Isfol, 2012b). Questo si deve al fatto che molto spesso la dispersione affligge le fasce deboli della popolazione e le famiglie che dispongono di un numero minore di strumenti di conoscenza del sistema, mentre i servizi di *counselling* sono utilizzati dalle fasce di popolazione più informata.

Secondo Isfol (2012b) l’identikit dello studente tra i 15 ed 17 anni che ha abbandonato gli studi è il seguente: si tratta in prevalenza di Maschi (61%); la madre nel 54% dei casi è casalinga, e, nel 75% circa i genitori possiedono come titolo di istruzione una licenza di scuola media ovvero elementare. Tra le variabili che più influiscono sull’abbandono vi è poi la bocciatura; questa, se impartita durante le scuole medie inferiori, può significare o un abbandono precoce dei propri studi ovvero un indirizzamento verso percorsi di istruzione e formazione professionale. Le cause dell’abbandono non sono comunque generate da un unico evento scatenante, ma sono frutto di un percorso e di una serie di difficoltà che finiscono per sopraffare lo studente e la famiglia, che si concretizza nella scelta di lasciare gli studi (Isfol, 2012b). Di più, secondo lo stesso studio di Isfol la

maggior parte dei ragazzi che hanno abbandonato gli studi dichiara di non avere riscontrato difficoltà durante le medie inferiori, segno che probabilmente questo fenomeno è da ricercarsi in momenti successivi. Tra le cause, in ordine di importanza, si annoverano (Isfol, 2012b): il cattivo rapporto con uno o più professori, i comportamenti devianti agiti o subiti e che sono intrinsecamente incompatibili con una normale frequenza scolastica; difficoltà di natura esogena quali cambi di scuola, lutti, malattie. Tra le motivazioni principali dell'abbandono vi è la confusione del momento ma anche l'intenzione di intraprendere attività più pratiche. È proprio quest'ultimo elemento che ha indotto la Provincia di Mantova ad utilizzare lo strumento dell'alternanza scuola lavoro per rimotivare gli studenti a terminare i loro percorsi scolastici. I dati relativi alla Regione Lombardia non sono incoraggianti, ed invitano ad intraprendere azioni decise: secondo i dati dell'Ufficio Scolastico Regionale lombardo, il tasso di studenti di età compresa fra i 18 ed i 24 anni che non hanno terminato un percorso di istruzione secondaria superiore è del 17,6 %, dunque superiore alla media nazionale.

1. Il progetto di ricerca

La cornice teorica scelta è da ricercarsi in ambito socio culturale con particolare riferimento agli studi in ambito organizzativo (Zucchermaglio, Alby, Fatigante, & Saguetta, 2013). In particolare il progetto comportava, ove possibile, lunghi periodi di alternanza scuola lavoro e laboratori socioculturali di attraversamento dei confini a cadenza settimanale per l'insegnamento dell'imprenditorialità in modo 'induttivo'. Si tratta di una variante del Change Laboratory (Virkkunen & Newnham, 2013) adattati per l'insegnamento dell'imprenditorialità già sperimentati con successo in uno studio comparativo Italia-Australia (Morselli, 2014). Al laboratorio partecipano gli studenti selezionati per la ricerca, alcuni tutor lavorativi e gli insegnanti di materie tecniche: questa composizione assicura la presenza di diverse voci, spesso discordanti, che attivano quel conflitto di idee utile a generare innovazione e cambiamento di pratiche sociali. Attraverso l'osservazione partecipante a scuola e sul posto di lavoro il ricercatore cerca di individuare le criticità dell'agire lavorativo degli studenti che vengono poi proposte durante i laboratori come spunti di discussione e riflessione. Attraverso la discussione partecipata il gruppo analizza il problema e ne trova poi una soluzione collettiva che viene successivamente messa in pratica con i necessari aggiustamenti, scatenando così apprendimento espansivo e generando processi di apprendimento sia riflessivi che trasformativi (Morselli, Costa, & Margiotta, 2014). La discussione partecipata delle questioni che gli studenti hanno tra scuola e lavoro, e che molto spesso è dovuta proprio a questa doppia appartenenza al sistema di attività scuola ed a quello lavoro, porta spesso una discussione sulle *employability skills*, quelle abilità trasversali ad ogni contesto che sempre più i datori di lavoro chiedono ai loro dipendenti (Wibrow, 2011): lavoro di gruppo, lavoro per progetti, comunicazione e negoziazione, *problem solving* di problemi reali, iniziativa personale, capacità di rispettare le scadenze ed autonomia. Tali abilità relative all'occupabilità sono considerate da alcuni autori come possibile risultato d'apprendimento 'sociale' di primo livello dell'insegnamento dell'imprenditorialità (Kozlinska, 2012).

Il modello di laboratorio socioculturale proposto nello studio per il contrasto alla dispersione è caratterizzato fondamentalmente da tre elementi: i partecipanti, la discussione ed i materiali utilizzati. I partecipanti sono studenti destinatari del progetto, insegnanti di materie tecniche, tutor lavorativi, titolari di aziende

rappresentanti i campioni del tessuto produttivo locale e rappresentanti di parti sociali, quando possibile. La discussione durante i laboratori riguarda le criticità degli studenti 'novizi' durante il periodo di alternanza scuola lavoro, problemi sollevati dagli studenti, e storie imprenditoriali di successo. I materiali utilizzati durante i laboratori sono interviste di persone chiave all'interno delle aziende, documenti (per esempio risultati dei questionari pre-test, competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, *employability skills*), storie di attività commerciali di successo. Una o più lavagne a fogli mobili permettono di schematizzare quanto discusso fino a quel momento o modellizzare un concetto discusso (Engestrom & Sannino, 2010) come, per esempio, le nuove competenze del geometra (illustrate sotto), un modello di formazione scuola lavoro alternato a laboratori, eccetera. Si è dunque prestata molta attenzione ad avere, la presenza ai laboratori, oltre che insegnanti e studenti di persone che provenissero dal mondo del lavoro: si trattava dei tutor lavorativi, dei 'campioni dell'imprenditoria' di Mantova o di rappresentanti delle associazioni di categoria locali. Il gruppo guardava i video di interviste che il ricercatore aveva raccolto sui posti di lavoro dei ragazzi onde discutere dei problemi tipicamente legati al primo inserimento nel mondo del lavoro, ma anche la storia della propria attività, il rapporto coi clienti e fornitori, l'andamento economico dello specifico settore in questo difficile momento di crisi.

La ricerca negli istituti che si sono costituiti in rete per partecipare al bando provinciale ha comportato la seguente organizzazione. Per l'IFP For.Ma hanno partecipato volontariamente 15 studenti di cui: due Cuochi, 10 Acconciatori e tre Tecnici del Benessere. L'esperienza di alternanza è durata sei settimane contemporanee alle normali attività curricolari. Data la tipologia di lavori svolti dai ragazzi si sono impiegati in azienda il week end ovvero i pomeriggi e le sere. I laboratori sono stati sei e si sono tenuti con cadenza quindicinale. Per l'Istituto di Formazione Professionale Bonomi Mazzolari ha partecipato volontariamente un'intera classe composta di 10 studenti ad indirizzo Enogastronomico. L'esperienza ha comportato due settimane di stage e sei laboratori a cadenza settimanale prima e dopo lo stesso. Anche all'Istituto per Geometri Carlo D'Arco la partecipazione è stata volontaria, ed ha coinvolto i 20 ragazzi di una classe ad indirizzo Costruzioni-Ambiente-Territorio. Un periodo di alternanza della durata di sette settimane è stato organizzato da inizio maggio a fine giugno, in parte sovrapponendosi alle vacanze estive. A questo è stato associato un laboratorio a cadenza settimanale per sei incontri e, vista la numerosità della classe, gli studenti sono stati divisi in due sottogruppi. I criteri per la selezione delle classi sono stati scelti in accordo dai dirigenti degli istituti e dagli insegnanti, che hanno trovato le sezioni dove a loro avviso vi erano rischi di dispersione maggiori quali ad esempio demotivazione generalizzata e bassi risultati scolastici.

Gli indicatori utilizzati riguardavano la motivazione a terminare il percorso formativo, l'utilità percepita del proprio percorso, la capacità di auto motivarsi a scuola ed a lavoro, il miglior rapporto con gli insegnanti, la media dei voti scolastici. A ciascuna di queste dimensioni lo studente ha assegnato un numero compreso da 0 (per nulla) a dieci (moltissimo). La ricerca è iniziata con la presentazione agli studenti dei gruppi sperimentali ed all'individuazione dei gruppi di controllo. Sono poi iniziati i laboratori con la somministrazione di un questionario di pre-test al gruppo sperimentale e di controllo. Gli studenti hanno iniziato la loro esperienza lavorativa con contemporanei laboratori – al Bonomi Mazzolari il periodo di *stage* era di due sole settimane, e per motivi logistici si è deciso di non interromperlo. Lo studio è terminato con l'ultimo laboratorio e la

somministrazione del questionario di post-test. Il Bonomi Mazzolari ed il Carlo D'Arco hanno visto inoltre un percorso di validazione delle competenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità composto da una prova pratica ed una teorica tesa a far emergere, secondo i dettami dei modelli situati di competenza – in situazioni cioè il più possibile simili alle realtà lavorative degli studenti, abilità quali: lavoro di gruppo, pianificazione, *problem solving*, lavoro per progetti, negoziazione, iniziativa personale. Questo percorso è stato offerto come incentivo agli studenti ed agli studenti per qualificare ancora di più l'intervento. La conclusione è stata perfettamente in linea con i presupposti della ricerca ed ha consentito il rilascio un certificato che potrà essere mostrato a testimonianza del percorso e per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. Per l'IFP For.Ma. si è ritenuto di non dover procedere alla validazione perché i ragazzi erano al quarto ed ultimo anno e non si voleva appesantire ulteriormente il loro carico di lavoro prima dell'esame finale.

I questionari di pre e post test sono composti da una parte relativa alla dispersione e da una relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Gli indicatori di dispersione utilizzati durante la ricerca sono stati desunti da un'indagine di Isfol (2012a) e dal Ministero della Pubblica Istruzione (2006), ed appartengono a due categorie. La prima riguarda l'ambito scolastico per esempio, i voti, la presenza di bocciature, debiti formativi, sospensioni o assenze prolungate. Un indicatore molto importante è la presenza di un insegnante con il quale lo studente sostiene di non riuscire ad andare d'accordo. La seconda categoria concerne indicatori di carattere sociologico quali: il titolo di studio dei genitori ed il loro stato occupazionale. Questi indicatori testimoniano una maggiore probabilità di dispersione nel gruppo di controllo per il For.Ma.: questo è dato probabilmente dal fatto che solo alcuni studenti per classe hanno partecipato alla ricerca, che di solito sono tra i più motivati. Negli altri due gruppi, soprattutto al Carlo D'Arco, gli studenti del gruppo sperimentale erano più a rischio dispersione dei relativi gruppi di controllo. Si tratta comunque di differenze minime che non sono state sottoposte a test inferenziali, anche per la limitata ampiezza dei gruppi che partecipavano alla ricerca. La parte del questionario relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è stata costruita sulla base del documento sulle competenze chiave (European Commission, 2007) e declinata sulla base degli indicatori di competenza dell'European Qualification Framework (EQF). Nel solo questionario di post-test esistono delle domande aperte che chiedono agli studenti che cos'è secondo loro il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, i vantaggi che hanno ottenuto dalla partecipazione ai laboratori e come migliorare il progetto.

2. Risultati

Una sintesi dei risultati parziali che riguarda solo le domande a scelta multipla dei questionari indica, per il For.Ma, una maggiore volontà degli studenti partecipanti a terminare il proprio percorso formativo, una maggiore capacità di motivarsi a scuola come pure al lavoro, ed un miglior rapporto coi tutor lavorativi. Vi è stato pure un incremento delle conoscenze, abilità e attitudini legate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Un caso particolare è stato rappresentato da uno studente partecipante che si è ritirato durante il percorso data anche l'interruzione del periodo di stage. Il tutor in questione è stato 'convocato' all'ultimo laboratorio, ed insieme alla Coordinatrice didattica ed agli altri studenti si è discusso e riflettuto sul caso del ragazzo 'dismesso' dal salone di acconciature, per individuare cosa

non era andato. Il caso è molto interessante per due ragioni; la prima è che il ragazzo aveva già effettuato un percorso di stage presso lo stesso salone, e già allora il tutor gli aveva detto che non solo che non lo avrebbe più ripreso, ma gli ha suggerito di cambiare professione: davanti a questo *feed-back* così negativo, ci si chiede come mai lo studente abbia voluto ripetere l'esperienza presso lo stesso salone di acconciature – uno dei più famosi di Mantova. La seconda ragione è che il ragazzo avrebbe terminato la propria qualifica quadriennale entro un mese, dunque poteva semplicemente terminare l'anno scolastico diplomandosi e poi scegliere altri percorsi di vita, come a scuola era stato invitato a fare sia dai compagni che dalla Coordinatrice didattica. La discussione di questo caso durante i laboratori ha fatto emergere un basso livello di motivazione e di *employability skills* dello stagista, che per esempio, al lavoro spesso arrivava in ritardo oppure non si presentava senza nemmeno avvisare. Una critica generale all'IFP effettuata dal proprietario del salone e sostenuta dalle studentesse che partecipavano ai laboratori era che la scuola non preparava abbastanza per il mondo del lavoro: vi erano innanzitutto poche ore di laboratorio nel curriculum ed effettuate con pochi e datati strumenti tecnici; inoltre vi erano argomenti teorici che a nulla sarebbero serviti durante la professione. Anche alcune delle insegnanti di materie tecniche dell'IFP erano criticate dalle studentesse per la loro 'scarsa competenza': ci si chiedeva come una persona che avesse chiuso la propria attività anni or sono potesse insegnare le tecniche di acconciature più moderne che i saloni richiedono. Dal canto suo, la Direttrice didattica rispondeva che la scuola deve fornire le basi delle abilità pratiche sulle quali poi i singoli saloni possono costruire a loro piacimento, e che a livello ministeriale c'è un monte ore di educazione generale per la cittadinanza attiva che è imprescindibile: le competenze dell'acconciatore vanno così ben oltre quelle squisitamente tecniche. Quanto alla scelta degli insegnanti, l'IFP si prodiga per cercare il miglior rapporto qualità prezzo, ma certo sarebbe impensabile di chiamare i professionisti più ricercati con il budget di un ente finanziato dalla Regione.

Al Bonomi Mazzolari, tra le outcomes del progetto vi è una diminuzione del numero di studenti che hanno un professore che proprio non sopportano; si potrebbe considerare questo come un miglioramento delle relazioni tra studenti e professori. Si è riscontrato inoltre un incremento delle conoscenze ed attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Il *case study* è dato da uno studente che ha avuto una relazione conflittuale col suo datore di lavoro, che gli ha pure sconsigliato la carriera di cuoco. Il ricercatore ha intervistato il datore di lavoro in questione ed ha utilizzato l'intervista durante l'ultimo laboratorio per la discussione collettiva, a cui ha partecipato un altro ristoratore come campione dell'imprenditoria mantovana. Anche se il datore di lavoro non è stato presente, una sua intervista ha permesso di portare il suo punto di vista. Allo stesso tempo, il fatto che non ci fosse ha permesso allo studente coinvolto di esprimersi più liberamente. Assieme agli altri studenti ed al docente di cucina, si è cercato di capire che cosa non fosse andato per il verso giusto in questa relazione. Sono state discusse alcune possibili soluzioni perché questo non si ripetesse ed si è agito per motivare, allo stesso tempo, lo studente a cui era stato detto di cambiare professione. È sembrato quindi che, al di là delle simpatie o antipatie personali che possono insorgere durante il rapporto di lavoro, e che sempre sono in gioco durante i rapporti umani, l'Istituto non avesse predisposto dei meccanismi di verifica dello stage in itinere. Lo stesso studente che era stato criticato dal suo datore di lavoro alla prova pratica di validazione delle competenze imprenditoriali si è potuto distinguere per capacità organizzative e leadership all'interno del gruppo, avendo condotto la sua brigata di cucina verso l'esecuzione perfetta del

menu concordato. Lo studente non solo è stato promosso a pieni voti, ma ha continuato il suo percorso scolastico verso il quinto anno. Si pensa quindi che la discussione collettiva durante l'ultimo laboratorio, benché emotivamente particolarmente coinvolgente per il soggetto, lo abbia potuto rinfrancare, aiutandolo a comprendere che le cause dell'esperienza di alternanza riuscita male non fossero da ricercarsi nel fatto che quello di cuoco non fosse il suo mestiere, ma in seno all'organizzazione dell'alternanza stessa.

Al Carlo D'Arco l'esperienza di alternanza è stata quella più lunga, sette settimane, e gli studenti hanno interrotto il normale svolgersi delle lezioni curriculari da Maggio. Data anche l'interruzione anticipata delle attività scolastiche, durante la presentazione del progetto al Consiglio di Classe si è dibattuto su come i professori potessero valutare gli studenti attraverso il progetto di alternanza ed i laboratori. Se infatti valutare l'operato degli studenti poteva essere relativamente semplice per le materie tecniche direttamente chiamate in causa durante l'esperienza lavorativa specifica (per esempio costruzioni, topografia, estimo), per tutti gli altri insegnanti, specialmente di italiano, storia, inglese la questione si faceva più complicata. Il problema non era solo formale, ma anche fattuale, dal momento che un progetto di contrasto alla dispersione deve poter permettere di valutare l'operato dello studente, anche in funzione delle insufficienze per dargli la possibilità di recuperare attraverso altri dispositivi oltre quelli utilizzati in classe. Il Consiglio di Classe ha deciso di chiedere ai ragazzi di documentare la loro attività, e di redigere una relazione finale come pure una presentazione in un'ottica interdisciplinare da effettuare davanti all'intero Consiglio di Classe. Così facendo gli insegnanti avrebbero potuto desumere le conoscenze ed abilità connesse ai propri ambiti disciplinari. Questo percorso valutativo 'a ritroso' (cioè dalle competenze alle conoscenze ed abilità, dall'esperienza lavorativa alle materie curriculari) ha permesso la promozione di diversi studenti la cui situazione era fragile. In altre parole, questa forma di valutazione ha contribuito alla riuscita del progetto, evitando bocciature che avrebbero potuto generare disaffezione ed abbandono.

A titolo esemplificativo, l'immagine sotto illustra un cartellone eseguito dai ragazzi durante le discussioni nei laboratori, e tratta delle competenze del geometra richieste dalle imprese.



Mapa 1. Cartellone eseguito dai ragazzi durante le discussioni nei laboratori

Un caso di rilievo durante l'esperienza è stato rappresentato da un tutor che ha chiesto come poteva fare per motivare i suoi due studenti: il fatto che non avessero iniziativa e che non facessero domande gli faceva pensare che non fossero particolarmente interessati. La sua intervista è stata proposta durante i laboratori, ma non ha ottenuto uno scatenarsi della discussione ed una attivazione degli studenti. Nel complesso gli studenti hanno acquisito una maggiore volontà a terminare il percorso formativo, inoltre vi sono meno studenti che nutrono una profonda antipatia per un loro professore. Vi è infine un incremento di abilità ed attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Un altro caso di interesse è rappresentato dai due studenti partecipanti al progetto e respinti alla fine dell'anno scolastico. Si tratta già di un indubbio successo il fatto che gli studenti abbiano deciso di continuare il loro percorso di studi come geometra, senza ritirarsi né cambiare indirizzo. Si tratterebbe ora di monitorarli nell'anno scolastico alla ricerca di possibili effetti positivi nel loro rendimento scolastico causati dall'alternanza e dai laboratori.

Conclusioni

L'esperienza, per Dewey, è mezzo e fine. Egli ne sonda tutti gli aspetti regalandoci osservazioni che oggi sono patrimonio comune. "Non c'è nel mondo disciplina più severa della disciplina dell'esperienza assoggettata al controllo di uno svolgimento e di una direzione intelligente" (Dewey, 2014, p. 84). Da questa proposizione egli deriva che solo l'incapacità degli insegnanti una sottovalutazione delle azioni da compiere potrebbero far fallire il nuovo modo di educare. Non porsi problemi, non riflettere, non collaborare sono sicuri predittori di fallimento educativo. Noi abbiamo cercato di procedere riflettendo, cooperando e giungendo ad acquisizioni condivise. Lungi dal pensare di essere giunti alla meta, vorremmo credere di aver imboccato una buona strada.

Una prima riflessione riguarda l'atmosfera dei laboratori, ove la presenza di materiali specchio (come interviste di tutor lavorativi) e di persone con punti di vista divergenti porta ad una discussione animata. Queste interazioni dialettiche sono tipiche dei laboratori, ed anzi ne rappresentano un punto di forza. Innanzitutto esse possono costituire il volano per il cambiamento organizzativo: al suo interno le persone discutono, si fanno coinvolgere e si attivano per il cambiamento in prima persona ma in mutuo accordo col gruppo. Così facendo le opinioni divergenti non sono viste come un problema ma anzi come una risorsa: si alimentano così i meccanismi di partecipazione democratica di chi cerca di comprendere empaticamente l'altro dal suo punto di vista per trovare un accordo negoziale ovvero un'idea completamente nuova che viene messa in atto collettivamente. I meccanismi riflessivi di presa di punto di vista e espressione del proprio punto di vista (Akkerman & Bakker, 2011) si confermano dunque come punti di forza dei laboratori.

Una seconda riflessione concerne l'esperienza sul posto di lavoro che ricopre un ruolo fondamentale per lo studente e la sua futura identità di lavoratore. Se l'esperienza lavorativa è complessivamente positiva lo studente è incoraggiato a continuare la sua strada verso la professione intrapresa; se è negativa, essa rischia di determinare l'uscita prematura dal percorso di studi. Per evitare questo è necessario ancora una volta un lavoro di attivazione e riflessione collettiva per capire che cosa è andato e che cosa non è andato bene, cercando di contestualizzare l'evento ed evitando inopportune generalizzazioni. Se una

specifica situazione è andata male questo non significa che la professione scelta non sia quella giusta. Può darsi si debba ricercare un contesto lavorativo più inclusivo ove il tutor abbia il tempo per fornire allo stagista *feed-back* di natura sia positiva che negativa, ma che in ogni caso si possono mostrare allo studente gli strumenti e la strada per migliorarsi. In questo ha un ruolo essenziale il tutor e la sua relazione con lo studente, che deve essere costruttiva e centrata su un feedback puntuale e specifico che possa far crescere lo studente, individuando sia le sue criticità relative e di suoi punti di forza. D'altro canto, di fronte ad eventi 'traumatizzanti' sul posto di lavoro è necessario che la scuola si riappropri del percorso identificandone le cause, ed interrompendo il rapporto prima che degeneri. In questo senso la Teoria dell'Attività (Engestrom & Sannino, 2010) insegna a ricercare le cause delle criticità e dei conflitti non tanto nelle persone, come si è spesso portati a fare, dicendo cioè lo stagista non ha voglia di mettersi in discussione e di lavorare, oppure il datore di lavoro è uno sfruttatore, ma creando le condizioni per il successo. Utilizzando il triangolo di Engestrom (1987) si può cioè passare dall'individuo al sistema di strumenti, norme, comunità divisione ed organizzazione del lavoro che permettono un regolare fluire dell'esperienza di alternanza ovvero intervento sulle criticità che si potrebbero manifestare. In tutto questo la scuola ha il ruolo fondamentale di promotore e guida: non si tratta quindi tanto di demandare la 'parte pratica' delle attività al posto di lavoro, ma di far sì che l'esperienza lavorativa sia una parte integrante del curriculum. Nel far questo si individuano delle criticità anche a livello normativo: se è vero in teoria che le competenze apprese a lavoro nei periodi di alternanza debbano essere le stesse di quelle apprese sui banchi, si riscontra una grande difficoltà a trasformare queste competenze apprese lavorando in conoscenze che appartengono al curriculum.

Alla luce dei dati qualitativi raccolti si può ipotizzare che i vantaggi di questo tipo di educazione all'imprenditorialità variano in funzione del contesto nel quale la si sperimenta. La lunghezza dell'esperienza lavorativa rimane elemento importante non solo per acquisire le competenze più prettamente tecniche, ma soprattutto le *employability skills* connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità che possono essere sfruttate non solo sul posto di lavoro, ma in ogni ambito di vita, in una prospettiva di apprendimento permanente. In effetti, la necessità di porsi in una prospettiva di apprendimento permanente imparando in ogni contesto è emersa diverse volte durante i laboratori. La ricerca rivela inoltre il bisogno di indicatori che meglio degli EQF possono testimoniare le variazioni anche minime di conoscenze, abilità ed attitudini collegate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Cionondimeno, il fatto che durante i laboratori si siano affrontati temi imprenditoriali quali storie di successo, come si apre un'attività, il rapporto coi clienti ed i fornitori ha permesso ai ragazzi di riflettere su ed aumentare le proprie competenze imprenditoriali. L'imprenditorialità dei laboratori non risiede solo nei temi trattati, ma soprattutto nella didattica attiva e nella partecipazione dei ragazzi, che criticano, fanno proposte e si attivano per la soluzione dei problemi riscontrati.


Dalla ricerca effettuata emerge che, sia nei gruppi sperimentali che in quelli di controllo, più della metà degli studenti ha almeno un professore che proprio non sopporta. Questo inquietante elemento considerato dalla letteratura un importante fattore di dispersione andrebbe indagato meglio onde contrastare il fenomeno più efficacemente. Per la ricerca futura, si potrebbero così raccogliere più dati in relazione all'antipatia verso i propri professori che riproposti agli studenti durante i laboratori potrebbero diventare oggetto di discussione dunque di intervento formativo in ambito socioculturale per contrastare il fenomeno in

modo proattivo. Oltre a questo dato a livello di singolo contesto, a livello normativo si rimarca la necessità di incrementare gli spazi capacitativi e creatori di nuovi funzionamenti dove gli studenti, nell'ambito scuola, possano prendere decisioni informate tese alla trasformazione dei loro curricoli ed ambienti di studio (classe, laboratori o alternanza scuola lavoro). Gli studenti hanno dimostrato di essere in grado di far valere le loro perplessità e critiche in modo costruttivo ed assertivo, facendosi così forti promotori di cambiamento all'interno delle istituzioni scolastiche e controbilanciare l'inerzia del sistema. Gli studenti si sono trasformati da meri recettori di curricoli ed attestati ad interlocutori elettivi ed affidabili dei docenti e dei datori di lavoro, nonché portatori di interessi cogenti, la loro occupabilità. Secondo la prospettiva delle capacitazioni di Sen (2001), la scuola dovrebbe mirare ad espandere le loro libertà sia in termini di capacitazioni, quello che potrebbero fare, sia in termini di funzionamenti, cioè quello sanno fare. Si può affermare che quest'atmosfera creatrice di capacitazioni è intrinseca al laboratorio: gli studenti hanno voce per espandere le loro capacità d'azione, ma imparano anche ad effettuare scelte ragionate in autonomia. Il coinvolgimento democratico dello studente nei processi formativi che li riguardano sta diventando – a parere di chi scrive – la zona di sviluppo prossimale dei sistemi di formazione ed istruzione, elemento educativo per la piena cittadinanza consapevole e per il raggiungimento degli obiettivi dell'Europa 2020, per una crescita intelligente, solidale e sostenibile del nostro Paese come in Europa.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Bahri, S., & Haftendorn, K. (2006). *Towards an Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary School*. UNESCO Publishing.
- Benadusi, L. (2011). Una premessa: equità e «percorsi misti» di studio e lavoro. *Scuola Democratica* (3), 10-13.
- Bertagna, G. (2011). I giovani tra formazione e lavoro – analisi e proposte. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, 58, 171. <http://www.quaderniartigianato.com/>
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 29(4), 373-397. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x
- Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: learning, employability and personal development. *Industrial & Commercial Training*, 44(4), 187-193. doi: 10.1108/00197851211231450
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Draycott, M. C., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR AND RESEARCH*, 17(2), 127-145.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: an Activity theoretic al approach to developmental research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: DOI 10.1016/j.edurev.2009.12.002

- European Commission (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture: A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2007). *European competences for lifelong learning*.
- European Commission (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.
- Isfol (2012a). *Le azioni del PON "competenze per lo sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa*. Retrieved from www.isfol.it.
- Isfol (2012b). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. Retrieved from www.isfol.it.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*.(90), 3-28.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2006). *La dispersione scolastica. Indicatori di Base*. Retrieved from www.portalecnel.it.
- Morin, E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2014). *Entrepreneurship Teaching in Vocational Education. A comparative study in Italy and Australia using the Change Laboratory*. (Doctoral dissertation), Ca' Foscari University of Venice and the University of Melbourne. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10579/4610>
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*.
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- OECD & European Commission (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD.
- Piketty, T. (2014). *Il Capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*: Oxford Paperbacks.
- Taatila, V.P. (2010). Learning Entrepreneurship in Higher Education. *Education & Training*, 52(1), 48-61.
- UNESCO. (2012). Transforming TVET: Building skills for work and life *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training*. Shanghai, People's Republic of China.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Veca, S. (2014). *Non c'è alternativa*. Bari: Laterza.
- Volkman, C., Wilson, K.E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*.
- Wibrow, B. (2011). *Employability skills at a glance*. Adelaide: NCVET Retrieved from www.ncver.edu.au.
- Zucchermaglio, C.a, Alby, F., Fatigante, M., & Saguetta, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.



Lo spirito di iniziativa e l'impresonditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti

The Sense of Initiative and Entrepreneurship. The Formation of an Intercultural Competence in Pre-adolescents

Barbara Baschiera

University of Malta - barbara.baschiera@um.edu.mt

Fiorino Tessaro

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

ABSTRACT

Among the eight key competences in Europe, the "sense of initiative and entrepreneurship" is the least aimed at the secondary school level and the one young Italians develop much less than their immigrant peers.

Our research involves two classes of pre-adolescent students, with a good number of immigrants, which we have divided into working groups. They were asked to face reality, authentic tasks and show ability to deal with real problem solving by adopting cooperative methodologies. The key hypothesis is that intercultural cooperative learning tasks may improve and increase the processes relevant to the six indicators of competence (idea-action translation, creativity, innovation, risk taking, planning, project management) both for Italian students and non-Italian speakers.

La competenza "spirito di iniziativa e di imprenditorialità", tra le otto competenze-chiave europee, è la meno perseguita nella scuola secondaria di primo grado, poco sviluppata nei ragazzi italiani, senz'altro meno rispetto ai coetanei immigrati.

La ricerca si rivolge a due classi di preadolescenti, con una consistente presenza di immigrati, organizzati in gruppi di lavoro eterogenei, con metodologie cooperative, chiamati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte. L'ipotesi chiave è che il lavoro in gruppo di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà, migliora e incrementa i processi nei sei indicatori di tale competenza (traduzione idea-azione, creatività, innovazione, assunzione di rischio, pianificazione, gestione di progetti), sia negli studenti italiani che in quelli non italofoeni.*

KEYWORDS

Entrepreneurship, Intercultural Education, Curriculum Key Competencies, Cooperative Methodologies, Authentic Tasks.

Impresonditorialità, Pedagogia interculturale, Didattica per competenze, Metodologie cooperative, Compiti autentici.

* Gli autori hanno scritto insieme i paragrafi 1 e 8; a Barbara Baschiera vanno attribuiti i paragrafi 2, 5 e 7; Fiorino Tessaro ha scritto i paragrafi 3, 4 e 6.

1. Una competenza dimenticata dalla scuola

Negli ultimi anni si è affacciato nell'ambito della discussione pedagogica italiana ed europea il tema dell'apprendimento per competenze, distinto, anche se non contrapposto, dall'apprendimento per conoscenze e contenuti che ancora sembra caratterizzare, il contesto scolastico tradizionale.

Impostare il processo di insegnamento/apprendimento per competenze, significa progettare una didattica tesa ad offrire occasioni di apprendimento in situazione, in contesti cooperativi, a richiedere compiti autentici, *problem solving*, assunzione di autonomia e responsabilità di gestione di relazioni, situazioni, risultati; ma vuol dire anche esplicitare all'alunno il significato dell'istruzione, permettergli di comprendere il valore pratico delle conoscenze e delle abilità procedurali, di saldare le acquisizioni teoriche alla pratica.

L'Unione europea, con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha invitato gli Stati membri a sostenere, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie atte ad offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze che costituiscono la base per ulteriori occasioni di apprendimento, così come per la vita lavorativa.

Tra le otto competenze chiave, figura lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, cioè la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione dei rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. Considerata la difficoltà di introdurre il termine 'imprenditorialità' nel contesto scolastico italiano, in particolare nel primo ciclo, è opportuno interpretarlo con il concetto trasversale di 'intraprendenza'.

Potenziare la creatività e l'innovazione e includere l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione rientra anche tra gli obiettivi a lungo termine della strategia Europa 2020 per l'occupazione e la crescita sostenibile.

Da quanto riportato nella relazione pubblicata nel Marzo del 2012 dalla Commissione europea *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, in base ai dati rilevati in 31 Paesi e 5 regioni europee, la promozione dell'educazione all'imprenditorialità è in aumento nella maggior parte dei paesi europei già nei programmi dell'istruzione primaria, ma non in Italia, dove *"there is no specific National strategy for entrepreneurship education except for technical and vocational pathways"*.

Androulla Vassiliou (2012), Commissario europeo responsabile per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù, afferma che *"Per continuare a essere competitiva, l'Europa deve investire sui suoi cittadini, sulle loro abilità e sulle loro capacità di adattamento e innovazione. Per incoraggiare l'adozione di una nuova mentalità europea incentrata sull'attitudine all'imprenditorialità, il primo passo consiste nell'instillare uno spirito imprenditoriale fin dalle tappe iniziali del sistema scolastico."*

Ma come far acquisire quei processi che concernono una gestione progettuale proattiva, come la pianificazione, l'organizzazione, l'analisi, la comunicazione, la valutazione, l'anticipazione degli eventi, l'indipendenza e l'innovazione nella vita privata e sociale, in contesti culturali sempre più allargati? In che misura sviluppare il senso di iniziativa e l'intraprendenza all'interno dell'ambito scolastico, può contribuire a creare processi di interscambio tra individui, tali da coinvolgerli in una relazione dinamica realmente inclusiva, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva, capace di costituire una epistemologia nuova per l'educazione stessa?

2. La didattica interculturale: tra opportunità e criticità

Nel corso degli ultimi quindici anni il numero di persone che si è stabilito in maniera regolare nel Paese meta del percorso migratorio è aumentato a tal punto che, i flussi migratori hanno abbandonato il loro tradizionale aspetto transitorio, passando dall'essere considerati dei 'fenomeni' straordinari, all'assumere le caratteristiche di 'percorsi' sempre più stabilmente 'ordinari' (Altin, 2011).

Tale cambiamento riguarda anche l'Italia (Caritas, 2010), dove la generazione di "nuovi Italiani" (Della Zuanna, Farina e Strozza, 2009) è arrivata a comprendere circa un milione e mezzo tra adolescenti e ragazzi cresciuti o nati (seicentomila) nel nostro Paese; questi ultimi (seconde generazioni di migranti) stanno aumentando con una progressione costante, dal 2001 ad oggi, fino al 20%. Questi dati lasciano prospettare, in un breve arco temporale, l'esistenza di una società fortemente multietnica e culturalmente differenziata, nei confronti della quale non bastano istanze etiche e appelli politici ad una dimensione di incontro, tolleranza, rispetto e riconoscimento, ma appare necessario un mutamento di paradigma pedagogico, in grado di fornire reti di senso all'incontro tra sistemi culturali e valoriali diversi.

L'educazione interculturale in Europa è considerata un ambito ancora incompiuto, sia per quanto concerne i sistemi educativi dei Paesi storicamente organizzati attorno ad un approccio monolingue e monoculturale, sia per quanto riguarda i contesti scolastici in cui essa non è colta come componente strutturale del processo formativo, ma come segmento curricolare inserito, a seconda delle esigenze, nei percorsi educativi. Alla base di tale immobilismo sta la mancanza di modelli politici e sociali in grado di tenere davvero conto del pluralismo societario, nonché le resistenze del sistema scolastico, impermeabile alle riforme e piuttosto refrattario ai cambiamenti culturali.

Per quanto concerne l'ambito italiano, le pratiche didattiche volte alla reciprocità interculturale sembrano articolarsi in percorsi tesi sì ad agevolare l'accoglienza, a promuovere il confronto tra culture, a prevenire stereotipi e pregiudizi, a facilitare percorsi sull'educazione democratica, a sviluppare la consapevolezza dell'identità, a diffondere la didattica dell'italiano come lingua seconda, ma ancora privi di un sostrato pedagogico comune e condiviso tra educatori, insegnanti e responsabili delle politiche scolastiche (Portera, 2003).

La formazione interculturale deve potersi riferire ad una prospettiva dialogica, di socializzazione ed interazione, orientata ad ambiti di contatto e scambio reciproco, che permettano l'incrocio, l'interazione, il confronto, la negoziazione tra culture, in una scuola che faccia dell'assimilazione e della promozione sociale i propri ambiti prioritari, attivando *"processi formativi interculturali per tradurre, trasmettere senso e significati tra universi culturali diversi, attraverso il pensiero, la pratica e il linguaggio della differenza, nel rispetto di nuove identità culturali e sociali"* (Lazzari, 2012, p. 165).

Alla scuola sta il compito di educare alla convivenza tra persone afferenti a diversi gruppi etnico-culturali, secondo i principi democratici del rispetto della diversità (Bocchi e Ceruti, 2004; Santerini e Reggio, 2007), del confronto costruttivo di saperi ed esperienze e della tutela del diritto alla conoscenza di ogni persona.

Per rapportarsi alla complessa realtà sociale, il sistema scolastico ha il compito di fornire ai ragazzi italiani e a quelli privi di cittadinanza italiana, relazioni dinamiche indispensabili alla formazione della identità individuale e collettiva, costruendo una nuova epistemologia fondata sul concetto di alterità come diritto riconosciuto ad ogni individuo di essere, nella sua diversità, uguale agli altri.

L'educazione interculturale nella scuola postula metodologie didattiche

operative e laboratoriali, esperienziali e situazionali, che promuovano nuovi modi di costruire e di condividere la conoscenza a partire dalla pluralità dei vissuti esistenziali e dalla varietà dei modelli culturali degli allievi. La ricchezza interculturale proattiva, con il riconoscimento del valore delle differenze e delle diversità, ma anche con la ricerca di ciò che accomuna, emerge quando gli allievi operano insieme per trovare soluzioni nuove e creative a problemi reali, progettando e pianificando le attività, dando scopo, senso e significato a ciò che fanno e che sanno fare.

3. L'intraprendenza: un potenziale che supera le barriere culturali

L'intraprendenza è considerata una delle principali fonti di sviluppo, innovazione e crescita degli individui e della società (Audretsch, Carree, Van Stel e Thurik, 2002). Essa attraversa tutte le differenze e le diversità, e in quanto tale si presenta come valido connettore, come elemento di dialogo, come base progettuale e curricolare inclusiva. Ciononostante, il sistema educativo tende ad inibire lo sviluppo del senso di iniziativa, insegna ai giovani a ripetere, a riprodurre i fatti e ad impegnarsi concretamente solo dopo aver terminato gli studi. La formazione scolastica è centrata sul pensiero analitico e riflessivo, con lo scopo di spiegare i fatti, di approfondire ciò che è successo; l'intraprendenza, invece, è centrata sul pensiero creativo (Kourilsky, 1990), vive di risorse e potenziali diversi, costruisce opportunità nell'incertezza, apre a nuove possibilità.

Quali sono le qualità e le capacità su cui si fonda l'intraprendenza? Gibb (1998) riepilogando gli studi in merito, le articola in sette capacità: di decidere in modo intuitivo, di affrontare creativamente il problem solving, di trovare interdipendenze e connessioni tra le conoscenze, di portare a termine i propri obiettivi, di utilizzare il pensiero strategico e la gestione progettuale di tempi e risorse, di negoziare e di persuadere, di motivare le persone dando l'esempio. Queste capacità si basano su alcune qualità fondamentali:

1. *Motivazione al successo*: la tendenza a fissare obiettivi intesi come sfide, da perseguire attraverso lo sforzo personale. McClelland (1965) sostiene che una forte necessità di realizzazione spinge le persone a diventare intraprendenti. Secondo Kourilsky (1980, p. 182) la motivazione al successo si riconosce dalla volontà di realizzare qualcosa di importante e dalla manifestazione aperta delle proprie performance e competenze.
2. *Necessità di autonomia*: il desiderio di indipendenza nelle scelte e nelle decisioni e l'insofferenza verso il controllo esterno. Per Kirby (2003) le persone con un'elevata esigenza di autonomia sono refrattarie alle regole, alle procedure e alle norme sociali.
3. *Creatività*: la capacità di percorrere nuove strade, di sviluppare nuovi metodi, invece di utilizzare percorsi e procedure standard (Born e Altink, 1996). Torrance (1967) ha distinto quattro componenti principali della creatività: a) fluidità, la capacità di produrre un gran numero di idee (quantità), b) l'originalità, la capacità di produrre idee nuove e insolite (qualità), c) la flessibilità, la possibilità di cambiare, e d) l'innovazione, la capacità di ri-definire e percepire in maniera atipica.
4. *Senso di iniziativa*: la motivazione per cominciare ad agire in modo indipendente, a fare il primo passo nell'incerto, ad essere disposti a provare nuove strade e nuovi metodi (Kourilsky, 1980). Born e Altink (1996) definiscono l'iniziativa come la capacità di esercitare la propria spontanea volontà.

5. *Assunzione del rischio*: l'accettazione delle incognite nella realizzazione di qualcosa, riconoscendo che le probabilità di successo sono sempre inferiori al cento per cento. È intesa anche come la capacità di esporsi alla perdita.
6. *Opportunità*: la capacità di cercare, riconoscere e individuare, le insoddisfazioni, i bisogni e le esigenze, ma anche le risorse e le potenzialità che possono, con nuovi prodotti o processi, soddisfare e risolvere.
7. *Obiettivi innovativi*: la capacità di definire e regolare gli obiettivi che possono essere realmente raggiunti con uno sforzo imprenditoriale, in modo creativo e autonomo.
8. *Autoconsapevolezza*: il grado di realismo nel riconoscimento delle proprie qualità e nella stima delle proprie capacità, nell'affrontare il nuovo e nel rispondere adeguatamente all'ambiente. Un soggetto intraprendente promuove azioni innovative, valuta accuratamente le proprie capacità, ma nel contempo crede nelle proprie azioni ed ha fiducia in se stesso.
9. *Locus of control interno*: chi considera che i risultati raggiunti dipendano direttamente dalle proprie azioni e volontà, è caratterizzato da un locus of control interno, mentre chi crede che i risultati siano frutto di fortuna o dell'intervento di altri è caratterizzato da un *locus of control* esterno. Gli intraprendenti presentano uno spiccato locus of control interno.
10. *Persistenza*: la propensione ad attenersi ad un compito fino a quando non è completato (Kourilsky, 1980, p. 182). La persistenza dipende in gran parte dalla motivazione, dall'energia e dall'impegno, profusi per il conseguimento dei risultati.

4. General Enterprising Tendency: un test per autoanalisi dell'intraprendenza

Presso la Durham University Business School (UK), tra il 1988 e il 1994, Sally Caird e Cliff Johnson hanno avviato una ricerca a largo spettro per definire i tratti di personalità che caratterizzano la tendenza all'intraprendenza in diversi gruppi professionali. È risultato che gli imprenditori non detengono l'esclusiva delle qualità intraprendenti: sono superati dai professori e dai formatori professionali nell'autonomia, nella tendenza creativa e nel rischio calcolato, ed anche dai maestri, dagli infermieri e dai funzionari nella tendenza creativa ($p = 0.001$). Gli imprenditori risultano comunque generalmente più intraprendenti rispetto agli altri gruppi professionali (Caird, 1991). Gli studi sulle qualità degli imprenditori, anche in rapporto con gli altri gruppi professionali, hanno permesso la costruzione di uno strumento di autovalutazione: il *General Enterprising Tendency (GET)*, utilizzato in tutto il mondo, continuamente sperimentato e revisionato nel 2006. Ricerche longitudinali sono in corso per provarne la validità predittiva (Caird, 2006); in ogni caso, come tutti gli strumenti di *self-assessment*, il GET test fornisce misure indicative e non definitive del potenziale imprenditivo, molto utili in ambito educativo e formativo per promuovere la riflessione personale e per stimolare la discussione e il confronto tra i soggetti in formazione.

Il GET2 test¹, con 54 item, esamina 5 fattori:

1 Il *General Enterprising Tendency v2 Test (GET2)* è la versione più recente del GET che può essere consultata alla pagina <http://get2test.net/test/index.htm> (ultimo accesso: 10 ottobre 2014).

1. *Autorealizzazione*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, tende ad essere orientato al futuro, è autosufficiente, tende all'ottimismo, è indirizzato ai risultati, è dinamico, energico e fiducioso in se stesso, tenace nel difendere le proprie idee e i propri punti di vista, è perseverante e determinato nel portare a termine l'obiettivo perseguito.
2. *Autonomia/indipendenza*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore ama fare cose non convenzionali, preferisce lavorare da solo, ha bisogno di fare "qualcosa di suo", di esprimere ciò che pensa, non ama prendere ordini, desidera farsi una propria idea, non sopporta la pressione derivante dal gruppo.
3. *Creatività*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, tende a manifestare le seguenti qualità: ha immaginazione, è innovativo, è versatile e curioso, ha molte idee, è intuitivo, ama confrontarsi con nuove sfide, ama le novità e il cambiamento.
4. *Assunzione di rischi moderati/calibrati*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore agisce sulla base di informazioni incomplete, valuta quando i dati, benché incompleti, gli sembrano sufficienti, valuta attentamente le proprie capacità personali, non è né troppo né poco ambizioso, valuta i benefici rispetto ai costi, punta a obiettivi sfidanti ma realizzabili.
5. *Spirito di iniziativa e determinazione*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, trae vantaggio dalle opportunità, non crede al destino, costruisce la propria fortuna, ha fiducia in se stesso, crede di avere le capacità per controllare il proprio futuro, compara i risultati con lo sforzo necessario per conseguirli, manifesta una considerevole determinazione.

Considerato che il test *General Enterprising Tendency* si presta ad un'efficace e trasparente autoanalisi delle qualità dell'intraprendenza e constatata la facilità d'uso dello strumento anche da parte di studenti preadolescenti, abbiamo ritenuto opportuno utilizzarlo nell'ambito di una attività di ricerca-azione tesa a valorizzare i potenziali interculturali per il miglioramento dell'apprendimento di tutti e di ciascuno.

5. Metodologia di indagine e fasi della ricerca

La nostra ricerca si rivolge a due classi di allievi di una prima ed una seconda di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Venezia, con una buona presenza di allievi immigrati e di seconda generazione.

L'ipotesi chiave che ha condotto la ricerca è che il lavoro in gruppo di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà, migliora e incrementa i processi nei sei indicatori della competenza (KC7) (traduzione idea-azione, creatività, innovazione, assunzione di rischio, pianificazione, gestione di progetti), sia negli studenti italiani che in quelli non italofoni.

La ricerca è stata condotta secondo un approccio multi metodo in modo da "avere a disposizione un quadro più completo, pur rimanendo coerenti con gli obiettivi prefissati" (Trincherò, 2004).

Al fine di raggiungere tale obiettivo metodologico, il progetto di cui si offrono qui le coordinate, è stato realizzato utilizzando metodologie prevalentemente qualitative (osservazione partecipante, focus group, questionari di autoanalisi, interviste), coadiuvate dall'apporto dei dati quantitativi emergenti dal test *General Enterprising Tendency*.

Il progetto è stato suddiviso in tre fasi, in modo da svolgere il piano di lavoro in maniera quanto più possibile sistematica.

Dopo l'esame della letteratura in materia di intercultura e competenze chiave, la ricerca sul campo realizzata durante la prima fase del progetto, ha visto coinvolti 40 ragazzi (tra autoctoni e immigrati), prima tramite la somministrazione di un GET test, diretto a rilevarne le inclinazioni all'intraprendenza, in termini di autorealizzazione, autonomia, creatività, assunzione del rischio, spirito di iniziativa e determinazione; poi tramite la riflessione personale su questionari di autoanalisi e la discussione mirata mediante *focus group*, volta ad approfondire alcune tematiche emerse dai questionari, a rilevare l'uso delle pratiche di insegnamento più comuni e a confrontarle con quelle ritenute più efficaci dagli studenti, ai fini dello sviluppo di tale competenza chiave.

L'analisi e la sistematizzazione dei dati, avvenuta nel corso della seconda fase, ha permesso di interrogarsi su quali modalità di insegnamento-apprendimento potessero valorizzare i vissuti esistenziali e la varietà dei modelli culturali degli studenti e al tempo stesso promuoverne lo spirito di intraprendenza.

In considerazione delle necessità e delle richieste espresse dagli alunni di attività creative, collaborative, esperienziali, situate, emotivamente coinvolgenti, da realizzare mediante il supporto di tecnologie digitali, è susseguita la fase sperimentale di *digital storytelling* (Ohler, 2007; Robin, 2008) che ha coinvolto in maniera importante anche gli aspetti tecnologici (KC4), utilizzati non solo per veicolare contenuti e dare significato ed efficacia alla narrazione, ma soprattutto per mobilitare il "senso di iniziativa e intraprendenza" degli studenti, in un contesto di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà.

In questo studio non affronteremo la fase sperimentale, approfondiremo invece l'analisi dei risultati nel GET test e l'analisi qualitativa delle riflessioni personali e collettive degli studenti.

6. L'intraprendenza negli standard degli adolescenti: l'analisi dei risultati nel GET test

6.1. I soggetti

Complessivamente hanno completato il GET test 40 studenti². Nella classe prima hanno risposto 21 allievi, 11 femmine e 10 maschi. Tra essi, gli studenti privi di cittadinanza italiana sono 4: tre ragazze, di cui due in situazione di disagio socio-culturale, e un ragazzo. Tra gli allievi italiani, quattro presentano difficoltà specifiche di apprendimento.

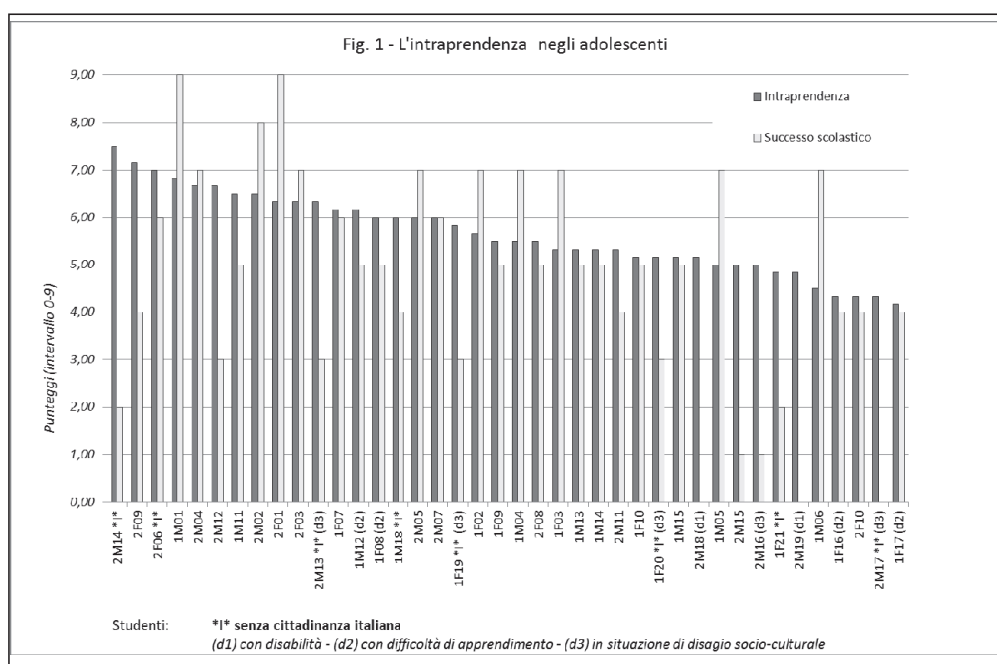
Nella classe seconda hanno risposto 19 allievi, 6 femmine e 13 maschi. Anche in seconda, gli studenti privi di cittadinanza italiana sono 4: una ragazza e tre ragazzi (due di questi in situazione di disagio socio-culturale).

Hanno partecipato, tra i ragazzi italiani, due allievi con disabilità certificata e un allievo con difficoltà specifiche di apprendimento.

2 Per individuare le appartenenze e le specificità degli allievi, si è operato nella sigla identificativa: il primo carattere è un numero che identifica la classe (1=prima media ovvero della Scuola Secondaria di I grado, 2=seconda media); il secondo carattere (F/M) designa il genere; segue il numero progressivo distinto per classe. Le specificità riguardano gli studenti immigrati o di seconda generazione, privi di cittadinanza italiana (*I*); gli studenti con bisogni educativi speciali (d1) se con disabilità, (d2) se con difficoltà specifiche di apprendimento e (d3) se in situazione di disagio socio-culturale.

6.2. L'intraprendenza negli adolescenti

La prima elaborazione dei dati raccolti (v. Fig. 1) fa emergere come l'intraprendenza sia presente in tutti gli studenti, entro parametri decisamente positivi, con punteggi³ che talvolta superano i valori medi di riferimento dei soggetti adulti. In secondo luogo, l'intraprendenza non è correlata con nessun'altra componente personale e sociale, né al successo scolastico, né all'appartenenza a determinati ceti sociali, né alla presenza di difficoltà di apprendimento o di disagio sociale. Le differenze di genere non incidono, a livello generale, nelle capacità intraprendenti, e neppure le disabilità precludono forme e modalità, seppur ridotte, di intraprendenza. Ciò significa che, ai fini educativi e formativi, l'intraprendenza rappresenta un potenziale diffuso, fondamentale per promuovere gli apprendimenti in tutti gli studenti, purché con strategie autentiche e con metodologie di *cooperative learning*.



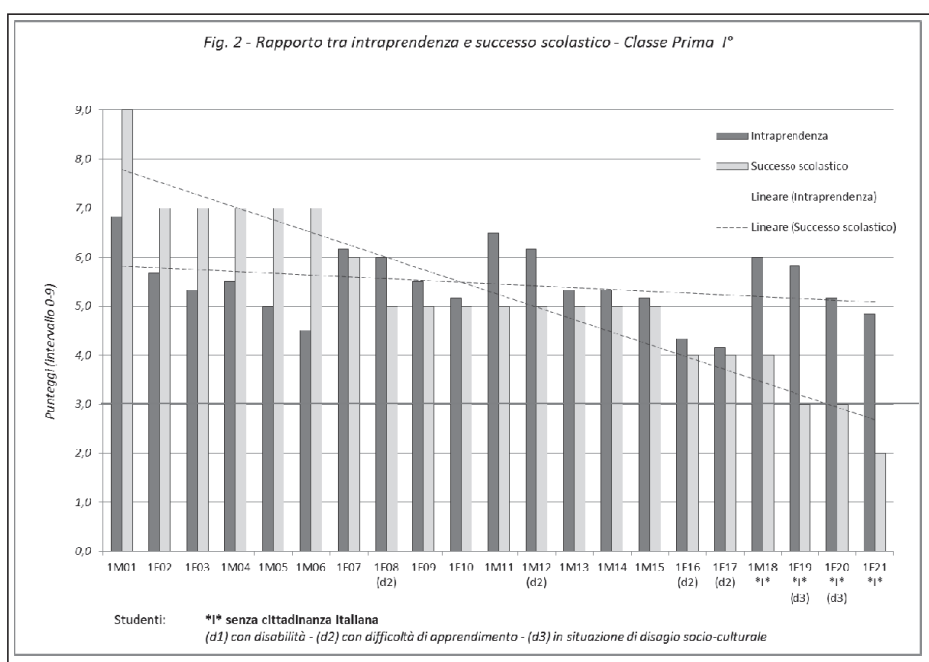
6.3. Rapporto tra intraprendenza e successo scolastico

I punteggi del GET test si sviluppano nell'intervallo da 0 a 9. Per poter coerentemente comparare tali punteggi con i risultati scolastici, questi ultimi sono stati traslati e dilatati, a partire dal voto più basso 4,5.⁴

- Il punteggio massimo del GET test corrisponde a 54, essendo questo il numero totale degli item. Nella nostra elaborazione abbiamo suddiviso il punteggio complessivo per 6, così da poterlo ripartire nell'intervallo 0-9, ed equipararlo al range del successo scolastico.
- È opportuno prestare attenzione alla sufficienza: il voto 6 corrisponde a 3 punti.

Voto	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
Punti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Il rapporto tra intraprendenza e successo scolastico (v. figure 2 e 3) mette chiaramente in evidenza la relazione inversa tra le due dimensioni: gli studenti con i risultati scolastici più bassi conservano buone e talvolta ottime capacità intraprendenti, ignorate dalla scuola, e pertanto agite nei propri contesti esistenziali; e questo avvalorava l'ipotesi della mancata correlazione positiva tra successo scolastico e riuscita professionale, in particolare nella piccola imprenditoria e nell'impresa familiare.

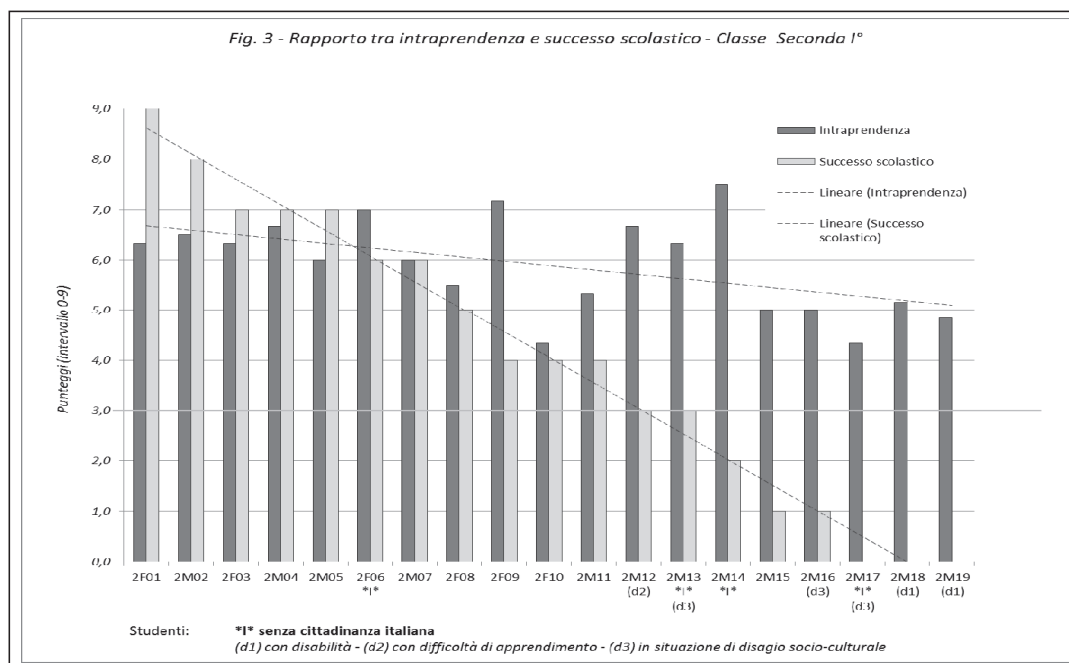


Nella classe prima, una "buona" classe, i quattro allievi privi di cittadinanza italiana presentano i risultati scolastici più bassi, benché solo uno non raggiunga la sufficienza. In tutti e quattro, però, si riscontra il più ampio rapporto tra successo e intraprendenza, a favore dell'intraprendenza.

Uno studio apposito dovrà essere riservato agli allievi con difficoltà specifiche di apprendimento; nella classe prima ve ne sono quattro, tutti italiani: due con buoni risultati scolastici e capacità intraprendenti e gli altri due con risultati poco più che sufficienti, ma qualità nell'intraprendenza.

Nella classe seconda, in cui la distribuzione dei risultati scolastici si presenta perfettamente diagonale, emerge prepotente la funzione vicariante dell'intraprendenza, quasi a salvaguardia della dignità della persona, pesantemente frustrata dall'insuccesso scolastico. Tra gli immigrati, tutti con notevoli capacità intraprendenti, solo l'unica studentessa straniera presenta buoni risultati scolastici; al contrario, i risultati dei tre maschi sono alquanto scarsi, e due di essi si collocano nell'area dell'insufficienza.

I risultati scolastici degli studenti immigrati presi in esame, sia di prima che di seconda media, sono pesantemente condizionati dalla situazione di disagio socio-culturale cui versa la metà di essi, quattro su otto sono a forte rischio di dispersione scolastica.



Gli allievi con disabilità, il cui successo scolastico andrebbe coerentemente valutato utilizzando parametri ipsativi, secondo orientamenti formativi, ai fini di questa rilevazione sono stati equiparati agli altri studenti e sottoposti a parametri normativi; pertanto il loro successo scolastico, interpretato entro logiche certificate, non può che porsi al limite inferiore dell'intervallo.

6.4. Le qualità dell'intraprendenza

Esaminando i cinque fattori (v. Tab. 1), notiamo subito come i risultati nelle due classi di allievi preadolescenti non si discostino dalle medie ufficiali del GET test, medie che invece si riferiscono a soggetti adulti.

	media GET test standard	Classe Prima		Classe Seconda	
		Media	Dev St	Media	Dev St
Autorealizzazione	9	7,6	1,4	7,7	1,5
Autonomia / Indipendenza	4	3,5	1,2	4,5	1,3
Creatività	8	6,6	2,0	7,6	2,2
Assunzione di rischio	8	8,0	1,7	7,2	2,2
Spirito Iniziativa /Determinazione	8	7,0	1,4	8,4	1,5

Tab. 1 – Le qualità dell'intraprendenza. Medie e deviazioni standard

Non emergono significative differenze tra maschi e femmine. Ci sono invece elementi di interesse che distinguono il secondo anno dal primo. In tre fattori su cinque il secondo anno risulta significativamente superiore al primo, e questo mette in risalto la crucialità della prima adolescenza nella formazione delle qualità dell'intraprendenza.

Analizzando i singoli fattori, notiamo come l'autorealizzazione sia la dimensione che, più di tutte, si discosta dai valori riferiti agli adulti negli standard del GET test. Il fatto che le medie dell'autorealizzazione siano significativamente più basse, e con deviazioni standard uniformi, mette in evidenza le difficoltà dei preadolescenti ad orientarsi al futuro, a gestire efficacemente il tempo e le risorse a disposizione, a persistere nel compito anche di fronte alle difficoltà, a definirsi obiettivi realistici. Questo fattore rimane pressoché stabile nel passaggio tra la prima e la seconda classe.

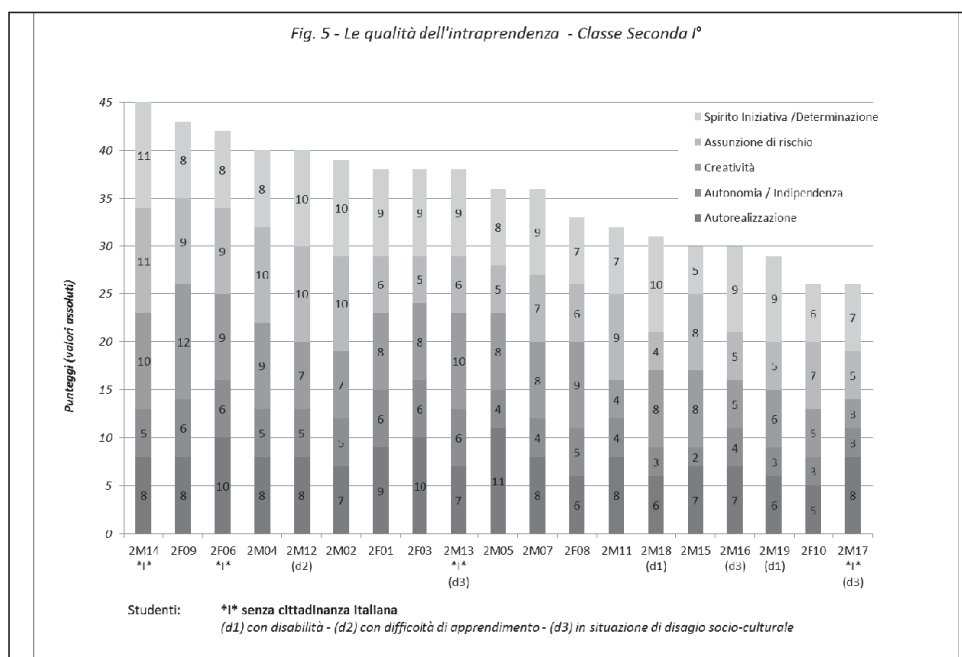
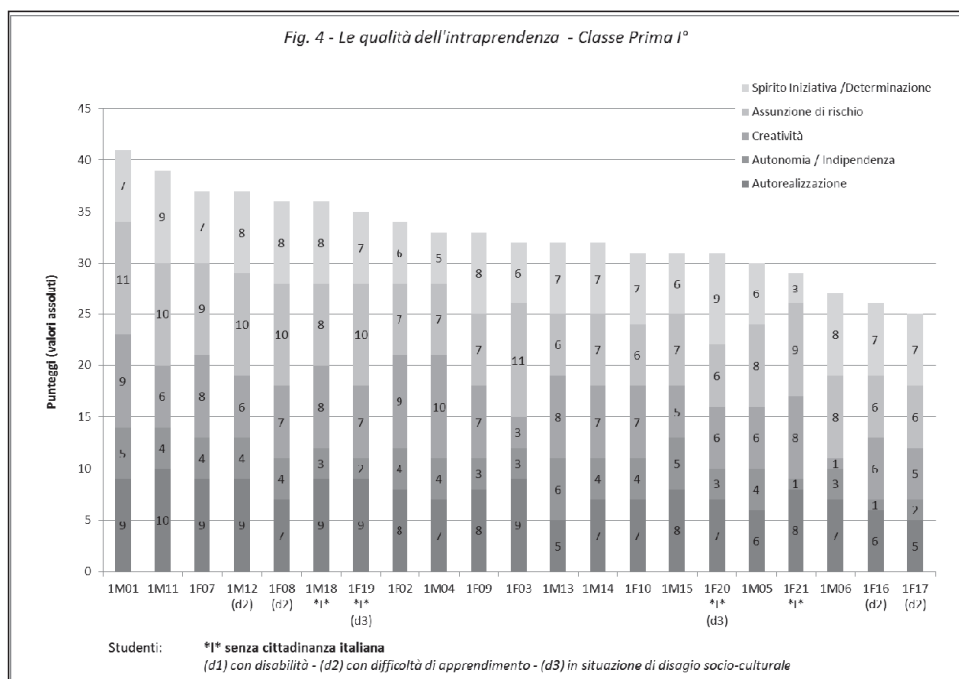
I processi connessi al fattore autonomia/indipendenza fanno un salto notevole tra il primo e secondo anno; nella seconda classe addirittura il punteggio supera la media del GET. A nostro avviso questo fattore, nel primo periodo adolescenziale, interpreta prevalentemente l'indipendenza, ovvero il distacco e talvolta la repentina rottura dalla dipendenza dell'adulto, piuttosto che l'autonomia, con la lenta costruzione di un proprio sistema regolativo che permetta scelte e decisioni personali.

Anche la creatività presenta l'incremento di un punto nella seconda classe. In tutte e due le classi comunque il fattore creatività si caratterizza per le più ampie deviazioni standard, ovvero con maggior dispersioni tra gli studenti. Anche tra gli allievi immigrati si riscontra un'ampia dispersione: tra i 40 partecipanti, nelle prime cinque posizioni troviamo tre studenti senza cittadinanza italiana, gli altri si distribuiscono nell'intera gamma.

L'assunzione di rischio è, invece, più elevata nella classe prima. Si può ipotizzare una minor consapevolezza della complessità della realtà da parte degli allievi più giovani, una minor capacità di riconoscere i pericoli e le minacce, accompagnata da una sopravvalutazione delle proprie potenzialità.

Lo spirito di iniziativa, accompagnato dalla determinazione a perseguire il risultato voluto, aumenta di quasi un punto e mezzo nella seconda classe (confermando le forti correlazioni con i fattori di autonomia/ indipendenza e di creatività). I ragazzi più grandi mostrano di credere nelle proprie capacità, hanno fiducia in se stessi, sanno che è necessario commisurare i risultati con lo sforzo necessario per raggiungerli, una volta assunti degli obiettivi li perseguono con fermezza.

Nel dettaglio i fattori dell'intraprendenza si ripartono come illustrato nelle figure 4 e 5. È interessante notare come all'interno delle due classi si distribuiscano sia gli studenti senza cittadinanza italiana, sia gli allievi con bisogni educativi speciali. Le qualità intraprendenti non emarginano i soggetti sulla base delle diverse culture o delle difficoltà di apprendimento: esse si ripartiscono nella varia "normalità" delle potenzialità individuali, e in ciò risiede il loro valore formativo inclusivo.



6.5. Le qualità intraprendenti degli studenti immigrati

I ragazzi privi di cittadinanza italiana (v. Tab. 2) della seconda classe presentano, nei cinque fattori dell'intraprendenza, dei valori medi ovunque superiori a quelli del proprio genere e della propria classe. Gli allievi di prima hanno punteggi inferiori solo nel fattore autonomia / indipendenza e, per le femmine, nello spirito di iniziativa.

	STUDENTS							
	FEMALE - 6th Grade		MALE - 6th Grade		FEMALE - 7th Grade		MALE - 7th Grade	
	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M
Self-Achievement	7,5	8,0	7,7	9,0	8,0	10,0	7,6	7,7
Need for autonomy	2,8	2,0	4,2	3,0	5,3	6,0	4,1	4,7
Creativity	6,6	7,0	6,6	8,0	8,5	9,0	7,2	7,7
Risk taking	7,9	8,3	8,2	8,0	7,0	9,0	7,3	7,3
Sense of initiative	6,8	6,3	7,1	8,0	7,8	8,0	8,6	9,0

Tab. 2 – Le qualità dell'intraprendenza. I valori medi degli allievi immigrati, nelle coorti di genere e di classe. In neretto: valori con differenze uguali o superiori a 0,5. In bianco su sfondo scuro: valori con differenze negative.

Analizzando i singoli allievi immigrati (v. Tab. 3), scopriamo un panorama molto più variegato rispetto a quello omogeneo che ci viene offerto dalla comparazione dei valori medi. La superiorità delle qualità intraprendenti nei ragazzi privi di cittadinanza italiana è chiara e manifesta quando essi non presentano problemi e disagi di tipo socio-culturale. In quest'ultimo caso non abbiamo trovato un fattore specificatamente marcato dal disagio: a diverso titolo tutti i fattori dell'intraprendenza possono essere influenzati e/o condizionati dalle problematiche esistenziali connessi alle difficoltà socio-relazionali. Ogni singolo allievo in situazione di disagio presenta propri profili di intraprendenza, con carenze e criticità in alcune qualità e con risorse e potenzialità in altre. Dal punto di vista educativo e formativo è necessario operare innanzitutto per il superamento del disagio, nel riconoscimento delle reciprocità valoriali, nell'accoglienza dei talenti interculturali, nell'intreccio delle risorse e delle potenzialità personali, per lo sviluppo di itinerari curricolari inclusivi.

	Non-Italian Citizens Students							
	1F19 (d3)	1F20 (d3)	1F21	1M18	2F06	2M13 (d3)	2M14	2M17 (d3)
Self-Achievement	1,45	-0,55	0,45	1,45	2,00	-0,62	0,38	0,38
Need for autonomy	-0,82	0,18	-1,82	0,18	0,67	1,92	0,92	-1,08
Creativity	0,36	-0,64	1,36	1,36	0,50	2,85	2,85	-4,15
Risk taking	2,09	-1,91	1,09	0,09	2,00	-1,31	3,69	-2,31
Sense of initiative	0,18	2,18	-3,82	1,18	0,17	0,38	2,38	-1,62

Tab. 3 – Le qualità dell'intraprendenza negli allievi immigrati. Distanze individuali dai valori medi, nelle coorti di genere e di classe. (d3): soggetti in situazione di disagio socio-culturale). In bianco su sfondo scuro: distanze negative.

7. L'intraprendenza negli occhi degli adolescenti: un'analisi narrativa

Quanto finora emerso ci permette di sostenere che, per una formazione alla cittadinanza attiva e all'inclusione sociale, è fondamentale far sviluppare alle giovani generazioni senso di iniziativa e intraprendenza; la competenza grazie alla quale si riconosce il potenziale e ci si orienta al futuro, si sceglie e pondera, e soprattutto si risponde delle proprie decisioni.

Per comprendere quanto gli adolescenti percepiscano cosa significa possedere intraprendenza, autonomia e responsabilità e come valutino, rispetto ad esse, il proprio potenziale, è stato somministrato un questionario di autoanalisi ad entrambe le classi ed è stato condotto un *focus group*, con i ragazzi di seconda, in modo da interrogare testimoni qualificati (Del Zotto, 1988) – o testimoni chiave – sugli argomenti rilevanti ai fini della ricerca, in un contesto interattivo poco strutturato. D'altronde quanto avviene nel corso di un *focus group* tradizionale è qualcosa di più di un semplice confronto cognitivo, poiché si tratta di "un'interazione personale che coinvolge tutta la persona e che permette la

creazione di un'atmosfera confidenziale tale da favorire l'espressione di opinioni e sentimenti" (Corrao, 1999, p. 96).

7.1. I luoghi dell'intraprendenza esperita

I dati emersi dal documento di autoanalisi e riconoscimento del proprio stato di intraprendenza e dal *focus group* permettono di comprendere in quali situazioni i ragazzi attivano il proprio spirito di iniziativa.

Tra i maggiormente scelti appaiono quello della famiglia e dello sport, mentre viene meno preso in considerazione quello scolastico.

Una sola studentessa straniera, il cui rendimento è davvero soddisfacente, afferma:

*"Credo di essere intraprendente a scuola: anche se non sono obbligata, voglio fare tutto il possibile per prendere dei voti alti. Decido da sola cosa voglio e devo assolutamente fare e tengo in mente l'obiettivo, finché non riesco a raggiungerlo". "Quando sono arrivata in Italia mi sono detta "basta devo ricominciare tutto daccapo e lasciarmi indietro la Moldavia; devo andare avanti". Sono partita dallo studiare e dal farmi nuove amicizie. Ho pensato al mio futuro, piuttosto che al mio passato" (2F06 *I*).*

Questo aspetto è fortemente indicativo del fatto che la scuola, con le proprie regole e regolamenti, i modelli di procedura e condotta, propone ancora un clima educativo teso alla valorizzazione del pensiero convergente. Mentre gli studenti sono portatori di una costellazione di esperienze, stimoli, conoscenze e competenze extra-scolastiche di natura complessa, i saperi tradizionali che la scuola è impegnata a veicolare si mostrano distanti e staccati dall'attualità, tanto da orientare gli alunni con scarso rendimento a ricercare altrove spazi in cui esercitare la propria intraprendenza.

Tra gli studenti di provenienza non italiana, chi presenta disagio socio-relazionale lo fa nello spazio rassicurante e protettivo della famiglia (soprattutto le femmine), gli altri si "riversano" all'esterno, nell'ambito dello sport o dell'amicizia.

"Mi sento intraprendente ogni giorno, quando aiuto la mia famiglia di mia iniziativa"(1F16 d2).

"Posso dire di avere spirito di iniziativa quando propongo ai miei familiari di fare qualcosa come una gita, una passeggiata" (2F01).

*"Quando aiuto in casa per mia decisione" (1F09) – (1F19 *I* d3) – (1F20 *I* d3).*

All'interno del contesto familiare, c'è chi, pur manifestando difficoltà cognitive (2M18 – d1), riconosce la dipendenza dalla volontà altrui; ma c'è anche chi aggancia lo spirito di iniziativa alla responsabilità attiva di prendersi cura di sé, degli altri e delle altre cose, dimostrando di tenere conto dell'alterità e di possedere una coscienza critica fortemente orientata all'etica sociale.

*"Quando bisogna prendere una decisione importante e gli altri non si mettono d'accordo, io mi sento di intervenire proponendo nuove idee per fare contenti tutti, me compreso" (2M13 *I* d3).*

"Ho l'intraprendenza di portare nel mio appartamento ed aiutare più animali possibili; è un impegno, bisogna avere spirito di iniziativa in questo" (2F03).

*“Ho preso l’iniziativa di aggiustare la giostra della mia famiglia, perché si era rotto un pezzo e volevo fosse bella. Non c’era nessuno, ero la persona più vicina per sistemare, ma non ce l’ho fatta perché il pezzo rotto era troppo in alto” (2M13 *I* d3).*

Oltre la scuola. Per quanto *“l’interesse per il benessere della comunità, un interesse che è intellettuale e pratico, così come emozionale – un interesse a individuare tutto ciò che contribuisce all’ordine e al progresso sociale, e ad attuare questi principi – sia l’abito etico finale, al quale devono riferirsi tutte le abitudini specifiche promosse dalla scuola”* (Dewey, 1903, 58-62), sono gli ambiti extra-scolastici ad essere considerati più fertili, in questo senso, da parte dei ragazzi.

Le situazioni di carattere sportivo vengono ritenute particolarmente favorevoli allo sviluppo dello spirito di iniziativa, inteso nella sua accezione di libera volontà, spirito di sacrificio, determinazione e versatilità, sia dagli studenti italiani che dagli altri.

*“Ho mostrato di essere intraprendente nello sport, quando ho scelto drasticamente di cambiare disciplina (1F07); perché ho scelto un ruolo per niente facile (1M06); perché ho scelto di allenarmi di più (1F21 *I*); perché voglio sempre essere il numero uno (2M12); per alzare il livello del mio sapere e del mio fare” (2F03).*

*“Mi sento intraprendente nello sport, quando voglio imparare cose nuove” (2M16); “Quando ho avuto l’iniziativa di chiedere ad un amico di fare sport con me” (2M17 *I* d3); “Nello sport, quando mi misuro con me stessa, facendo esercizi sempre più difficili” (1F08 d2); “Quando la mia squadra di calcio è in difficoltà, cerco di prendere in mano la situazione e di concedermi dei rischi, anche disobbedendo al mister” (1M18 *I*).*

7.2. I luoghi dell’intraprendenza potenziale

Per comprendere il potenziale di sviluppo relativo alla competenza chiave in esame, i ragazzi hanno dovuto immaginare delle situazioni nelle quali sarebbe stato necessario possedere spirito di intraprendenza e iniziativa.

Alcuni hanno prefigurato situazioni tipiche del mondo adulto, riconoscendo nella difficoltà la condizione necessaria per lo sviluppo dell’intraprendenza:

*“Mostrano spirito di intraprendenza gli adulti nel lavoro, quando vogliono arrivare al successo” (2M05); “Quando bisogna aprire una società e devi decidere se spingerti fino in fondo o meno” (2M12) – (1F19 *I* d3).*

I ragazzi stranieri, dotati di maggior spirito di iniziativa rispetto agli Italiani (v. Fig.1), hanno indicato situazioni di vita diretta, esperite concretamente e non ideali, dimostrando maturità e capacità di valutazione.

*“Quando una cosa sta andando in fallimento, tu devi proporre insieme ad altri che fare per salvarla... ad esempio cambiare strategia e raccogliere una quota” (2M14 *I*); “Nella vita quando le cose non vanno proprio come vorresti, bisogna avere la forza di reagire e di fare nuove esperienze anche lavorative (2F06 *I*); “Nelle situazioni tragiche” (1M18 *I*); “In una situazione in cui si devono prendere decisioni molto importanti” (2M13 *I* d3).*

Sono questi allievi, ancora poco valorizzati dal contesto scolastico italiano, a portare la vita reale nella scuola, ad imparare coniugando conoscenze ed

esperienze, integrando il pensiero con l'azione, ingegnandosi a costruire il proprio sapere facendosi carico delle decisioni e delle conseguenze delle loro scelte.

I preadolescenti italiani, invece, hanno individuato come ambito potenziale di sviluppo quello sportivo, settore di certo non operativo o funzionale al lavoro.

Per quanto il numero degli studenti stranieri sia proporzionalmente inferiore, anche in questo contesto sono loro a dare prova di una maggiore determinazione, volta alla necessità di autorealizzazione; una sorta di desiderio di emancipazione sociale e culturale, di riconoscimento di valore da parte dei coetanei italiani.

*"A nuoto uso il mio spirito di intraprendenza quando decido a tutti i costi che voglio migliorare. Se non avessi deciso di farlo, forse adesso non saprei nemmeno farlo" (2F06 *I*).*

*"Ad atletica mi avevano convocato per i regionali. Pensavo lo avessero fatto per la mia specialità. In realtà era per i mille metri... mi sono cadute le braccia, ma poi ho tirato fuori tutto il mio carattere, ottenendo grande soddisfazione" (1F19 *I* d3).*

Gli studenti italiani si soffermano ad indicare delle situazioni di pericolo; riconoscono l'emergenza, ma solo raramente riescono ad intravedere e a calibrare il rischio connesso all'azione, dimostrando scarso realismo e limitata capacità di valutazione, al contrario dei coetanei immigrati.

"Lo spirito di iniziativa è fondamentale quando si è sospesi a 3000 metri e si sta per cadere. O di fronte ad un'onda altissima" (1M12 d2); "Quando si deve fuggire da qualcuno" (2M07); "Quando si deve entrare in un labirinto, perché io ho paura di entrarci, dato che mi perdo quasi sempre" (2F08).

Anche in questo caso gli alunni stranieri sembrano maggiormente abituati al *problem solving*:

*"Quando si è in montagna e si perde la strada, si prende l'iniziativa di fare segnali di fuoco e di trovarsi un riparo per la notte" (1M18 *I*); "Se un mio amico è a casa da solo e si fa male, io ho lo spirito di reagire e chiamare il 118" (2M18 d1).*

Un ulteriore aspetto che differenzia i ragazzi è che gli Italiani sembrano scegliere con più frequenza il gruppo dei pari, come dimensione in cui manifestare e far crescere il proprio senso di iniziativa ed intraprendenza, mentre la famiglia rappresenta per gli altri il contesto in cui sviluppare responsabilità, determinazione, versatilità:

"A scuola, quando hai bisogno di un aiuto per studiare, lo spirito di intraprendenza è necessario per chiedere una mano ad un compagno più bravo" (2M02).

*"Quando ero in Turchia, mio papà ha comprato una casa da ricostruire daccapo. Dato che lui ha mal di cuore, mi sono proposto di dargli una mano e lui ha accettato" (2M17 *I* d3).*

7.3. Lo stile attributivo dell'intraprendenza adolescente

Su quaranta alunni, solo uno manifesta uno stile attributivo ancora spiccatamente esterno e considera innato lo spirito di iniziativa ed intraprendenza, mentre gli

altri mostrano un locus of control articolato ed evolutivo, l'intraprendenza è un potenziale che tutti possiedono, ma in modo variabile, in relazione alla volontà di usarlo o meno e alle situazioni in cui attivarlo:

*“Secondo me un po' tutti hanno spirito di iniziativa, chi più, chi meno, altrimenti nella vita non si riuscirebbe a cominciare e a finire niente” (2F03); “Secondo me ce l'hanno tutti e lo attivano in alcune specifiche situazioni” (2M16 d3), (1F19 *I* d3), (2M02), (2M14 *I*), (2M18 d1), (2M19 d1); “Tutti possiedono spirito di iniziativa; tanti lo tirano fuori solo per convenienza, mentre pochi lo tirano fuori sia che gli convenga, sia che non gli convenga” (2M13 *I* d3).*

Per alcuni ragazzi stranieri:

*“Ce l'hanno tutti, solo che alcuni non lo attivano quando serve” (2F06 *I*), (2M17 *I* d3), (1F20 *I* d3), (1M18 *I*).*

Altri sottolineano che è anche questione di volontà individuale, di circostanze in cui essere forti con se stessi:

*“Tutti ce l'hanno, basta solo tirarlo fuori” (2M12), (1F21 *I*); “Tutti ce l'hanno, basta solo avere il coraggio di attivarlo in alcune situazioni, proponendo le proprie idee” (2F01), (1F02), (1M04); “Se uno non ha coraggio e molla subito dopo una sconfitta o una caduta, non raggiungerà mai i propri obiettivi” (2F09).*

A parte pochissimi casi, emerge una posizione riconosciuta anche in ambito scientifico: non è tanto questione di un tratto di personalità innato o genetico; anche le circostanze della vita, le situazioni, incidono sulle nostre modalità di assumere e calibrare il rischio, sul nostro spirito di iniziativa, sul nostro grado di autonomia e autodeterminazione.

Alla luce di tali considerazioni, la scuola è chiamata a mettere in atto azioni educative e formative inclusive grazie alle quali ciascun alunno sia posto in grado di esercitare le qualità dell'intraprendenza liberamente, in situazioni collaborative reali, mediante il confronto ordinato e l'integrazione dialettica dei vari punti di vista, in modo da comprendere che ogni attività umana è frutto di scelte e decisioni personali autonome, anche quando guidate o indirizzate da altri, e che sta a ciascuno assumersi la responsabilità di ciò che sceglie e decide.

7.4. Il valore della propria intraprendenza

Di fronte alla richiesta di valutare il proprio livello di acquisizione della competenza chiave analizzata, i ragazzi dimostrano un grado di consapevolezza differente, a volte in contrapposizione con i risultati rilevati dal GET test.

Gli alunni di prima finiscono con l'attribuirle un valore numerico che si assesta tra il 7 e il 9 su scala 10; quelli di seconda, i cui valori medi scendono a 6 ½ e salgono fino a 9 ½, giungono anche a giustificare la loro posizione, dimostrando (come già evidenziato dall'analisi delle figure 2 e 3) una maggiore crescita e maturità nel sapersi autovalutare, differenziando e distinguendo gli elementi positivi dalle criticità; le femmine danno una valutazione meno generica, i maschi più concreta.

È interessante notare che gli allievi di seconda che presentano un altissimo

successo scolastico e alta intraprendenza, attribuiscono a se stessi solo un 7 ½, forse per non sopravvalutare le proprie capacità; mentre quelli di prima, dagli ottimi risultati scolastici, ma con basso spirito di intraprendenza, si assegnano 9, così come le ragazze che hanno ottenuto tra i risultati più bassi nel GET test. Gli immigrati si assestano tra l'8 e il 9.

“Mi valuto 7 ½ perché mi sento creativo, con spirito di iniziativa, visto che propongo cose nuove interessanti, in diversi ambiti” (2F01), (2M04), (2M02).

“Mi darei 9 perché sono una persona che mostra interesse e impegno per ciò che fa” (1M05) – (1M06).

“Credo di potermi dare 9 perché tante volte mi faccio trascinare dalle idee degli altri” (2F10) (1F16 d2).

*“8 perché non in tutte le situazioni vale la pena usare lo spirito di iniziativa” (2M13 *I* d3); “perché in quasi tutte le occasioni propongo qualcosa” (2M14 *I*).*

C'è anche chi, pur versando in condizioni familiari difficili, mette lo spirito di iniziativa in una situazione relazionale di aiuto, manifestando un atteggiamento oblativo: *“perché mi piace aiutare gli altri” (2M16 d3).*

Chiamati a riflettere su come potenziare la propria competenza, i ragazzi di prima avvertono la percezione del rischio:

“Bisogna avere coraggio” (1F03), (1M14); “Si deve credere in se stessi” (1M11), (1F07), (1M04), (1F21); “Bisogna prima lavorare su di sé e poi esporsi agli altri” (1M05).

Gli studenti di seconda risultano più realistici, indicando precisi suggerimenti operativi e dimostrando un più alto grado di consapevolezza, in modo particolare le femmine che sembrano animate da un maggiore desiderio di autorealizzazione rispetto ai maschi, dotati invece di uno spirito di iniziativa (v. Fig. 5) tale, da proporre soluzioni concernenti il contesto scolastico indicative, in quanto volte alla promozione dello sviluppo del pensiero creativo e divergente, come base per la formazione di personalità autonome e critiche.

*“Bisogna andare avanti e vivere la vita senza stare ancorati al passato. Bisogna impegnarsi a realizzare i propri obiettivi, a proporre, ideare e creare” (2F08); “Si deve imparare a prendere le decisioni senza che siano altri a farlo per noi. Non dimenticare mai i propri obiettivi e tenere sempre duro in qualsiasi situazione” (2F06 *I*).*

“Sarebbe possibile migliorare il proprio spirito di iniziativa facendo cose creative e nuove anche a scuola” (2M04).

“I professori non danno molto spazio allo spirito di iniziativa; sviluppare lo spirito di iniziativa non dipende dalla disciplina, dalla materia, ma dal docente. Per valorizzare lo spirito di iniziativa dei propri studenti i docenti dovrebbero dedicare un'ora alla settimana a far svolgere un progetto, autonomamente gestito dai ragazzi, ovviamente sotto la loro supervisione” (2F09).

Se si prendono in esame i risultati relativi agli immigrati, un quinto rispetto al numero complessivo di intervistati, le ragazze provenienti dai Paesi dell'Est, appaiono molto orientate al successo personale, autonome e determinate, mentre i ragazzi sembrano più responsabili nei confronti delle proprie famiglie.

Risulta di particolare interesse cogliere un aspetto comune a tutti: per incrementare il proprio spirito di intraprendenza ed iniziativa è fondamentale il gruppo.

Ne richiedono il sostegno le ragazze con i risultati più bassi nel GET:

*“Per migliorare bisogna avere molto coraggio e, magari, farsi aiutare dagli altri” (1F20 *I* d3); “Potrei migliorare il mio spirito di iniziativa grazie ad una mia amica, che mi aiuta ad essere più coraggiosa e meno timida” (2F10), (1F17 d2); ma anche gli stranieri e gli italiani che presentano un buon livello di competenza: “Si possono incrementare spirito di iniziativa e intraprendenza affrontando le difficoltà con qualcuno che ti infonda coraggio e ti dia la forza di reagire” (1F02); “Bisogna avere coraggio, aiutandosi e provandoci con gli amici” (1F08); “Si può lavorare in gruppo e tirare fuori tutta la propria intraprendenza” (1F19 *I* d3).*

Dai risultati emersi dal documento di autoanalisi e riconoscimento del proprio stato di intraprendenza e dal *focus group*, appare chiaro che lo spirito di iniziativa può essere migliorato nel gruppo, in particolari situazioni di aiuto:

“Potrei essere più intraprendente, essendo più disponibile con gli altri” (2M19 d1), (1F09), (2M16 d3); “Provando a mettersi più a disposizione degli altri”; “Mettersi di più nel gruppo, chiedendo sempre di fare qualcosa di buono” (2F03), (2M15).

Alla luce di quanto fin qui rilevato, si può dire che mentre il successo scolastico dipende sostanzialmente dallo studio, non è improbabile che lo spirito di iniziativa si sviluppi da solo, soprattutto in quei ragazzi che presentano un basso successo scolastico e in quelli che, vivendo il disagio di un trasferimento in un altro Paese, devono reagire e mettersi in gioco senz'altro prima dei loro coetanei italiani.

Se lo spirito di iniziativa ed intraprendenza costituisce il “talento” dei ragazzi non italofofoni, perché non farne la leva di un processo formativo di interscambio dinamico ed inclusivo?

Per dare vita ad una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, i docenti sono chiamati a pensare ad una nuova didattica intesa a sviluppare la creatività del pensiero, orientata ai processi e non ai contenuti, abbandonando la sequenzialità lineare degli atti educativi e valorizzando olistico e diversi stili di pensiero, in un ambiente realmente aperto al dialogo interculturale.

8. Riflessioni proattive

Affinché la strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione abbia successo, è necessario che l'Europa promuova una cultura più favorevole allo sviluppo del “senso di iniziativa e intraprendenza” fino dalle più giovani età, facendo partecipare gli studenti ad attività e progetti pratici e creativi, in cui si enfatizzi l'aspetto dell'apprendimento sul campo (*learning by doing*), incentrato sulla risoluzione di problemi e fortemente orientato all'esperienza.

Si auspica che chi è preposto all'educazione delle nuove generazioni sia in grado di riformare la propria prassi educativa, implementando nelle attività curriculari anche le potenzialità dei ragazzi cresciuti o nati in Italia da genitori immigrati, re-immaginando la propria stessa missione educativa.

Grazie all'utilizzo di metodologie narrative, sempre più accolte dal mondo della ricerca pedagogica per la loro capacità di promuovere uno sviluppo generativo tra l'esperienza e l'osservazione della stessa (Demetrio, 1995), si crede sia possibile situare l'apprendimento in un contesto significativo per gli studenti


e favorire processi dialogici di interazione creativa e riflessiva, attraverso la strutturazione di contesti collaborativi. Si ritiene anche che il *digital storytelling*, sul quale si è concentrata la terza fase della ricerca, porti ad esercitare il pensiero creativo, la meta-cognizione e la riflessione, la capacità di comunicare in modo efficace; porti a confrontarsi con nuove sfide, a partecipare ad un processo dinamico, dialogico e trasformativo volto allo sviluppo dell'autonomia, dello spirito di iniziativa, della creatività, in grado di coinvolgere cognizione ed emozione.

I risultati della sperimentazione fin qui condotta, seppure relativi a questa esperienza, si pongono come contributo alla ricerca sull'apprendimento per competenze e, in particolare, sulle pratiche didattiche volte sia a migliorare lo spirito di intraprendenza ed iniziativa negli studenti della secondaria di primo grado, sia a fare dell'inclusione e dell'integrazione interculturale un'opportunità per il riconoscimento del valore delle differenze e delle diversità.

Riferimenti bibliografici

- Altin, R. (2011). Evoluzione e involuzione delle migrazioni, in Altin R., Virgilio F. (a cura di), *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Udine: Kappa Vu.
- Audretsch, D. B., Carree, M. A., Stel, A.J. van and A.R. Thurik (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty, *Kyklos*, 55 (1), 81-97.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Born, M. Ph. and Altink, W.M.M. (1996). The importance of behavioural and situational characteristics for entrepreneurial success: an international rating study. *International Journal of Selection and Assessment*, 4 (2), 71-77.
- Caird, S. (1991). Testing enterprising tendency in occupational groups. *British Journal of Management*, 2(4), 177-186.
- Caird, S. (2006). General Measure of Enterprising Tendency Version 2 (GET2), Appendix in T. Mazarol, *Entrepreneurship and Innovation: a manager's perspective*. Australia: Tilde University Press, 247-266.
- Caritas (2010). *Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes 2010*. Disponibile da http://www.caritasitaliana.it/home_page/pubblicazioni/00002058_Dossier_Statistico_Immigrazione_Caritas_Migrantes_2010.html, 9 gennaio 2011.
- Commissione europea (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Disponibile da http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
- Corrao, S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire. *Sociologia e Ricerca Sociale*, XX(60), 94-106.
- Del Zotto, M. (1988). I testimoni qualificati in sociologia. In Marradi A. (a cura di), *Costruire il dato*. Milano: Franco Angeli, 132-144.
- Della Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani*. Bologna: il Mulino.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibb, A. A. (1998). *Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century*. European Business School: Oestrich-Winkel, Germany.
- Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship*. London: McGraw-Hill Education.
- Kourilsky, M. L. (1980). Predictors of entrepreneurship in a simulated economy. *Journal of Creative Behavior*, 14 (3), 175-198.
- Kourilsky, M. L. (1990). Entrepreneurial thinking and behavior: what role the classroom? In Kent, C. A. (ed.), *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books, 137-153.
- Lazzari, F. (2012). *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*. Roma: Aracne.

- McClelland, D. C. (1965). Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, (1), 4, 389-392.
- Ohler, J. (2007). Traditional Stories go green. *Storytelling magazine*, January February.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma, Carocci.
- Portera, A. (a cura di) (2003). *Identità culturale*. In *Enciclopedia pedagogica. AppendiceAz*, Brescia, La Scuola.
- Robin, B. R., (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. *Theory Into Practice*, 47:220–228, The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Santerini, M., Reggio, P. (2007). *Formazione interculturale. Teoria e pratica*. Milano, Unicopli.
- Torrance, E. P. (1967). Non-test ways of identifying the creatively gifted. In: Gowan, J. C., Demos, G.D. and Torrance, E. P. (eds.), *Creativity: Its Educational Implications*, New York: John Wiley and Sons.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari, Laterza.
- Vassiliou, A. (2012), *L'educazione all'imprenditorialità fa progressi*. Commissione europea. Disponibile da http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-365_it.htm.



“Perchè lavorare cambia il tuo mondo”:
un’indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi
over 40 nel territorio lombardo
“The work changes my world”:
a survey on the experiences of the unemployed people
with disabilities over 40 in Lombardy

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

According to the literature, people over the age of 40 are at risk of being excluded from the labour market. The situation of those who are in possession of a disability certificate is particularly critical: they could (should be able to?) take advantage of their right to be employed within organizations, but find themselves without a job. Through in-depth interviews we collected the experiences of twenty disabled workers who had been unemployed for at least two years, and went to the Bergamo employment center to renew their enrollment on the unemployment register. The interviews were analyzed using a phenomenological approach and the results show that this experience has four key aspects: personal identity, the desire to be more useful to the company, personal and family balance, and lack of faith in the future.

Le persone over 40 sono, secondo la letteratura, una categoria particolarmente a rischio espulsione dal mercato del lavoro. Particolarmente critica è la situazione che vivono coloro che sono in possesso del certificato di invalidità: potrebbero usufruire del diritto ad essere assunti all’interno delle organizzazioni, ma si trovano senza un’occupazione. Attraverso interviste in profondità è stata raccolta l’esperienza di venti lavoratori invalidi disoccupati da almeno due anni, che si sono recati al centro per l’impiego di Bergamo per rinnovare la loro iscrizione alle liste dei disoccupati. Le interviste sono state analizzate utilizzando un approccio fenomenologico ed i risultati mostrano che questa esperienza è caratterizzata da quattro aspetti chiave: l’identità personale, la volontà di dimostrare di essere ancora utili per la società, l’equilibrio personale e familiare e la sfiducia verso il futuro.

KEYWORDS

Workers With Disabilities, Unemployed Workers, Supported Employment. Lavoratori Invalidi, Lavoratori Disoccupati, Legge 68.

1. Il quadro di riferimento teorico

1.1. Il "lavoratore anziano": una categoria di difficile definizione

L'invecchiamento della popolazione è una delle caratteristiche principali delle società occidentali e ciò ha un impatto nell'organizzazione del lavoro e nelle dinamiche che la regolano, visto che l'età anagrafica è considerata uno dei principali elementi per entrare, ed uscire, dal mercato del lavoro (Lindquist & Wadensjö, 2009; Pugliese et al., 2005). Tale situazione, poi, ricorda Riccio (2006) è destinata a riflettersi anche sul sistema di regole che definisce la possibilità di agire e di partecipare alla vita politica, di salvaguardare i propri interessi ed i rapporti all'interno delle famiglie.

La letteratura presenta diverse definizioni di "lavoratore anziano." Secondo Bombelli e Finzi (2006), è un lavoratore anziano chi è in possesso dei requisiti pensionistici ma non ha ancora raggiunto la massima età pensionabile, ma anche i soggetti a rischio di espulsione dal mercato del lavoro, quantunque non ancora prossimi all'età pensionabile. L'OECD (2005), invece, ha posto l'accento sull'età, ed ha specificato che il range utilizzato nelle ricerche è quello di un'età compresa tra i 50 e i 55 anni, in quanto si identifica il lavoratore maturo come colui che ha una percentuale di partecipazione al lavoro ridotta. Detto in altre parole, si tratta di persone destinate ad uscire dal circuito produttivo nel breve termine e, di conseguenza, per le quali non vengono effettuati investimenti a lungo termine. Kooij (2008), a sua volta, ha sottolineato che gli studi realizzati nell'ambito della psicologia delle organizzazioni hanno evidenziato la necessità di spostare questo range verso i 40 – 45 anni perché, in questa fascia di età, le organizzazioni iniziano a considerare obsolete le conoscenze, le competenze e le capacità acquisite da tali dipendenti.

Sintetizzando le differenti definizioni, quindi, il lavoratore anziano è quel dipendente che, a partire dai 40-45 anni, rischia di essere espulso dal mercato del lavoro, sebbene non sia ancora in età pensionistica. Lindquist e Wadensjö (2009) hanno delineato il profilo di questa tipologia di lavoratore riscontrando alcune caratteristiche comuni:

- le competenze acquisite durante il percorso lavorativo sono arricchite dall'esperienza, e questo bagaglio non può essere codificato all'interno di un profilo tecnico-professionale. Lo svolgimento delle azioni non è un mero adempimento, ma richiede un atteggiamento critico ed un investimento da parte del dipendente;
- nel corso della sua attività lavorativa il lavoratore utilizza diversi strumenti e procedure a seconda delle situazioni in cui si trova coinvolto; ciò gli richiede un adattamento continuo, un apprendimento costante e, di conseguenza, un investimento che, per la persona anziana può essere più complicato rispetto ad un giovane;
- il lavoratore anziano è testimone della cultura organizzativa, ovvero dei valori, dei comportamenti e della storia dell'azienda stessa. È una caratteristica poco evidente, ma è parte integrante del suo modo di comportarsi sia all'interno dell'organizzazione che in rapporto con l'ambiente esterno.

1.2. Il lavoratore anziano: una figura in evoluzione

Bombelli e Finzi (2006) e Gilli e colleghi (2005) hanno descritto il cambiamento che ha vissuto la figura di questo lavoratore all'interno delle organizzazioni. Sino a

qualche anno fa, infatti, era visto come un patrimonio da difendere, e la sua presenza era un elemento di vantaggio per l'azienda. Questo era possibile perché i cambiamenti erano lenti e l'esperienza diventava un valore aggiunto. Inoltre, il contatto tra esperto e novizio permetteva il trasferimento dell'esperienza e definiva un percorso gerarchico che veniva rispettato anche nel caso dell'introduzione di innovazioni.

Tale equilibrio si è modificato nel corso degli ultimi anni per via dell'incidenza di tre fattori: innanzi tutto la tecnologia si è evoluta a ritmi rapidi e ha modificato anche i cicli di lavoro ed i processi produttivi. Grazie all'utilizzo dei moderni sistemi informatici è più semplice controllare i passaggi durante la produzione e, quindi, sono diventati inutili molti dei reparti aziendali addetti al controllo che, storicamente, venivano affidati ai lavoratori più esperti (e quindi più anziani). Questi, di conseguenza, perdono importanza e rischiano di essere esclusi dalle organizzazioni. Inoltre, l'intensificazione dell'attività produttiva ha determinato un aumento dei carichi di lavoro e, di conseguenza, del rischio di effetti usuranti sui lavoratori. Questa situazione ha spinto le aziende a privilegiare le giovani leve, che sulla carta sono maggiormente in grado di affrontare meglio i ritmi di lavoro più pesanti (Bombelli & Finzi, 2006)

In secondo luogo, la delocalizzazione e internazionalizzazione hanno proiettato le aziende in uno spazio globale all'interno del quale i cicli produttivi hanno assunto configurazioni nuove. Tutto ciò ha richiesto nuove conoscenze e nuovi strumenti che hanno portato a nuovi approcci e programmi formativi, oltre che all'aumento dei flussi migratori dei lavoratori. Inoltre, le aziende sono caratterizzate da turnover esasperato e la forte competitività ha condotto i lavoratori ad una condizione di estrema precarietà. Ai dipendenti è chiesta una grande flessibilità che però, talvolta, si traduce in insicurezza e poca stabilità (Segalla et al. 2001; Bombelli & Finzi, 2006).

Infine, l'ultimo fattore fondamentale è legato alle trasformazioni strutturali e agli assetti proprietari delle aziende che portano all'affermazione di un nuovo modello manageriale. L'influenza di questi tre fattori varia in relazione all'area geografica e alla cultura di riferimento. Di certo, però, questo argomento riveste tuttora un grande interesse ed ha portato ad un susseguirsi di provvedimenti normativi.

1.3. Il lavoratore anziano: una figura discriminata

Una persona di cinquant'anni può essere espulsa dal mercato del lavoro e la sua esperienza rimane nascosta, oppure addirittura viene distrutta. Rientrare poi non è facile, a maggior ragione cercando di valorizzare la propria esperienza. C'è il rischio di precarietà e incertezza, accompagnata da perdita di ruolo e di possibilità di relazione con gli altri. Iacchi e colleghi (2005) descrivono la situazione dei lavoratori anziani utilizzando quattro paradossi, definiti paradossi di Matusalemme:

- *young in, old out*: la popolazione matura cresce e le si chiede di rimanere in attività, senza preoccuparsi delle condizioni che si trova a vivere. In un'economia basata sul sapere, si rischia di disperdere il valore conoscitivo accumulato dai lavoratori anziani, ai quali si chiede di pensionarsi più tardi senza utilizzare il loro contributo produttivo;
- *young up, old down*: con l'innalzamento della vita media i tempi di lavoro sembrano essersi dilatati. In pratica, quindi, più le organizzazioni sono

complesse e più diminuisce il tempo che le persone hanno per imparare a dirigerle;

- *young more, old less*: più nelle organizzazioni è necessaria l'esperienza, e meno sembra essere valorizzata poiché si tende ad espellere anzitempo chi l'ha accumulata.

Questo perché le aziende investono poco nella formazione dei lavoratori meno giovani e perché questi, a loro volta, tendono ad auto-convincersi di non avere più l'età per apprendere nuove nozioni:

- *young good, old bad*: più le realtà sono complesse e meno sembrano essere valorizzate le potenzialità delle persone di mezza età che sono ritenute meno adeguate e, di conseguenza, espulse dalle organizzazioni.
- Nel 1969 Butler ha coniato il termine *ageism* inteso come una "discriminazione basata sull'età" che rappresenta una forma di pregiudizio secondo cui i lavoratori maturi erano considerati particolarmente resistenti al cambiamento, poco flessibili e poco proattivi. Bombelli e Finzi (2006) hanno rafforzato l'evidenza per cui i lavoratori maturi rischiano di essere esclusi per primi dal mercato del lavoro. Lazazzara & Bombelli (2014) hanno descritto gli stereotipi e, quindi gli ostacoli più diffusi all'interno dei contesti lavorativi per i lavoratori anziani:
- *prestazioni lavorative scarse*: i lavoratori più anziani avrebbero abilità, motivazione e produttività più basse rispetto ai loro colleghi più giovani (Posthuma & Campion, 2012). Tale pregiudizio, però sembra non essere confermato dagli studi che, anzi, evidenziano un incremento della qualità nelle prestazioni con l'avanzare dell'età (Van Dalen et al., 2010; Corcos, 2008);
- *resistenza all'apprendimento e al cambiamento*: permane la convinzione diffusa che i lavoratori anziani siano meno capaci di apprendere, meno flessibili, e meno disponibili a prendere parte a percorsi formativi (Posthuma & Campion, 2012). Ciò crea un pericoloso circolo vizioso: le organizzazioni non investono su di loro, ed i lavoratori sviluppano un senso di sfiducia verso i loro datori di lavoro. In questo modo, le loro competenze e le conoscenze rischiano di essere penalizzate (Van Vianen et al., 2011);
- *costi-ricavi*: il lavoratore anziano viene percepito come più costoso, perché deve essere pagato di più. Gli studi, però, dimostrano che i costi legati all'assenteismo ed agli infortuni sul lavoro per i lavoratori maturi sono meno dispendiosi rispetto ai costi di selezione e formazione (sempre per questa fascia di dipendenti (Brooke & Taylor, 2005).

D'altra parte, però, ci sono anche degli stereotipi positivi che riguardano i lavoratori anziani:

- *affidabilità e lealtà*: sono un pool di dipendenti fedeli e disponibili, oltre che più legati alla loro organizzazione e competenti a livello relazionale (Van Dalen et al., 2010);
- *mentoring nei confronti dei colleghi younger*: le abilità dei dipendenti senior sono valorizzate grazie alla loro capacità di tramettere le competenze e le conoscenze ai lavoratori più giovani (Brooke & Taylor, 2005);
- *tutoring*: possono ruotare in differenti posizioni per poter svolgere il ruolo di tutor all'interno dell'organizzazione, lavorare di meno e offrire supervisione ai più giovani (Brooke & Taylor, 2005; Ilmakunnas & Takala, 2006).

Il rapporto *Ageing and employment* commissionato dalla Commissione Europea ha analizzato diversi studi sulle relazioni tra produttività ed età ed ha messo in risalto l'esistenza di due modelli ricorrenti: il primo mostra uno schema secondo cui la produttività non subisce cambiamenti legati all'età; il secondo, invece, riflette una relazione parabolica, ovvero vede una produttività crescente per i giovani ed in calo per gli anziani. In entrambi i casi, poi, sembra emergere una relazione con i salari che premiano l'età indipendentemente dalla produttività. Tale rapporto, però, ha ribadito anche che questo schema delle relazioni tra età e produttività non può essere considerato inevitabile e fisso. Infatti, è emerso in modo significativo il peso dei fattori di contesto e della tipologia di lavoro. Nello specifico, i lavoratori più anziani sembrano essere maggiormente in grado di instaurare relazioni positive con i clienti, in particolare in alcuni settori, come per esempio le banche (Canivet et al., 2013).

Alla fine pare di poter registrare un consenso piuttosto ampio sul profilo della mansione che può valorizzare il contributo dei dipendenti anziani: compiti che non richiedono particolari sforzi fisici, che non comportano l'utilizzo di tecnologie innovative e che non implicano una pressione rispetto ai ritmi di lavoro.

1.4. Il lavoratore anziano: le strategie legislative

All'inizio degli anni 90, hanno messo in evidenza Kholi e colleghi (1991), è maturata la consapevolezza delle difficoltà che si trovavano a vivere i lavoratori anziani; è stato allora che tale tematica è comparsa nell'agenda della politica europea. Nel 1991 è stato istituito l'Observatory on Ageing and Older People che si proponeva quattro politiche chiave: età e lavoro, reddito, tenore di vita, salute e sicurezza ed integrazione sociale.

Nella riunione del Consiglio europeo di Essen, nel 1994, è stata puntualizzata la necessità di predisporre provvedimenti speciali da attuare nei confronti delle donne disoccupate e dei lavoratori anziani (Aversa et al., 2014). Il 1995 è stato l'anno della "Risoluzione relativa all'occupazione dei lavoratori anziani" che fissa due obiettivi fondamentali: aumentare gli sforzi per far in modo che la formazione e le condizioni lavorative siano adatte alle caratteristiche dei lavoratori anziani e predisporre azioni in grado di prevenire la loro esclusione dal mondo del lavoro.

Successivamente, il Consiglio Europeo di Cardiff del 1998 ha puntualizzato il bisogno di considerare i lavoratori anziani come un target destinatario di azioni prioritarie sia nella direzione della creazione di una forza lavoro flessibile, che nella riduzione delle discriminazioni all'interno del mercato del lavoro. Questo tema è stato ripreso anche durante il Consiglio Europeo di Lisbona (2000), nel corso del quale, tra i vari punti di debolezza dell'Unione, è stato ribadito quello relativo al lavoro ed in particolare la scarsa partecipazione al mercato del lavoro dei lavoratori maturi (oltre che delle donne). A distanza di quattro anni, però, il quadro è rimasto caratterizzato da forti criticità, in particolare rispetto al tasso di occupazione dei lavoratori anziani. Successivamente Reday- Mulvey, (2007) ha ribadito l'importanza delle riforme del sistema previdenziale e le politiche appositamente definite per questi lavoratori, che sono riassunte nell'ambito di quel che viene definito come "quarto pilastro", cioè dell'incentivo garantito ai lavoratori anziani, attraverso forme di occupazione a tempo parziale o a modelli non standard di remunerazione. La Commissione Europea, nel 2004, ha emanato una comunicazione appositamente volta ad aumentare il tasso di occupazione dei lavoratori anziani e differire la loro uscita dal libero mercato del lavoro; è stato

riconosciuto, inoltre, che tale basso tasso di occupazione è una perdita di opportunità sia per gli individui che per la società.

Nel 2005 la strategia di Lisbona ha introdotto il concetto di attivazione che ha rappresentato uno dei pilastri degli indirizzi di politica economica e sociale dell'Unione Europea e ha chiesto ai governi di indirizzarsi verso politiche di stimolo alla crescita globale dei tassi di occupazione, con un'attenzione specifica ai lavoratori più anziani. Nel 2010 i dati sono differenziati a seconda dei diversi paesi e, talvolta, anche uno stesso Stato registra un andamento discontinuo per via della recessione economica che ha colpito tutti i paesi industrializzati. "Europa 2020" presenta tre priorità rispetto alla crescita che deve essere: intelligente (sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione), sostenibile (efficiente e competitiva sotto il profilo delle risorse) e inclusiva (alto tasso di occupazione che favorisca una maggiore coesione sociale e territoriale). Secondo il Consiglio, il concetto di crescita inclusiva comprende la possibilità di rafforzare la partecipazione delle persone mediante livelli di occupazione elevati, investimento nelle competenze e accompagnamento dei cittadini ad affrontare e gestire i cambiamenti.

Russo e colleghi (2007) e Minelli (2008) hanno sottolineato la necessità di un intervento che coinvolga diversi fronti, i principali sono:

- sistemi previdenziali che favoriscano la flessibilità rispetto all'età e alle forme di pensionamento e alle modalità di cumulo dei redditi;
- nuovi assetti contrattuali e retributivi che siano in grado di favorire il prolungamento dell'attività lavorativa anche facendo ricorso a modalità differenziate;
- preferenza per politiche attive del lavoro rispetto alla gestione delle crisi (modalità di gestione che circoscrivano gli aspetti negativi senza indebolire le altre politiche di valorizzazione del lavoro);
- interventi e politiche basate sull'*active ageing*;
- promozione dell'equilibrio tra vita e lavoro;
- traduzione delle norme legislative anti-discriminazione in provvedimenti di natura operativa.

1.5. Il lavoratore anziano: le conseguenze psicologiche della perdita del lavoro

Il lavoratore non rimane isolato dal contesto lavorativo in cui inserito, ma è legato all'organizzazione ed ha necessità di instaurare legami con le persone con cui interagisce (Novara & Sarchielli, 1996). In uno scenario lavorativo come quello attuale, però, costruire relazioni positive sul luogo di lavoro e creare team affiatati è molto difficile. Il quadro è caratterizzato da precarietà e riposizionamenti continui del personale che possono condurre a sentimenti negativi da parte del dipendente. Questo disagio psicologico si ripercuote poi sull'identità personale e sulla fiducia nelle proprie possibilità. A maggior ragione, tale fastidio è ancora maggiore per gli Over 40 che si trovano a compiere un bilancio della propria vita in termini di obiettivi raggiunti e di successi ottenuti. Se il bilancio è negativo, l'individuo entra in una crisi che porta a due principali conseguenze: l'identità lavorativa viene svalutata con conseguente perdita di intraprendenza e di energia, e le persone tendono ad arroccarsi al proprio potere. Inoltre, più il dipendente si sente minacciato, e più diventa arrogante verso i collaboratori più giovani che sono percepiti come una sorta di capro espiatorio per le sue difficoltà (Zaffarano, 2011).

Un'indagine condotta da Isfol (2007) ha messo in evidenza che il grado di

soddisfazione dei lavoratori anziani in merito alla loro vita lavorativa è inferiore a quello dichiarato dai lavoratori più giovani rispetto ai seguenti aspetti: rapporto con colleghi e superiori, clima organizzativo, organizzazione del lavoro, mansioni svolte, tutela della salute, trattamento economico, sviluppo della professionalità, prospettive di carriera, stabilità dell'occupazione. Per ogni elemento, i lavoratori anziani non si sono dichiarati insoddisfatti in assoluto, ma il valore configura un grado di soddisfazione inferiore rispetto ai giovani. Migliore (2007), invece, ha sottoposto *General Health Questionnaire* a 240 individui disoccupati; si tratta di un questionario che mirava ad individuare un disagio psichiatrico che aveva a che fare con l'incapacità di svolgere le attività quotidiane ed evidenziava la presenza di reazioni insolite e stressanti. I risultati hanno mostrato che, pur con delle differenze interpersonali, sono riconoscibili alcune dimensioni comuni legate alla perdita del lavoro:

- *dimensione personale*: perdita di autostima e le colpe del termine dell'attività lavorativa sono addossate a se stessi con conseguente disagio psicologico e perdita di motivazioni;
- *dimensione professionale*: l'uscita dal mercato del lavoro conduce ad una riduzione delle conoscenze e delle competenze che svalutano il lavoratore e lo rendono meno ricercato dalle imprese;
- *dimensione sociale*: la disoccupazione causa esclusione sociale e diminuzione dei rapporti umani, alla base dell'identità personale e dei bisogni fondamentali della natura umana;
- *dimensione economica*: la riduzione della retribuzione determina un peggioramento nelle condizioni economiche delle persone.

Migliore (2007) ha rintracciato delle fasi che accomunano i dipendenti anziani che perdono il lavoro e ha descritto una curva emotivo-motivazionale che ha denominato "curva Zeta." La prima fase è caratterizzata da shock, negazione e liberazione. All'inizio gli individui sono sconvolti e considerano il licenziamento come un'aggressione personale verso la quale si sentono impotenti. La metafora che i dipendenti hanno utilizzato nello studio è quella della morte, perché la perdita del lavoro è vissuta come un lutto. Il soggetto si isola per difendersi dalle opinioni degli altri e tenta di evitare altre delusioni. La negazione, invece, è il momento in cui si cerca di interiorizzare ciò che è successo e si tenta di affrontarlo. È necessario un po' di tempo per analizzare l'accaduto, poi subentra la rabbia, l'individuo diventa più consapevole della realtà e tenta di rifarsi sull'azienda che lo ha licenziato. Dopo la negazione c'è la liberazione, soprattutto quando il lavoratore ha sperimentato, durante l'ultimo periodo lavorativo, un sentimento di insoddisfazione.

La seconda fase, invece, è caratterizzata da ottimismo: il soggetto è tranquillo perché economicamente ha ancora delle risorse, ed è convinto di possedere l'esperienza adeguata a permettergli un facile ricollocamento nel mercato del lavoro. Secondo Cristofalo (2007) lo scenario, però, è in realtà molto diverso da quello prospettato e gli ex lavoratori si rendono conto che trovare un lavoro è un'impresa difficile. A questo punto subentra la terza fase, caratterizzata da pessimismo e paralisi in cui i soggetti perdono la fiducia nelle proprie possibilità e anche nel futuro. Si tratta di un momento critico in cui l'identità lavorativa si deteriora e ciò può causare ripercussioni sull'identità personale. La persona si sente inutile e lontana da un contesto che la ritiene inadeguata al lavoro e la esclude dalla vita attiva. Senza il lavoro, poi, si indeboliscono le relazioni personali ed il soggetto rischia di restare isolato e solo, con ripercussioni sull'umore e la possibile insorgenza di depressione ed altri disturbi.

Infine, l'ultima fase è contraddistinta da riflessioni e adattamento. Il lavoratore soffre per l'assenza di un'occupazione, ma è più sereno perché matura la consapevolezza dei cambiamenti avvenuti all'interno del mercato del lavoro. Con questa sua nuova condizione, passa il tempo alla ricerca di una nuova attività lavorativa e di impegni che riempiano le sue giornate. L'individuo rimane comunque fragile e la possibilità di entrare nel tunnel della depressione permane alta. Diversi autori hanno ribadito che queste fasi fanno riferimento a delle condizioni psicologiche che non sono categorie precise, ma hanno fatto emergere quanto sia importante intervenire tempestivamente per aiutare questi dipendenti a superare il disagio che si trovano a vivere. In sintesi, quindi, si può dire che il fenomeno della disoccupazione crea una perdita di equilibrio, un cambiamento della propria identità personale ed un mancato riconoscimento da parte della società (Tremolada, 2009; Canivet et al., 2013; Mirabile, 2005; De Filippo, 2014).

Dentro questo quadro c'è una categoria di lavoratori anziani che vive una situazione paradossale. Si tratta di tutti quei dipendenti over 40 che vengono espulsi dal mercato del lavoro pur appartenendo alle liste delle categorie protette, ovvero che sono in possesso di un certificato di invalidità. Un lavoratore, per essere riconosciuto invalido, deve presentarsi davanti ad una commissione medica istituita dall'ASL che certifica le sue difficoltà e attribuisce una percentuale (la percentuale d'invalidità, appunto). Una volta in possesso di questa documentazione, che descrive le limitazioni nelle mansioni che può svolgere, la persona può iscriversi alla lista delle categorie protette, ovvero lo speciale elenco di coloro che hanno diritto di usufruire dei benefici garantiti dalla Legge 68/99. Tale normativa, in breve, prevede che tutte le aziende con al loro interno più di quindici dipendenti, abbiano necessariamente l'obbligo di assumere una percentuale di lavori invalidi. Questa categoria di dipendenti vive quindi una doppia contraddizione: sono esclusi dal lavoro nonostante l'esistenza di una normativa che disciplina l'obbligo per le aziende di assumerli. In sintesi, quindi, sono lavoratori che vivono una situazione caratterizzata anche da un'ulteriore sfiducia nei confronti delle istituzioni che, invece, dovrebbero garantire il loro diritto ad avere un'occupazione (Segalla et al., 2001; Burchardt, 2004).

La letteratura, attraverso differenti punti di vista, descrive il quadro entro cui queste persone si trovano a vivere e spiega le dinamiche che l'hanno causato. Altre discipline, invece, si focalizzano su un particolare aspetto dell'esperienza, come per esempio le criticità dal punto di vista psicologico che possono insorgere in seguito alla perdita del lavoro. Sembra invece aver suscitato minor attenzione la raccolta della testimonianza diretta da parte dei protagonisti e l'analisi del loro punto di vista. Il presente lavoro intende "dar voce" alle persone che vivono e far conoscere il loro punto di vista. Attraverso il confronto tra le diverse esperienze è possibile individuare alcuni elementi che condizionano i vissuti e su cui è possibile agire per provare ad intervenire e migliorare tale condizione.

2. Metodo

La ricerca indaga l'esperienza dei lavoratori anziani (con più di 50 anni) appartenenti alle categorie protette, ovvero in possesso del certificato d'invalidità che consente loro di usufruire dei vantaggi garantiti dalla normativa. Sono stati selezionati 20 uomini (perché considerati più fragili dalla letteratura) che si sono recati al centro per l'impiego di Bergamo tra giugno e dicembre 2014 per rinnovare la loro iscrizione alle liste del collocamento mirato in seguito alla perdita del lavoro. Ciascun soggetto è stato intervistato con l'obiettivo di far emergere i vissuti

rispetto all'esperienza della perdita del lavoro che avevano vissuto. L'intervista è sembrata lo strumento più utile ad accedere alla prospettiva dei partecipanti, ai loro vissuti e sentimenti (Corbetta, 1999). Le conversazioni sono state registrate e trascritte (con il consenso dei partecipanti) e analizzate utilizzando un approccio fenomenologico (IPA) che intende far risaltare, il più possibile, il punto di vista delle persone intervistate (Smith, 2007). Per fare ciò il ricercatore mette tra parentesi le sue convinzioni, i suoi concetti, i suoi giudizi di ovvietà per tentare di raggiungere l'essenza del fenomeno (Gobo, 2008).

L'obiettivo di questo lavoro è quello mettere in evidenza i vissuti di questa categoria di lavoratori che, pur essendo tutelati dalla normativa che favorisce l'integrazione lavorativa dei dipendenti disabili, sono esclusi dal mercato del lavoro, con ripercussioni sulla vita familiare, oltre che personale. I dati emersi sono stati discussi con i partecipanti durante un focus group che ha consentito loro di condividere i propri vissuti ed ai ricercatori di verificare l'accuratezza dei risultati dell'analisi. Il focus group è un metodo di ricerca che ricava le informazioni dalla discussione di un gruppo che, grazie all'aiuto di un moderatore, si confronta rispetto ad una questione specifica (che è il focus). Nell'ultimo decennio è sempre più frequentemente utilizzato all'interno delle ricerche sociali quando si vogliono indagare gli atteggiamenti, le opinioni, le motivazioni ed i comportamenti delle persone coinvolte (Zammuner, 2003). Questo strumento consente di comprendere le dinamiche relazionali che si instaurano tra i membri e ha avuto come filo conduttore i principali risultati affiorati dall'analisi. È utile poi anche per il fatto che le informazioni non riguardano le singole persone, ma sono influenzate dalle dinamiche e dal dialogo tra i presenti: al centro c'è l'interazione ed i partecipanti sono invitati a discutere.

Le interviste sono state registrate e trascritte con il consenso dei partecipanti e analizzate utilizzando il metodo che unisce l'approccio fenomenologico proposto da Mortari (2007) e la *Grounded Theory*. Il primo sposta l'attenzione dalla mera descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che assume per i partecipanti. Inoltre, promuove le strategie emancipative che potrebbero contribuire al miglioramento delle esperienze dei singoli. Il metodo della *Grounded Theory* proposto da Glaser e Strauss, invece, è uno degli orientamenti che meglio interpreta la volontà di cogliere il fenomeno studiato nella sua unicità. Gli autori, infatti, sostengono che sin dall'inizio si sviluppi dai dati una teoria ed il compito del ricercatore è quello di garantire il rigore (Mortari, 2007; Gobo, 2008). Le conversazioni sono state lette più volte. Inizialmente sono state sottolineate le unità di testo più significative in riferimento all'oggetto di ricerca e sono state attribuite delle etichette descrittive capaci di restituirne il senso con poche parole. Successivamente, aggregando le etichette affini e attribuendo un titolo a ciascun raggruppamento, è stato possibile far lentamente emergere le categorie ed i temi dai dati stessi, grazie a quel processo di progressiva concettualizzazione che caratterizza l'analisi grounded oriented. Detto in altri termini, non si è partiti da un sistema di categorie già predefinito, con cui andare ad interpretare i dati, ma si è tentato di far emergere i temi dai dati stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato. I passaggi sono stati ripetuti più volte ed essenziale è stato il confronto con i partecipanti che hanno avuto modo di validare l'analisi (Tacconi, 2011).

3. Risultati

Dall'analisi sono emersi quattro temi principali che accomunano l'esperienza delle persone intervistate.

3.1. Tema 1: Chi ero... e chi sono (dopo la crisi)

Le persone intervistate hanno ricordato quasi con nostalgia la propria esperienza lavorativa passata. Ha spiegato Antonio: *“Ho fatto per anni il responsabile di cantiere a Milano, avanti e indietro, dalle cinque del mattino alle nove della sera, partire con il buio e tornare con il buio. Quello era il mio mondo”*. Aggiunge Roberto: *“In fabbrica per mezza giornata, per vent'anni, avevo anche il tempo poi per coltivare i miei interessi, per vedere le mie figlie crescere, andare a prenderle a scuola e fare tutto quello che un normale lavoratore fa”*. Dentro i contesti lavorativi le difficoltà dei dipendenti sembravano essere gestibili, come descritto da Filippo: *“Il fatto di conoscere bene le cose da fare, il proprio lavoro, e quello che potevano fare i colleghi, mi consentiva di gestire le mie difficoltà legate ad un problema alla spalla. Gli altri sapevano di darmi una mano quando lo chiedevo, ma questo non incideva sull'economia del lavoro, a mia volta io ero disponibile con gli altri.”* Il racconto dell'esperienza lavorativa non è stato solo la rievocazione di un nostalgico ricordo, ma ha rappresentato anche l'affermazione della propria identità, come ha sostenuto Andrea: *“Quello che ho fatto, non è solo un racconto, io quello ero capace di farlo, io quello sono capace di farlo. Quello è il marchio, la dimostrazione che io sono stato, e posso ancora essere, se me lo fanno fare”*. L'esperienza, dunque, diventa una sorta di biglietto da visita: *“Quello che ho fatto, e ho fatto bene, per tanto tempo, dovrà pure pure contare qualcosa, è vero che ho dei limiti, che magari non sono veloce come un giovane, ma l'esperienza, quel sapere fare le cose, dovrebbe avere il suo peso. Non è che parlo e basta, parlo perché l'ho dimostrato di poter fare quel lavoro.”*

Tutte le esperienze di questi lavoratori sembrano essere state condizionate dalla crisi economica, come è stato testimoniato da Francesco: *“Andava tutto bene fino a quando l'azienda chimica si è trovata in difficoltà economiche e alla fine ha chiuso. Dove vai tu che hai fatto sempre quello, tu che sei giovane per la pensione ma vecchio per lavorare. Nessuno ti prende.”* Simile anche il racconto di Luigi: *“Quando ho avuto sentore che le cose iniziavano a non andare bene ho parlato con il mio capo, in quella fase avevo altri datori di lavoro, con cui collaboravamo che mi avrebbero assunto.. Ma lui no, mi assicurava, diceva che di certo non sarei stato io a dover stare a casa. Invece dopo un anno ci hanno chiamato una sera e ci hanno detto che era finita, che avrebbero chiuso”*. Non sempre si è arrivati ad una chiusura definitiva dell'azienda, qualche volta c'è stata solamente una riorganizzazione, che ha coinvolto però i dipendenti presenti da più tempo. Ha ricordato Giuseppe: *“Che non si andava bene lo sapevamo, poi però un giorno ci hanno chiesto se potevamo andare su, ci hanno radunato e hanno detto che così non si andava avanti e bisognava riorganizzare. E la scelta era quella più ovvia, quella di intervenire su chi era più vicino alla pensione. Fa niente se lì ci stavi da una vita, fa niente se poi finisci in mezzo a una strada anche tu, esattamente come un altro.”* Tutte le persone intervistate sono disoccupate da almeno due anni ed avevano un contratto a tempo indeterminato prima del 2007.

3.2. Tema 2: Io valgo... e voglio dimostrarlo (ancora)

Un secondo tema, collegato al precedente, è la volontà di poter dimostrare ancora il proprio valore all'interno del luogo di lavoro che hanno espresso tutte le persone intervistate. Fausto ha dichiarato: *"Certo che ci sono dei limiti, e io li conosco, ma avere dei limiti, avere un certificato che dice che hai dei limiti, non significa che non puoi fare, non lo significava prima e non lo significa neanche adesso, devono darmi la possibilità di dimostrarlo."* Lo stesso concetto è stato espresso anche da Vittorio che ha posto l'accento sul bisogno di sentirsi ancora utile: *"Voglio sentirmi ancora utile, ma voglio perché posso, la difficoltà c'è, nessuno la vuole nascondere, ci mancherebbe altro. Ma avere una difficoltà non significa che non puoi fare, anzi, comunque sai come fare, sai come far fronte a questa cosa, e alla fine puoi lavorare, puoi essere ancora di aiuto"*. Le persone intervistate non hanno nascosto la presenza di una limitazione, ma hanno messo in evidenza la possibilità di farvi fronte e di trovare le strategie per poter comunque lavorare. Emblematica è stata la testimonianza di Pietro: *"Ho questo strano disturbo, che all'inizio manco sapevano bene dirmi cosa era, ci ho messo un sacco prima di arrivarne a capo, e su questo sorvoliamo. Però io lo so, che la mattina faccio più fatica, e come un diesel, carburato in tarda mattinata. E allora cosa faccio, se devo fare qualcosa presto, mi alzo presto e così ho un po' di tempo per prendere il ritmo. Invece quando posso, sposto le attività più verso la metà mattinata e così mi viene più facile. Alla fine il segreto sta nel conoscersi e nel trovare il modo per sopperire alla difficoltà."* La certificazione, quindi, nelle diverse storie ha rappresentato una dichiarazione di impossibilità a svolgere alcuni compiti, ma non ha sancito l'invalidità al lavoro, come ha affermato Franco: *"Dirigevo i lavori io, per trent'anni sono stato lì nella cava, neanche sapevano che ero invalido. Facevo quello che dovevo fare, avevo un incarico di responsabilità, i capi si fidavano di me, mi lasciavano in mano la baracca, e mai nessuno ha avuto niente da ridire. Tutti mi conoscevano, mi rispettavano, sapevano che ero in grado di fare da me, a nessuno è mai venuto in mente di pensare che io potessi essere invalido, lavoravo, mi lasciavano lavorare e basta"*.

L'esperienza, quindi, diviene una certificazione di garanzia rispetto a quel che il lavoratore può fare. Ma i lavoratori non si sono affidati semplicemente al ricordo di ciò che è stato, e chiedono invece di poter mettere ancora le proprie capacità a servizio dell'azienda. Ha spiegato Alessandro: *"Quello che hai fatto, non è solo che ricordi che l'hai fatto, ma lo puoi fare ancora. Non sono di quelli che sono contenti se stanno a casa, se fanno i pensionati prima della pensione. No, no, io chiedo un'opportunità, io credo di poter fare, io chiedo che mi venga data un'opportunità per lavorare, non per essere un privilegiato."* Ciò che è sembrato emergere, quindi, è stato il desiderio di mettersi di nuovo in gioco, non tanto in virtù del diritto garantito dalla normativa, ma per l'esperienza guadagnata "sul campo", come hanno sintetizzato Lorenzo e Giovanni: *"Io non è che dico che devono farmi lavorare perché sono invalido, non è che vado lì che c'ho la pretesa che devono farmi lavorare, te guarda che ho il cartellino, è un diritto, e allora lavoro. Io non dico mica questo, io dico che se mi offrono l'opportunità, io poi posso dimostrare quanto valgo, ed io lo so quanto valgo."* Le persone intervistate sembrano avere le idee chiare rispetto ai vantaggi per l'azienda dati dalla loro presenza all'interno dell'organizzazione: *"Un lavoratore esperto, con tanta voglia di fare, che negli anni ha imparato non solo a fare, ma conosce come vanno le cose, ha imparato a gestire le situazioni, se hai l'esperienza, può essere un grande vantaggio."* Competenza ed esperienza, quindi, che possono essere messe a servizio dei colleghi, come è stato ribadito in diversi racconti: *"Se tu sei capace,*

non è che questo è utile solo all'azienda, puoi insegnare anche agli altri, puoi supportare anche i più giovani, puoi trasmettere loro ciò che fai, puoi aiutarli a crescere insomma. Magari non hai la loro velocità, la loro facilità a capire le cose, non sei così elastico, però hai decisamente altri vantaggi che metti a servizio dell'azienda, questo dovrebbe valere qualcosa”.

3.3. Tema 3: l'equilibrio personale... e quello familiare

Collegato alle due dimensioni descritte in precedenza c'è un terzo elemento che è rappresentato dalle ripercussioni della perdita del lavoro sia sull'equilibrio personale che su quello personale delle persone intervistate. Le emozioni vissute sono molto simili; Gabriele, per esempio, ha descritto in questo modo l'importanza di avere un lavoro: *“Ti svegli la mattina e sai cosa fare, hai uno scopo, un obiettivo, ti svegli e vai sai che sarai occupato per tutta la giornata.”* Un'opinione simile è stata espressa anche da Piero, che considera il lavoro come una *“questione naturale”*: *“È normale che uno vada a lavorare, è una cosa normale. Un uomo che non studia, va a lavorare, e va a lavorare fino a quando va in pensione. È contro natura non andare a lavorare, non è normale che sei a casa quando potresti lavorare. E, soprattutto, non è naturale qui, qui da noi, che la gente andava a lavorare già da quando aveva dodici anni, non c'è nulla di naturale in questo.”* Quando non si lavora, hanno sostenuto gli intervistati, si prova un senso di smarrimento, che pare essere piuttosto condiviso e a cui è difficile far fronte: *“Ti alzi e non sai cosa fare, come fare passare il tempo, come arrivare a sera. Apri gli occhi e non hai un buon motivo per svegliarti, per alzarti, per iniziare la giornata”.* I sentimenti associati a questa situazione sono principalmente legati a vergogna e senso di inutilità: *“Mi sveglio e poi vado a camminare in campagna, dove mi vede poca gente, ma mi vergogno e le persone lo sanno che mi vergogno. Si sono accorti subito che avevo perso il lavoro, me l'hanno letto in faccia, faccio fatica a guardarli, mi vergogno come un ladro.”* Simile è stato anche un altro racconto: *“Mi alzo la mattina e faccio il giro del tavolo, la mia giornata è già finita, e penso che sarà dura arrivare sino a sera. Penso che non so come devo fare ad arrivare a sera, e quando è sera vado a letto. Lavorare è uscire di casa, è incontrare gente, è occupare il tempo.”* La disoccupazione ha pesantemente inciso anche sul senso di realizzazione personale: *“Se non lavori, non esci di casa, non passi il tempo, non incontri persone. Se sei a casa aumentano i pensieri e se aumentano i pensieri aumenta il senso di insoddisfazione personale. Se non hai altro da fare pensi alla tua condizione, la testa parte con i suoi giri, e inizia un circolo vizioso che poi è difficile che ne esci. È importante tenersi occupati, impegnare il tempo, perché lavorare cambia il tuo mondo.”*

Questa situazione si è ripercossa inevitabilmente, anche sull'equilibrio familiare delle persone intervistate, innanzitutto per quanto riguarda l'aspetto economico. Ha raccontato Raffaele: *“Per fortuna ora lavora mia moglie, ha preso da fare le pulizie mezza giornata, però capito, non andiamo da nessuna parte. Se ci vedono in banca ci rincorrono, abbiamo il mutuo sulla casa”.* Rodolfo, poi, ha aggiunto: *“Non mi ricordo l'ultima volta che sono uscito a cena con mia moglie e mio figlio, non dico una cena a base di pesce, dico una pizza e una coca, saranno almeno quattro anni.”* Le difficoltà economiche sono sicuramente un fattore decisivo, ma non sembra essere l'unico: *“La mattina mia moglie si alza, io sono a letto, non riesco neanche ad abbracciarla, a dirle buona giornata, perché lei va a lavorare e io no, allora chiudo gli occhi e faccio finta di dormire, ma chiudo gli occhi per non farle vedere le lacrime che scendono.”* Gli stessi sentimenti

sembrano prevalere anche nel rapporto con i figli, come ha testimoniato Dante: *“Lei non ha idea, l’altro giorno mi hanno chiamato a scuola per mio figlio, è in quinta superiore, è andato a fare quella cosa, lo stage, in una grande azienda, gli hanno fatto i complimenti. Ha preso la borsa di studio, gliel’ha consegnata il sindaco. Poi il sindaco mi ha preso da parte e mi ha fatto i complimenti per mio figlio, che soddisfazione. E lui non dice niente, gli altri hanno la patente, lui va a scuola con la bici, fa un sacco di chilometri in bici per andare a fare gli allenamenti. Alla sera lui mi abbraccia e mi fa coraggio, dice che prima o poi si sistema tutto. Io sono tanto orgoglioso di lui ma non posso neanche fargli fare quello che gli altri danno.”* In qualche modo, sembra venire a mancare parte del ruolo genitoriale, come ha sottolineato anche Fausto: *“Non è normale che un padre non possa aiutare i suoi figli, un padre deve aiutare i suoi figli. Io li guardo, e penso che sono loro che aiutano me, questo non è giusto. Mio padre era povero, ma mi ha aiutato come poteva, io non ce la faccio a vedere che io non posso aiutare loro. È la cosa peggiore che ti possa succedere.”*

3.4. Tema 4: E il peggio deve ancora venire

Il desolante quadro presentato dalle persone intervistate sembra aver lasciato loro poche speranze anche per il futuro: *“ I primi tempi, due anni fa, giravo porta a porta, penso che le aziende mi conoscono tutti, andavo azienda per azienda a consegnare i curriculum, andavo uno per uno. Ora non vado più, non serve a niente.”* Questo sentimento pare essere piuttosto diffuso: *“Sono andato ovunque, ma ora non vado più, non ti fanno neanche un colloquio, ti chiedono di lasciare il curriculum in una cassetta, e chissà poi se da lì uscirà mai.”* Franco ha raccontato un episodio che ha vissuto poco tempo prima dell’intervista: *“Sono andato a portare il curriculum e la persona con cui ho parlato mi ha fatto vedere una montagna di carta, mi ha detto che quelli erano le candidature ricevute le ultime settimane e poi ha detto così che neanche le avrebbe guardate, passano dalla scrivania, direttamente al cestino”.* L’elemento che è sembrato essere più critico è che le risposte negative sono arrivate anche da imprenditori conosciuti, come nell’episodio narrato da Raffaele: *“Il problema è che ti dice di no anche la gente che ti conosce, anche la gente che sa come lavori, che ti ha visto lavorare, che qualche anno fa ti avrebbe assunto con le mani e con i piedi, che ti chiedeva di lavorare per lui.”*

I soggetti intervistati sembrano essere consapevoli della precarietà della loro condizione: *“Già la situazione è difficile, per noi poi, lo è ancora di più. Ce le abbiamo addosso tutte: siamo invalidi, e siamo troppo vecchi per lavorare, ma troppo giovani per andare in pensione. Siamo la classica categoria di lavoratori che non è buona a niente, a parere dell’opinione comune, mentre secondo me, possiamo ancora dare tanto.”* Qualcuno, poi, ha espresso sentimenti negativi anche nei confronti della normativa: *“La normativa, la normativa dice che devo lavorare e mi dice anche che percentuale non posso lavorare, dicono che ho un diritto e poi non lavoro, sono invalido e devo lavorare e poi invece non fanno niente e non lavoro, insomma, oltre il danno anche la beffa”.* La certificazione di invalidità può essere percepita più come un ostacolo che come diritto, così almeno hanno sostenuto Dante e Raffaele: *“Il certificato, che ti dice che tu hai diritto, è un ostacolo in più, ti mettono nella graduatoria e poi si dimenticano, ti chiamano se va bene una volta l’anno per dirti che forse c’è un lavoro, e regolarmente un mese dopo ti dicono che no, non è vero, non è per te. Sembra una presa in giro, più che un diritto.”* Parecchie di queste persone non sembrano

vedere una via d'uscita alla loro condizione: *“Non se ne esce, dovrebbe cambiare qualcosa, ma non saprei neanche dire cosa. Forse la mentalità di chi non vede l'utilità di lavoratori come noi.”* Un cambio di prospettiva, quindi, che non può essere però affidato semplicemente alla buona volontà dei datori di lavoro: *“Deve cambiare l'economia, devono esserci degli aiuti, degli incentivi che convincano a dare una possibilità. Poi certo che sta a noi meritarsela, però forse un aiuto per farci iniziare, quello sì”.* Anzi, il cambiamento sembra anche essere legato all'immagine che i lavoratori invalidi devono offrire di se stessi: *“Anche noi dobbiamo dimostrare di essere affidabili, perché qualcuno di noi con la cosa dell'invalidità comincia a dire tutto quello che non può fare. Se non puoi fare questo, e poi quello, e poi altro ancora, beh allora le persone mica ti assumono. Non sto dicendo di fare finta e di fare quel che non si può, quello no, anche perché poi non lo fai bene, poi fai casini, poi fai danno. Però quello che puoi fare, quello sì devi farlo, quello assolutamente lo devi fare, essere disponibile, impegnarti, far vedere che ci tieni e che non è un ripiego, quello sì, è il tuo dovere nei confronti dell'azienda che ti assume”.*

Conclusioni

Le persone intervistate hanno descritto la situazione che vivono come un fatto “non naturale” e sembrano emergere alcuni vissuti comuni che possono essere sintetizzati attorno a quattro parole chiave: esperienza, consapevolezza, dignità e possibilità. L'esperienza è la migliore presentazione per le persone intervistate, testimonia con i fatti le loro capacità e la possibilità di conciliare l'invalidità con un posto di lavoro. La maggior parte di queste storie lavorative è fatta di lunghi periodi passati all'interno della stessa organizzazione, caratterizzati da incarichi di responsabilità. Questo dato è supportato dal fatto che le interruzioni dei rapporti sono state causate, quasi sempre, dal devastante impatto della crisi economica. L'esperienza è poi un valore aggiunto che può arricchire l'azienda ed essere trasmessa ai giovani dipendenti. Il bagaglio di conoscenze costruito nel corso del tempo, può così divenire un bagaglio comune fruibile da tutti i dipendenti e rimanere all'interno dell'organizzazione. Infine, l'esperienza è un motore che alimenta l'autostima e l'identità personale anche in un momento di profondo sconforto come quello che caratterizza la disoccupazione. Grazie all'esperienza le persone si sentono “in gioco” e capaci di avere un ruolo attivo nella società.

Il secondo tema comune alle persone intervistate è la consapevolezza. Tutti hanno dichiarato di riconoscere i propri limiti e di non volerli negare, ma hanno anche messo in evidenza come, nel corso del tempo, abbiano imparato ad individuare le strategie utili a far fronte alle proprie difficoltà. Inoltre, sono consapevoli del periodo storico particolarmente difficile per loro, accompagnato anche dalla percezione di essere percepiti, nell'immaginario dei datori di lavoro, come figure poco produttive e, di conseguenza, poco utili per l'azienda. All'handicap dichiarato dalla certificazione, si aggiunge anche quello relativo all'età che si accompagna con la convinzione che i giovani siano più preparati e più rapidi ad apprendere rispetto ai lavoratori più maturi. Infine, hanno anche ben chiaro che alcuni lavoratori invalidi contribuiscono ad aumentare il pregiudizio con degli atteggiamenti negativi quando vedono il lavoro solo come un diritto e non anche come un dovere e, di conseguenza, non si impegnano per svolgere al meglio le mansioni che vengono loro affidate.

Il terzo elemento che sembra accomunare l'esperienza dei disoccupati over 40 intervistati è la dignità. Il lavoro contribuisce a costruire la propria identità,

impegna la giornata, permette di intessere relazioni e consente alle persone di sentirsi utili e capaci. La volontà di dimostrare ancora le proprie capacità è emersa in modo significativo: i lavoratori rivendicano uno spazio, una possibilità, che non è solo legata alla presenza di un diritto ma è soprattutto una necessità. Al bisogno economico si accompagna la sofferenza derivata dal fatto di non riuscire a provvedere alla propria famiglia; i ruoli che le persone disoccupate vivono (padre e marito) vengono messi in discussione, e anche sostenere lo sguardo dei propri cari, oppure abbracciarli, può diventare davvero difficile.


Infine, l'ultimo elemento che è emerso dall'analisi può essere sintetizzato con il termine possibilità. Ci sono una serie di fattori legati al contesto che fanno riferimento ai cambiamenti nelle dinamiche economiche, come per esempio la scelta della delocalizzazione, che hanno radicalmente modificato lo scenario entro cui l'esperienza lavorativa si inserisce. A ciò si aggiunge l'incidenza delle innovazioni tecnologiche che, soprattutto in alcuni settori, hanno portato ad una rivoluzione nelle procedure per portare a termine i compiti richiesti. I soggetti intervistati hanno sostenuto di essere consapevoli di questo, ma nonostante tutto hanno invocato una possibilità, un'opportunità di mostrare il proprio valore e di essere ancora utili all'azienda, alla propria famiglia e a se stessi. Dopo aver messo in risalto la complessità della realtà sociale entro la quale sono inseriti, i soggetti intervistati hanno suggerito alcuni spunti su cui fare leva per rendere ancora possibile l'esperienza lavorativa per i disoccupati over 40, troppo vecchi per lavorare ma troppo giovani per andare in pensione.

Il diritto sancito dalla legge 68 non è stato sufficiente per garantire loro il mantenimento di un impiego. Le diverse storie hanno messo in luce che le aziende, anche quando hanno rispettato l'obbligo, hanno preferito assumere figure professionali più giovani e, almeno nelle aspettative, più flessibili e spendibili nei luoghi di lavoro. Secondo loro, per invertire tale rotta, il primo aspetto può essere la possibilità di ottenere degli incentivi economici per i datori di lavoro che assumono questa tipologia di dipendenti. Detto in altri termini, si tratterebbe di introdurre una ulteriore corsia preferenziale all'interno di un impianto già esistente, quello della normativa per l'integrazione lavorativa delle persone con certificazione d'invalidità. In questo modo, potrebbe essere favorita una maggiore disponibilità da parte dell'azienda e ciò potrebbe condurre ad un miglioramento dell'opinione dei datori di lavoro nei confronti di questi lavoratori. Infatti, solo l'esperienza diretta può scalfire un'immagine negativa che sembra essere piuttosto diffusa. L'obiettivo centrale pare essere ottenere l'accesso all'azienda, poi è compito dei dipendenti dimostrare di essere in grado di lavorare. Fino a qui, però, l'incontro tra azienda e lavoratore over 40 sembra un discorso affidato soprattutto alla buona volontà e al buon senso di entrambi. In realtà, invece, potrebbe essere utile un servizio di mediazione, come quello previsto dalle legge 68, che prevede la presenza di un tutor che possa aiutare il dipendente a comprendere le dinamiche aziendali e l'organizzazione a conoscerne potenzialità e limiti. Grazie alla mediazione offerta è possibile identificare una mansione che realmente sgravi gli altri colleghi e, allo stesso tempo, permetta al dipendente di realizzarsi all'interno del luogo di lavoro. Solo in questo modo, grazie ad una reale conoscenza delle capacità dei singoli, l'azienda può trarre vantaggio dalla presenza del lavoratore e questo, al tempo stesso, si può sentire davvero utile e produttivo.

Riferimenti bibliografici

- Aversa, M. L., Checcucci, P., D'Agostino, L., Fefe, R., Marchetti, S., Parente, M., & Scarpetti, G. (2014). *Il fattore età nelle imprese italiane. Presentazione di due indagini Isfol*. Intervento a "Espanet Conference", Torino, Università degli Studi di Torino, Torino, 18-20 Settembre 2014. Isfol OA: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/939>.
- Bombelli, M. C., & Finzi, E. (Eds.). (2006). *Over 45: quanto conta l'età nel mondo del lavoro*. Milano: Guerini e associati.
- Bombelli, M. C., & Lazazzara, A. (2014). Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative. *Sociologia del lavoro*, 134(2), 169-188.
- Brooke, L., & Taylor, P. (2005). *Older workers and employment: managing age relations*. *Ageing and Society*, 25(3), 415-429.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability & society*, 19(7), 735-751.
- Butler, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The gerontologist*, 9(4 Part 1), 243-246.
- Canivet, C., Choi, B., Karasek, R., Moghaddassi, M., Staland-Nyman, C., & Östergren, P. O. (2013). Can high psychological job demands, low decision latitude, and high job strain predict disability pensions? A 12-year follow-up of middle-aged Swedish workers. *International archives of occupational and environmental health*, 86(3), 307-319.
- Colasanto, M., Marcarelli, F., (2007). *Lavoro e invecchiamento attivo: una ricerca sulle politiche a favore degli over 45*. Milano: Franco Angeli.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Corcos, A. (2008). *Leaders' peer coaching. Il metodo per guidare i cambiamenti, diffondere la leadership e riqualificare i collaboratori over 45*. FrancoAngeli: Bologna.
- Cristofalo, S. (2011). *Gli over 40 e la perdita del lavoro. Un approccio psicologico*. ISFOL, 10. Available at: http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/20899isfol_03_13.pdf.
- De Filippo, R. (2014). Apprendimento permanente ed attività produttive per lavoratori in età avanzata. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 42-58.
- Gilli, D., Parente, M., & Tagliavia, C. (2005). *Lavoratori anziani e mercato del lavoro europeo. Monografie sul Mercato del lavoro e le politiche per l'impiego*. ISFOL, 9. Available at: <http://www.mefop.it/cms/doc/17820/lavoratori-anziani-e-mercato-del-lavoro-europeo.pdf>
- Gobo, G. (2008). *Con giustificato ritardo. La nascita della ricerca qualitativa in Italia. Manuale di ricerca sociale qualitativa*. pp. IVII. Roma: Carocci.
- Iacci, P., Rebora, G., Soro, G., & Trabucchi, R. (2005). *Troppo vecchi a quarant'anni*. Milano: Il Sole, 24.
- Ilmakunnas, S., & Takala, M. (2006). Promuovere l'occupazione tra i lavoratori che invecchiano: l'insegnamento delle riforme politiche in Finlandia. *Quaderni Europei Sul Nuovo Welfare*, Quaderno 03.
- ISFOL, L. G., & Scassellati, A. (2002). *Prolungamento della vita attiva e politiche del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Kohli, M. (Ed.). (1991). *Time for retirement: Comparative studies of early exit from the labor force*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age: A conceptual review. *Journal of managerial psychology*, 23(4), 364-394.
- Lindquist, G. S., & Wadensjö, E. (2009). Retirement, pensions and work in Sweden. *The Geneva Papers on Risk and Insurance-Issues and Practice*, 34(4), 578-590.
- Migliore, M. C. (2007). *L'indagine statistica in campo sociale. Variabili e indicatori*. Milano: Franco Angeli.
- Minelli, E., & Rebora, G. (2008, February). Il valore della differenza. Le politiche di age management alla prova delle esperienze aziendali. In *IX Workshop dei Docenti e dei Ricercatori di Organizzazione Aziendale*, Università Cà Foscari, Venezia.
- Mirabile, M. L. (2005). Gli over 45 come domanda sociale. Politiche di welfare e del lavoro: alla ricerca di un coordinamento territoriale. Available at: http://www.ires.it/files/abstract_over_45.doc.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). Fondamenti di psicologia del lavoro. *icon*, 39(051), 256011.
- Posthuma, R. A., Wagstaff, M. F., & Champion, M. A. (2012). 16 Age Stereotypes and Workplace Age Discrimination. *The Oxford handbook of work and aging*. Oxford: Oxford University Press.
- Pugliese, E., Morlicchio, E., & Pirone, F. (2005). *Anziani, lavoro e invecchiamento attivo*. Spil-Cgil – Fondazione G. Brodolini, Ricerca 160, Roma.
- Reday-Mulvey, G. (2007). Working beyond 60: Key policies and practices in Europe. *Industrial & Labor Relations Review*, 60(3), 85.
- Riccio, G. (2006). *Valorizzare l'esperienza lavorativa degli adulti: patrimonio del futuro. Monografie sul mercato del lavoro e le politiche per l'impiego*, 6/2006.
- Russo, A., Salomone, R., & Tiraboschi, M. (2002). Invecchiamento della popolazione, lavoratori "anziani" e politiche del lavoro: riflessioni sul caso italiano. *Collana ADAPT*, (7).
- Segalla, M., Sauquet, A., & Turati, C. (2001). Symbolic vs functional recruitment: Cultural influences on employee recruitment policy. *European Management Journal*, 19(1), 32-43.
- Smith, J. A. (Ed.). (2007). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tremolada, S. (2009). La centralità del lavoro nel percorso di vita dell'individuo: la testimonianza di professionisti over 45 in un momento di transizione lavorativa. *Monografie sul mercato del lavoro e le politiche per l'impiego*, 6/2009.
- Van Dalen, H. P., Henkens, K., & Schippers, J. (2010). Productivity of older workers: perceptions of employers and employees. *Population and Development Review*, 36(2), 309-330.
- Van Vianen, A. E., Dalhoeven, B. A., & De Pater, I. E. (2011). Aging and training and development willingness: Employee and supervisor mindsets. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 226-247.
- Zaffarano, G. (2011). Gli over 40 nel mondo del lavoro: una opportunità da cogliere. *Quaderni Europei Sul Nuovo Welfare*, 16.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.



Il corpo nell'apprendimento. Da oggetto di valutazione a soggetto di cognizione

The body in the learning process. From being object of the evaluation to being subject of cognition

Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Salerno - fgomez@unisa.it

Cristiana D'Anna

Università degli Studi di Salerno - cristianadanna@alice.it

Roberto Zotti

Università degli Studi di Salerno - rzotti@unisa.it

ABSTRACT

The emerging methodology in the field of cognitive sciences such as the Embodied Cognition (EC) approach considers physicality a favourable or necessary condition for the development of cognitive processes. Physicality might help the building knowledge process due to the fact that, while going through educational activities, the body active participation allows the student to live and develop deep emotions; this can be seen as the result of the total involvement of the person as a whole (Gomez Paloma, 2014).

Therefore, the aim of this paper is to analyse the possible effects on learning of two different approaches: the innovative and the traditional teaching methods. Specifically, the study has focused on a number of aspects related to the learning process in schools such as learning environments moving from multi-sensory experience, reprocessing and storage of knowledge, the level of pupils cortisol and its possible effects on learning.

Our empirical evidence firstly shows that the introduction of the experimental teaching increases pupils' academic performances. Secondly, the effect is higher when pupils' outcomes are measured in the long-run, suggesting that the innovative teaching method influences the storing knowledge process. Finally, the estimated positive effects on learning due to the introduction of the new teaching method seem to be related to a not particularly high level of cortisol; in other words, a level of cortisol too high, corresponding to a level of excessive stress, can have a negative effects on the pupil's learning process.

L'approccio emergente nel settore delle scienze cognitive dell'Embodied Cognition (E.C.) considera la corporeità una condizione favorevole/necessaria per lo sviluppo dei processi cognitivi. La corporeità può facilitare la costruzione della conoscenza in quanto la partecipazione attiva del corpo durante una consegna didattica consente all'alunno di vivere ed alimentare emozioni profonde, intese come input di rinforzo, prodotto del totale coinvolgimento della persona nella sua globalità. (Gomez Paloma, 2014).

Obiettivo della presente ricerca è stato quello di analizzare scientificamente le possibili ricadute sull'apprendimento di due diversi approcci: didattica innovativa e didattica tradizionale. In particolare la studio ha focalizzato l'attenzione su una serie di aspetti legati all'apprendimento in ambito scolastico quali gli ambienti di apprendimento che muovono dall'esperienza pluri-sensoriale, la rielaborazione e memorizzazione delle conoscenze, il livello del cortisolo degli alunni e sue possibili ricadute sull'apprendimento.

Lo studio ha evidenziato che l'introduzione della didattica sperimentale contribuisce ad un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli alunni, che il miglioramento delle performances scolastiche è maggiore nelle verifiche effettuate a lungo termine, un dato che conferma la valenza della didattica innovativa sui processi di memorizzazione delle conoscenze ed infine che gli effetti positivi sull'apprendimento dovuti all'introduzione del nuovo metodo d'insegnamento sono presenti per quegli alunni a cui è stato misurato un livello di cortisolo non particolarmente alto. In altre parole, un livello di cortisolo troppo alto, a cui corrisponde un livello di stress eccessivo, può avere un effetto negativo sull'apprendimento e le performances degli alunni.*

KEYWORDS

Learning, Embodied Cognition, Teaching, Cortisol, Primary School.

Apprendimento, Cognizione incarnata, Insegnamento, Cortisolo, Scuola primaria.

* La presente ricerca è stata condotta dal team degli autori. Filippo Gomez Paloma è responsabile del frame-work scientifico (Introduzione), del disegno di ricerca (Obiettivo e Metodologia) e della riflessione sull'analisi dei risultati (Discussione e Conclusioni). Cristiana D'Anna ha selezionato gli strumenti (Metodologia) e contribuito all'analisi dei dati (Discussione). Roberto Zotti, esperto di statistica, ha catalogato i dati (Dati), condotto l'analisi statistica e prodotto le tabelle (Risultati).

Introduzione

Il superamento della visione meccanicistica di un corpo considerato solo *setting*, separato dalle facoltà alte e astratte della mente, ha dato il via, in questi ultimi decenni, alla rivalutazione del ruolo della corporeità nei processi educativi e di apprendimento.

L'approccio emergente nel settore delle scienze cognitive dell'Embodied Cognition (E.C.) considera la corporeità la condizione favorevole/necessaria per lo sviluppo dei processi cognitivi.

Secondo questa visione l'attività cognitiva è sempre "situata", ciò che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente, la struttura e le dinamiche dell'ambiente sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento.

I teorici dell'E.C. favoriscono quindi, un'analisi relazionale che vede l'organismo, l'azione che compie e l'ambiente in cui si svolge tale azione come indissolubilmente legati (Gomez Paloma, 2014, p. 45).

I contributi della neurofisiologia e della neuropsicologia, grazie all'ausilio delle nuove tecnologie, come *PET* e *FMRI*, hanno fornito un fondamento biologico ad alcune teorie della psicologia, chiarendo alcuni processi che sono alla base dei meccanismi di apprendimento e memoria. Questi studi hanno dimostrato l'importanza fondamentale dei sistemi percettivi e motori nella formazione di strutture da cui scaturiscono le "funzioni globali", cioè, quelle " [...] attività che danno origine alla categorizzazione, alla memoria, all'apprendimento" (Frauenfelder, Santoianni, 2002, p. 222).

La corporeità ha, dunque, la funzione di motore di accesso per la costruzione della conoscenza, una funzione che il docente non può sminuire. La partecipazione del corpo, infatti, durante una consegna didattica, consente al discente di vivere ed alimentare emozioni profonde, intese come input di rinforzo, in quanto prodotto del totale coinvolgimento della persona nella sua globalità. Gomez Paloma F., 2014 p 57).

Le relazioni umane, che ci aiutano a tessere le relazioni tra i nostri neuroni, sono poche. La maggioranza delle esperienze scolastiche, infatti, si concentra sull'acquisizione di capacità e conoscenze legate ai contenuti delle varie discipline, ma il benessere personale ed il comportamento prosociale richiedono la coltivazione della capacità di comprendere se stessi ed essere empatici fin da quando si è piccoli, qualità che emergono quando si apprende ad essere riflessivi (Gomez Paloma, 2009, p. 82).

L'apprendimento è la capacità di acquisire conoscenze e modificare il proprio comportamento utilizzandole. Tale capacità è influenzata, in gran parte, dal nostro stato emotivo; si tende, infatti, a ricordare episodi associati a contesti particolarmente gioiosi, tristi o dolorosi. Questi stati mentali implicano il rilascio di ormoni steroidei, come il cortisolo, meglio conosciuto come ormone dello stress, nel corso di eventi imprevisti, ansiosi e stressanti.

Naturalmente, poco stress fa nascere noia, disinteresse, man mano che la competizione cresce aumentano l'attenzione e la motivazione, che ad un livello normale determinano la massima funzionalità cognitiva ed il maggiore risultato; al contrario, se le competizioni persistono valicando la capacità di controllarsi, lo stress si potenzia ed il profitto precipita (Cristini, Ghilardi, 2009). In letteratura scientifica esistono pochissime ricerche in ambito pedagogico che studiano l'apprendimento cognitivo servendosi anche del contributo delle scienze neurobiologiche, intrecciando i dati relativi ai risultati e/o processi di apprendimento scolastico con il livello di rilascio ormonale del cortisolo.

L'effetto dell'esposizione ad una situazione di stress sulla capacità di appren-

dimento è stato già affrontato il letteratura con particolare attenzione agli effetti dello stress causato dal rilascio (incremento) di cortisolo sulle performances della memoria (tra gli altri vedi Duncko, 2009). Elzinga e Roelofs (2008) hanno studiato l'effetto del cortisolo sulla memoria trovando nel cortisolo l'unico predittore statisticamente significativo sulle performances della cosiddetta *working memory* durante momenti di stress. Oggetto di analisi sono stati anche gli effetti dei livelli di istruzione sulla reattività del cortisolo; Fiocco et al. (2007) hanno trovato, infatti, che gli individui in possesso di un'istruzione terziaria tendono a secernere livelli di cortisolo più alti anche se sono coloro con un livello di istruzione più basso a mostrare una maggiore risposta a specifici stress tests. Mattarella-Micke et al. (2011) hanno trovato che negli individui con un'alta capacità di *working memory* e con un'avversa reazione emozionale alla prospettiva di fare matematica, ad un'alta concentrazione salivare di cortisolo corrisponde un peggioramento delle performances; mentre per coloro con un'alta capacità di *working memory* e con una minore avversione emozionale alla prospettiva di fare matematica, ad un'alta concentrazione salivare di cortisolo corrisponde un miglioramento delle performances. Vedi anche Pani et al. (2010) sull'uso del cortisolo salivare come biomarker. Qurrat-ul-Aen et al. (2011) hanno invece mostrato l'esistenza di una relazione che segue l'andamento di una U rovesciata tra livelli self-reported di stress da esame percepito dagli studenti e le performances accademiche. Gli stessi studiosi trovano che un moderato livello di stress incrementa la performance accademica mentre un alto livello la riduce.

Il presente studio, attraverso una ricerca sperimentale condotta sugli alunni della scuola primaria, ha analizzato le prestazioni scolastiche di 250 bambini allo scopo di verificare scientificamente le possibili ricadute sull'apprendimento di due diversi approcci d'insegnamento quali una didattica tradizionale e una forma di didattica innovativa.

La didattica laboratoriale, messa in atto nella presente sperimentazione, ha creato le occasioni per esprimere le potenzialità conoscitive ed espressive del corpo.

Partendo dall'azione e dall'esperienza, coinvolgendo tutti i canali sensoriali, gli alunni hanno avuto l'opportunità di esprimersi, muoversi, agire e interagire in ambienti di apprendimento liberi da confini nozionistici e stereotipie didattiche.

Metodologie innovative che esaltano i momenti d'interazione, coinvolgimento e condivisione emotiva hanno favorito la realizzazione di ambienti di apprendimento:

- collaborativi
- interattivi
- motivanti
- partecipativi
- personalizzati
- pragmatici

Le esplorazioni sensoriali e motorie hanno creato le occasioni per vivere esperienze condivise di rappresentazione e simbolizzazione, un continuo fluire dalla sensazione alla coscienza, alla consapevolezza dell'emozione percepita, substrato ideale per facilitare e amplificare la memorizzazione degli apprendimenti.

Il resto del lavoro è organizzato come segue: il paragrafo 2 descrive gli obiettivi dello studio, il paragrafo 3 fornisce maggiori dettagli sulla modalità di raccolta dei dati e sull'analisi degli stessi, il paragrafo 4 illustra i dati, il paragrafo 5 descrive i risultati e infine il paragrafo 6 conclude.

1. Obiettivo dello studio

L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare scientificamente le possibili ricadute sull'apprendimento di due diversi approcci: didattica innovativa e didattica tradizionale.

In particolare la studio ha focalizzato l'attenzione su una serie di aspetti legati all'apprendimento in ambito scolastico:

- ambienti di apprendimento che muovono dall'esperienza pluri-sensoriale;
- rielaborazione e memorizzazione delle conoscenze;
- livello del cortisolo degli alunni e possibili ricadute sull'apprendimento

2. Metodologia

2.1. Campione

La ricerca ha coinvolto tre istituti scolastici di primo grado che hanno aderito volontariamente al progetto di sperimentazione e ricerca. All'interno delle tre scuole sono state selezionate casualmente 10 classi: 2 prime, 2 seconde, 2 terze, 2 quarte e 2 quinte.

Gli alunni coinvolti, complessivamente, sono stati in numero di 250.

È opportuno precisare che, nell'ambito pedagogico, il controllo assoluto delle variabili si presenta molto complesso da realizzare. Non sempre sono possibili la scelta casuale di due gruppi e contemporaneamente la scelta casuale dell'assegnazione del trattamento sperimentale (Notti, 2008). Nel nostro caso, si è ricorso ad un processo di randomizzazione allo scopo di costruire il gruppo di alunni da sottoporre alla didattica sperimentale (gruppo di trattamento) e il gruppo di alunni cui impartire, invece, la didattica tradizionale (gruppo di controllo).

- *Treatment Group* (TG) – Gruppo sottoposto alla sperimentazione costituito da cinque classi (dalla prima alla quinta della Scuola primaria);
- *Control Group* (CG) – Gruppo di controllo costituito da altre cinque classi (dalla prima alla quinta della Scuola primaria).

Tale procedura permette di avere due gruppi di alunni che, in media, non si differenziano nelle loro caratteristiche osservabili e non osservabili. Inoltre, l'organizzazione dell'esperimento è avvenuta in modo tale che i bambini coinvolti non potevano influenzarne lo svolgimento e tantomeno non potevano auto-selezionarsi in uno dei due gruppi. Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a osservazioni in partenza (per definirne l'equivalenza) e in seguito ad osservazioni in uscita, al termine della sperimentazione (per determinare in termini quantitativi gli effetti del trattamento).

Allo scopo di rendere più chiara l'organizzazione della ricerca, la Tabella n. 1, che segue, riassume schematicamente l'idea alla base di una ricerca sperimentale.

Tabella 1 – Rappresentazione grafica di una ricerca sperimentale

	<i>Pre</i>	<i>Esposizione al programma</i>	<i>Post</i>
<i>Trattamento</i>	A_1	<i>Si</i>	A_3
<i>Controllo</i>	A_2	<i>No</i>	A_4

Come già sopra brevemente accennato, una delle questioni più importanti in un esperimento, quale quello oggetto dell'analisi, è l'assegnazione random dei potenziali partecipanti al gruppo di trattamento e al gruppo di controllo in maniera tale che i due gruppi siano equivalenti (per una descrizione non tecnica sull'intuizione alla base degli esperimenti e sui metodi di valutazione vedi Schlotter et al. 2009). Vedi il paragrafo 4 per maggiori dettagli sull'effetto della randomizzazione dei due gruppi. In particolare, la possibilità di poter controllare per la misurazione delle performances e di alcune caratteristiche degli studenti prima dell'introduzione del programma ci permette di poter ottenere delle stime dell'effetto dell'introduzione della didattica sperimentale tenendo in considerazione l'eventuale differenza che potrebbe esistere tra il gruppo di trattamento e quello di controllo nonostante la randomizzazione. Di conseguenza, la differenza $(A_3 - A_4) - (A_1 - A_2)$ rappresenta la differenza nelle verifiche degli alunni tra il gruppo di trattamento e controllo dovuto all'introduzione della didattica sperimentale. In altre parole un gruppo di studenti è esposto al trattamento nel secondo periodo (Post) ma non nel primo (Pre); mentre un altro gruppo non è esposto al trattamento né nel primo periodo (Pre) né nel secondo (Post). Noi compariamo le differenze nei risultati delle prove tra il gruppo di trattamento e di controllo nel secondo periodo rispetto al primo.

2.2. Strumenti

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti di valutazione¹:

- VMI (Visual Motor Integration) con test supplementare di Percezione Visiva e Coordinazione Motoria, per valutare le abilità visuo-motorie;
- Test di verifica dei contenuti (tipologia A/B/C) per misurare il livello degli apprendimenti;
- Analisi salivare del cortisolo per stimare l'intensità dell'Arousal.

2.3. Tempi /Attività/Variabili

Fase I – Pre-sperimentale

Corrisponde alla fase iniziale del progetto di ricerca, che ha preceduto il periodo della sperimentazione didattica. In tale fase è stato prelevato un campione di saliva agli alunni per permettere l'analisi del livello di cortisolo in circolo

1 Le procedure metodologiche utilizzate sono descritte dettagliatamente nei capitoli precedenti.

(CORT_PRE1 e CORT_PRE2). Sempre in questa fase della pre-didattica, sono state raccolte informazioni relative ad alcune performances degli studenti in merito alla loro capacità motoria e visiva (VMI, COORD_MOT, e PERC_VIS). Infine, si è anche proceduto alla misurazione delle performances degli alunni attraverso delle verifiche (VERIFICA_PRE) che hanno permesso l'individuazione del livello di conoscenza degli argomenti oggetto della futura didattica

Fase II – Sperimentale – introduzione della didattica innovativa

In questa fase le attività sono state differenziate: il gruppo di controllo ha svolto attività didattiche tradizionali, mentre quello sperimentale ha svolto la didattica sperimentale corporea.

Durante tale periodo di sperimentazione, per tutti i partecipanti (Gruppo di trattamento e Gruppo di Controllo) sono stati prelevati 5 campioni salivari (CORT_S1, CORT_S2, CORT_S13, CORT_S4, CORT_S5).

Fase III – Post-sperimentale

Corrisponde al periodo che ha seguito la sperimentazione, in cui è stato prelevato un altro campione salivare dai bambini, seguendo lo stesso procedimento utilizzato nella fase precedente per verificare l'andamento del livello di cortisolo al termine delle attività didattiche (CORT_POST1, CORT_POST2 e CORT_POST3).

Al fine di misurare l'eventuale effetto del nuovo metodo d'insegnamento, le performances degli studenti sono state nuovamente misurate attraverso le verifiche scolastiche. In particolare tale misurazione è stata effettuata in due momenti temporali (a distanza di diverse settimane l'una dall'altra). L'idea è quella di analizzare un eventuale effetto della didattica sperimentale di breve (VERIFICA_POST1) e lungo periodo (VERIFICA_POST2).

2.4. Tipologie e tempi di somministrazione delle verifiche degli apprendimenti

Al fine di verificare il grado di apprendimento degli alunni, il gruppo di ricerca ha deciso di utilizzare diverse tipologie di prove che si differenziano in base al loro grado di strutturazione in un continuum che va dalle prove strutturate, definite anche prove oggettive, a quelle tradizionali. Tale scelta è stata adottata per poter disporre di maggiori dati quantitativi riflettendo a posteriori anche sulla validità, attendibilità e funzionalità delle prove stesse nello spirito specifico della ricerca-azione.

Classificazione delle tre tipologie di prove:

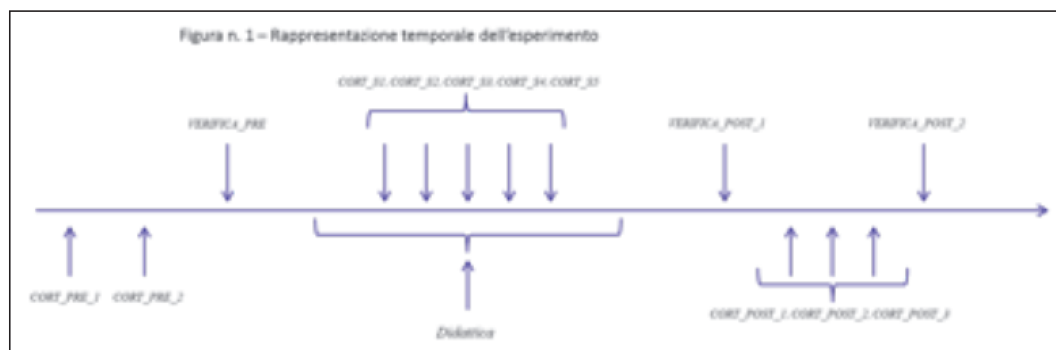
- *Tipologia A*: Composta da 3 items (A1, A2, A3)
Stimolo chiuso – Risposta chiusa
- *Tipologia B*: Composta da 3 serie di items (B1, B2, B3)
Stimolo chiuso – Risposta chiusa
- *Tipologia C*: Composta da un unico item (C1)
Stimolo aperto – Risposta aperta.

La rilevazione degli apprendimenti è stata effettuata in tre momenti temporali differenti:

- Verifica in entrata (PRE) presentata nel mese di *Aprile*, prima che gli alunni iniziassero le attività didattiche definite dal progetto di ricerca e quindi antecedente l'introduzione della didattica innovativa.

- Verifiche in uscita (POST_1) presentata nel mese di *Maggio*, subito dopo la fase sperimentale per misurare eventuali effetti della didattica innovativa sulle performances degli alunni a breve termine.
- Verifica in uscita (POST_2), presentata nel mese di *Giugno*, al termine dell'anno scolastico, per misurare eventuali effetti della didattica innovativa a lungo termine.

Di seguito, nella Figura n.1, si riporta, dal punto di vista temporale, la tempistica globale seguita nell'effettuare l'esperimento, indicando i diversi steps seguiti nelle misurazioni dei livelli di cortisolo e delle performances degli alunni.



3. Dati

Come precedentemente accennato, 250 bambini sono stati assegnati in maniera random o ad un gruppo di insegnamento con un una forma di didattica tradizionale o ad un gruppo di insegnamento con un approccio didattico di tipo innovativo. Si evidenzia come, in media, il livello di cortisolo è relativamente allo stesso livello per i due gruppi al momento di partenza, è maggiore durante l'attività d'insegnamento per poi diminuire nuovamente alla sua conclusione. L'incremento nei livelli di cortisolo durante l'attività d'insegnamento è stato registrato per entrambi i gruppi anche se in misura maggiore per gli alunni sottoposti al metodo sperimentale d'insegnamento (gruppo di trattamento). Le performances degli studenti (di entrambi i gruppi) migliorano, in termini di maggiori percentuali di risposte giuste, in entrambe le verifiche fatte al termine dell'insegnamento. Ciò suggerisce che in generale l'insegnamento sia esso tradizionale o sperimentale ha migliorato le performances degli alunni.

In particolare, non c'è nessuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nelle performances tranne che per la domanda A3 e per la domanda B3. Inoltre, in media, le performances per il gruppo di controllo sono più alte del gruppo di trattamento nelle domande A1, A2, A3, B1 e C1. Inoltre, per quanto riguarda, invece, il livello di cortisolo misurato in partenza, non c'è nessuna differenza statisticamente significativa per la prima rilevazione di cortisolo tra i due gruppi, mentre nella seconda rilevazione pre-didattica, il gruppo di controllo ha in media un livello di cortisolo più alto, statisticamente significativo, del gruppo di trattamento. Infine, relativamente ad altre caratteristiche misurate agli alunni prima dell'inizio dell'insegnamento, non c'è nessuna differenza statisticamente rilevante tra i due gruppi relativamente ad un indice di coordinazione motoria e di percezione visiva, mentre in media il gruppo di controllo ha un valore di VMI più alto del gruppo di trattamento. In generale, sembra che la randomizzazione abbia funzionato. Poche sono le differenze evidenziate tra i due gruppi e potreb-

bero essere anche attribuite al caso. Allo scopo di tenere in considerazione tali sporadiche differenze si è preferito (oltre a misurare esclusivamente le differenze nelle performances come uno studio controllato randomizzato richiederebbe) controllare per tali differenze in modo da misurare in maniera più corretta l'eventuale effetto della didattica sperimentale. Vedi le tabelle 6, 7 e 8 in Appendice per maggiori dettagli sulle statistiche descrittive e sul test delle medie.

4. Risultati e Discussione

4.1. Ha la didattica sperimentale migliorato le performances degli alunni?

La tabella 2 riporta la differenza dei risultati nelle verifiche scolastiche sostenute dagli alunni confrontando il livello base della verifica (quella effettuata prima di intraprendere l'insegnamento) prima con la verifica fatta immediatamente dopo l'attività d'insegnamento (colonne 1a e 2a) e poi con quella effettuata dopo qualche giorno la conclusione dello stesso (colonne 3a e 4a). In particolare le colonne 1a e 3a mostrano la differenza nelle performances degli alunni, tra il gruppo di trattamento e quello di controllo, senza variabili di controllo (livello di cortisolo, vmi1, coordmot1 e percvis1). Le colonne 2a e 4a, invece, riportano la stessa differenza, ma questa volta controllando per il livello di cortisolo, vmi1, coordmot1 e percvis1².

Considerando quello che potremmo definire come l'effetto di breve periodo dovuto all'introduzione della didattica sperimentale (colonna 2a, in Tabella 2) e con riguardo alle domande relative alla verifica di tipo A, la colonna 2a mostra come l'effetto del trattamento è pari a 0.14, 0.17 e 0.12 circa, rispettivamente per le domande A1, A2 e A3. Questo significa che l'introduzione della didattica sperimentale ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni nel gruppo di trattamento del 14% per la domanda A1, del 17% per la domanda A2 e di circa il 12% per la domanda A3. Relativamente, invece, agli effetti di lungo periodo, la colonna 4a mostra come l'effetto sul gruppo di trattamento è pari a 0.14, 0.22 e 0.16 circa, rispettivamente per le domande A1, A2 e A3. In altre parole, la didattica sperimentale ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni del gruppo di trattamento del 14% per la domanda A1, del 22% per la domanda A2 e di circa il 17% per la domanda A3. In generale troviamo un miglioramento, tra gli alunni del gruppo di trattamento, delle verifiche per l'intero gruppo di domande A. Questi effetti sono significativi sia nel breve che nel lungo periodo.

- 2 Ciò ci permette di escludere, se i risultati dovessero rimanere gli stessi (come avviene), possibili canali attraverso i quali il miglioramento delle performances è avvenuto quali il livello di cortisolo o le capacità motorie e visive degli alunni; in altre parole, si rafforza l'evidenza che il risultato trovato è frutto della metodologia d'insegnamento sperimentale.

Tabella n. 2 – Differenza nelle performances (singole domande)

	(1a) Pre-POST_1 (senza controlli)	(2a) Pre- POST_1 (con controlli)	(3a) Pre- POST_2 (senza controlli)	(4a) Pre- POST_2 (con controlli)
Domanda_A1	0.130***	0.140***	0.135***	0.145***
Domanda_A2	0.167***	0.172***	0.225***	0.225***
Domanda_A3	0.107***	0.115***	0.155***	0.166***
Domanda_B1	0.005	0.006	0.151***	0.158***
Domanda_B2	-0.066	-0.068*	-0.027	-0.029
Domanda_B3	-0.168***	-0.171***	-0.079**	-0.077**
Domanda_C1	-0.016	-0.008	0.057	0.067*

(1a)-(3a) Senza controlli

(2a)-(4a) Controllando per il valore del cortisolo e per alcune performances degli studenti in merito alla loro capacità motoria e visiva (VMI, COOD_MOT, e PERC_VIS)

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

In particolare il miglioramento delle performances scolastiche è maggiore nelle verifiche effettuate a lungo termine, un dato che conferma la valenza della didattica innovativa sui processi di memorizzazione delle conoscenze.

Infatti, la funzione della memoria nei processi di assimilazione delle conoscenze è di fondamentale importanza in quanto consente, attraverso il ruolo di ponte tra percezione e apprendimento, di generalizzare, organizzare e significare tutto ciò che ci circonda e ci appartiene compresa l'identità personale. I processi della memoria sono di natura dinamica, coinvolgono diversi livelli e in modalità differenti con l'obiettivo primario di integrare le informazioni provenienti dall'esterno e dall'interno dell'individuo (Gomez Paloma, F., 2009). L'emozione gioca un ruolo centrale nella didattica influenzando in modo molto significativo la memorizzazione delle conoscenze in quanto consente di dare significato diverso ai dati interni e a quelli entranti nel sistema mente-corpo, facilitando la capacità di selezionare e organizzare il senso dell'esperienza. (Gomez Paloma, 2009).

La didattica innovativa sperimentata in tale progetto di ricerca ha messo in primo piano la corporeità come medium di apprendimento e comunicazione favorendo le relazioni interpersonali ed enfatizzando i momenti di vissuto emozionale positivo. "La corporeità si costituisce come primo strumento di apprendimento, comunicazione e sviluppo relazionale [...] in essa si imprime, attraverso il sistema percettivo le memorie primordiali delle esperienze umane. Quanto è stato vissuto rimane, seppur come lontano reperto mnestico, a testimonianza delle vicende trascorse" (Galimberti, 1983, p. 25). Il legame tra cognizione ed emozione è condizionato dalle connessioni nervose che esistono tra la corteccia cerebrale e sistema limbico, associati tra loro da molteplici connessioni nervose: l'emozione colora i ricordi e gli eventi significativi, assicurando una dimensione temporale alla memoria (Oliviero, 2004).

Ci sarà capitato tante volte di dover memorizzare informazioni in poco tempo in modo mnemonico e meccanico magari immagazzinando un'enorme quantità di conoscenze; dopo diverso tempo però, nell'intento di andare a ritrovare quelle stesse informazioni, abbiamo la sensazione di non ricordare più nulla, cerchiamo di richiamare concetti e ricordi agganciandoli a qualcosa, ma spesso ci ritroviamo a scavare inutilmente. Le innovazioni didattiche che hanno caratterizzato questa ricerca hanno preso atto di tale aspetto negativo della memorizzazione delle conoscenze impiantando una metodologia che, partendo dal coin-

volgimento emozionale, ha dato spazio alla partecipazione attiva degli alunni. Il risultato delle verifiche effettuate a lungo termine si presenta con un valore più alto rispetto alle precedenti e questo dato dimostra che la metodologia d'insegnamento, cui è stato sottoposto il gruppo di trattamento, ha prodotto un effetto positivo in quanto gli studenti hanno assimilato le conoscenze apprese tanto da migliorare le loro performances nel lungo periodo. Senza alcun dubbio tale aspetto conferma il valore della didattica innovativa della ricerca.

Per quando riguarda, invece, le domande del gruppo B, la colonna 2a in tabella 2 mostra come, a differenza di quanto accade per le domande A, l'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un peggioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni del 6.8% per la domanda B, del 17.1% per la domanda C nel breve periodo. Nel lungo periodo si conferma (anche se con una percentuale minore) che l'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un peggioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni del 7.7% per la domanda B3. Il miglioramento nel lungo periodo si trova invece per la domanda B1, dove l'effetto della nuova formula dell'insegnamento si traduce in un incremento delle performances del 15.8%. Le prove della tipologia B corrispondono a prove strutturate con stimolo chiuso e risposta chiusa. Come già anticipato nella descrizione delle prove di verifica questa tipologia di prova prevede delle affermazioni che il discente deve riconoscere come esatte o errate. Si tratta di performance che sollecitano in particolar modo la memoria rievocativa. Il risultato si presenta meno oggettivo di quello evidenziato nelle prove strutturate della tipologia A, in quanto la risposta potrebbe essere anche dovuta al caso. Ciò potrebbe giustificare il segno negativo trovato. I risultati delle verifiche della tipologia C, infine, mostrano che non c'è (o quasi) nessun effetto statisticamente significativo del nuovo metodo d'insegnamento sul gruppo di trattamento rispetto a quello di controllo. Questa tipologia di domande corrisponde alle prove non strutturate, maggiormente utilizzate nella didattica tradizionale, che prevedono stimolo aperto e risposta aperta. Dal punto di vista docimologico si presentano come le prove più complesse da valutare. Il risultato trovato relativamente alle prove della tipologia A si presentano invece le più oggettive in quanto sono organizzate riducendo al minimo la mediazione dell'allievo nel manifestare il suo apprendimento e dell'insegnante nell'apprezzarlo. Lo stimolo richiesto è specifico e chiede una prestazione altrettanto specifica.

La tabella 3 mostra i risultati quando si ripete l'analisi effettuata precedentemente (i cui risultati sono mostrati in tabella 2) con la differenza che le domande del gruppo A e B sono state raggruppate. L'idea è di verificare l'effetto del nuovo metodo d'insegnamento non sulle singole domande ma sulle verifiche in generale. I risultati in tabella 3 confermano quanto sopra specificato. L'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni nel gruppo di trattamento di circa il 14% nel breve periodo e di circa il 18% nel lungo periodo. Allo stesso modo si conferma che l'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un peggioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni nel gruppo di trattamento di circa l'8%, ma solo nel breve periodo.

Tabella n. 3 – Differenza nelle performances (domande aggregate)

	(1b) Pre-post1 (senza controlli)	(2b) Pre-post1 (con controlli)	(3b) Pre-post2 (senza controlli)	(4b) Pre-post2 (con controlli)
Verifica_A	0.134***	0.142***	0.172***	0.179***
Verifica_B	-0.076**	-0.077**	0.014	0.017
Verifica_C	-0.016	-0.008	0.057	0.067

(1b)-(3b) Senza controlli

(2b)-(4b) Controllando per il valore del cortisolo e per alcune performances degli studenti in merito alla loro capacità motoria e visiva (VMI, COOD_MOT, e PERC_VIS)

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

4.2. Qual è il ruolo del cortisolo?

L'analisi svolta fino a questo momento ci ha permesso di attribuire un effetto positivo legato all'introduzione del metodo sperimentale di insegnamento sul gruppo di trattamento, con particolare riferimento ai risultati delle verifiche di tipologia A. Avendo controllato, tra le altre variabili, anche per il livello di cortisolo degli alunni, possiamo affermare che il canale attraverso il quale il miglioramento delle performances degli studenti passa sembra essere proprio la didattica sperimentale. Questo, però, non significa che il livello di cortisolo non possa comunque avere un ruolo importante. Allo scopo di approfondire questo argomento, abbiamo cercato di esplorare l'idea che il miglioramento/peggioramento delle performances degli studenti dovute alla nuova tecnica d'insegnamento possano avere degli effetti differenti in base al livello di cortisolo degli studenti stessi. In altre parole, vogliamo controllare se un eccessivo livello di cortisolo, associato ad un livello di stress particolarmente alto, possa in qualche modo avere un ruolo nel tipo di esperimento oggetto dell'analisi.

Infatti, ognuno di noi quando deve affrontare una performance, indipendentemente se sia di tipo lavorativo, sportivo o scolastico come nel nostro caso, si predispone inconsciamente a fronteggiare quella specifica situazione mettendo in atto diversi processi che coinvolgono il sistema nervoso centrale, il sistema muscolo-scheletrico e il sistema vegetativo simpatico e che a loro volta si traducono in sintomi specifici di tipo fisico, comportamentale e psicologico. Tale stato psico-fisiologico, definito Arousal, comporta un'attivazione neurovegetativa dell'organismo legata anche a cambiamenti dell'assetto fisico e psicologico. Oltre al sistema nervoso autonomo è coinvolto in questo stato di attivazione anche il sistema endocrino e in particolare la concentrazione di cortisolo, unitamente ad altri valori come frequenza cardiaca, sudorazione corporea, frequenza respiratoria, pressione arteriosa, rappresenta uno dei parametri per misurarne l'intensità. Il livello di Arousal, oltre a condizionare il nostro stato motorio a carattere prestazionale (Raiola, 2012), condiziona enormemente il nostro stato psicologico orientando le nostre capacità di memoria, attenzione, presa di decisioni, espressione delle emozioni e messa in atto di comportamenti e pertanto incide fortemente sul rendimento generale del soggetto. La teoria di Yerkes e Dodson (1908), in particolare, afferma che il livello della prestazione in relazione allo stato di attivazione segue l'andamento di una U rovesciata. Tale teoria, studiata in modo specifico nell'ambito sportivo, si può applicare a tutte le tipologie di performances (dall'ambito lavorativo a

quello scolastico) che richiedono una prestazione globale del soggetto che coinvolge in modo olistico la sua unità psico-fisica³.

In campo educativo le variabili che agiscono contemporaneamente sul livello di Arousal sono molteplici e certamente per il docente risulta molto complesso averne il totale controllo e la capacità di condizionarle. La situazione ideale sarebbe quella di far lavorare tutti gli studenti di una data classe a un livello ottimale di Arousal, in quanto un livello basso li vedrebbe assonnati, demotivati, poco partecipi, mentre al contrario un livello troppo alto potrebbe portare sintomi di panico o forte ansia. Numerosi studi hanno dimostrato che vista, udito e tutti gli altri canali sensoriali sono le fonti principali di Arousal. Diviene determinante, però, per l'effetto che possono produrre non tanto la quantità degli input, ma soprattutto la loro intensità e significatività. Le Doux sostiene che "Il corpo, condizionato da stimoli senso-precettivi, tattili, chineestetici modifica il proprio approccio alla conoscenza e l'utilizzo di sensi alternativi alla canonicità classica come modalità di raccolta di informazioni emotivamente coinvolgenti, rappresenta un sostrato essenziale per un costruttivo processo di memorizzazione ed apprendimento" (Le Doux, 2002).

Allo scopo di approfondire quanto sopra descritto, è stata calcolata, per ogni alunno, la media tra le rilevazioni di cortisolo effettuate durante l'attività d'insegnamento. Partendo da questa variabile, si è poi proceduto a creare una media delle rilevazioni, per il gruppo di trattamento e per il gruppo di controllo. In altre parole è stata calcolata la media del livello di cortisolo, misurato durante l'attività d'insegnamento, prima per il gruppo di trattamento e poi per il gruppo di controllo. Questo permette di confrontare il livello individuale di cortisolo con la media del gruppo di appartenenza. Infine è stata ripetuta la nostra analisi per misurare l'effetto, dovuto all'introduzione della didattica sperimentale, sulle verifiche degli studenti, innanzitutto per gli studenti che hanno un livello individuale di cortisolo al di sotto della media del gruppo di appartenenza e poi per coloro che hanno un livello al di sopra della media. In questo modo possiamo misurare l'effetto dell'insegnamento per il gruppo di trattamento versus il gruppo di controllo in base al livello di cortisolo (i.e. al di sotto e al di sopra del livello di cortisolo dei due gruppi)⁴.

- 3 Uno studio italiano del 2004 ha indagato sui rapporti tra esposizione a strumenti multimediali, processi di attenzione sostenuta ed ecologica e rendimento scolastico. È stato dimostrato, infatti, che la velocità e la pregnanza emotiva del messaggio televisivo sono fattori che condizionano i livelli di Arousal e di attenzione (Lang et al., 1999). La ricerca, svolta su 250 studenti, ha confermato ulteriormente che il rapporto tra quantità di esposizione alla televisione e prestazioni attentive e scolastiche mostra il medesimo andamento ad U capovolta; all'aumentare del tempo di ascolto e visione televisiva (oltre tre ore) si registra un progressivo peggioramento dell'attenzione e del rendimento scolastico (Fabio, 2004). L'andamento curvilineo tra Arousal e prestazioni cognitive è stato oggetto anche di altri studi (Anderson e Revelle, 1982; Boggs e Simon, 1968) dimostrando, ancora prima dei più recenti studi esaminati, che le migliori performance sono associate a livelli intermedi di Arousal. Vedi anche Brehm e Self (1989) sulla relazione tra Arousal e motivazione negli studenti.
- 4 Come robustezza, abbiamo ripetuto lo stesso esercizio, solo che invece di prendere in considerazione la media del livello di cortisolo durante la fase di insegnamento nel gruppo di controllo e di trattamento, abbiamo considerato la differenza tra la rilevazione di cortisolo al momento dell'insegnamento e quello a livello di partenza. Nello specifico, abbiamo fatto la differenza, a livello individuale, tra il livello di cortisolo al mo-

La tabella 4 mostra i risultati relativamente alle singole domande delle verifiche mentre nella tabella 5 sono riportati i risultati per le intere verifiche. Innanzitutto, una prima indicazione è che l'effetto dell'insegnamento potrebbe essere diverso sul gruppo di trattamento in relazione al livello di cortisolo. Le colonne 2a e 4a (tabella 4) mostrano gli effetti dell'insegnamento nel breve periodo (controllando per alcune caratteristiche degli studenti). In particolare per gli studenti che hanno un livello di cortisolo al di sotto della media del proprio gruppo di appartenenza (colonna 4° in (tabella 4), l'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni nel gruppo di trattamento di circa il 30% per le domande A1, A2, A3 e C1 e di circa il 12% per la domanda B1. Come invece la colonna 2° (tabella 4) mostra, gli effetti dell'insegnamento sugli studenti che hanno un livello di cortisolo al di sopra della media del proprio gruppo di appartenenza sono diversi; in particolare le performances del gruppo di trattamento peggiorano di circa l'8% per le domande A3 e B1, di circa il 20% per la domanda B2 e infine di circa il 45% per la domanda B3. Questi risultati si confermano sulle verifiche del lungo periodo. Infatti, per gli studenti che hanno un livello di cortisolo al di sotto della media del proprio gruppo di appartenenza (colonna 8° in tabella 4), l'introduzione del metodo d'insegnamento sperimentale ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle performances degli alunni nel gruppo di trattamento di circa il 30% per le domande A1, A2, A3, B1 e C1.

Tabella n. 4 - Differenza nelle performances per livelli di cortisolo (singole domande)

	Maggiore media (1a) Pre-post1 (senza controlli)	Maggiore media (2a) Pre-post1 (con controlli)	Minore media (3a) Pre-post1 (senza controlli)	Minore media (4a) Pre-post1 (con controlli)	Maggiore media (5a) Pre-post2 (senza controlli)	Maggiore media (6a) Pre-post2 (con controlli)	Minore media (7a) Pre-post2 (senza controlli)	Minore media (8a) Pre-post2 (con controlli)
A1	-0.047	-0.041	0.343***	0.326***	0.011	0.018	0.283***	0.271***
A2	0.053	0.059	0.352***	0.332***	0.272***	0.282***	0.360***	0.330***
A3	-0.075*	-0.087*	0.308***	0.307***	-0.022	-0.025	0.321***	0.321***
B1	-0.062*	-0.080**	0.120***	0.123***	0.069**	0.059*	0.317***	0.317***
B2	-0.204***	-0.196***	-0.008	-0.019	-0.074**	-0.072**	0.043	0.031
B3	-0.412***	-0.403***	-0.076**	-0.089***	-0.148***	-0.140***	-0.029	-0.038
C1	-0.434***	-0.448***	0.317***	0.306***	-0.394***	-0.395***	0.377***	0.364***

(1a)-(3a)-(5a)-(7a) Senza controlli

(2a)-(4a)-(6a)-(8a) Controllando per il valore del cortisolo e per alcune performances degli studenti in merito alla loro capacità motoria e visiva (VMI, COOD_MOT, e PERC_VIS)

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Come invece la colonna 6° (tabella 4) mostra, gli effetti dell'insegnamento sugli studenti che hanno un livello di cortisolo al di sopra della media del proprio gruppo di appartenenza sono diversi; in particolare le performances del gruppo di trattamento peggiorano di circa il 7% per la domanda B2, di circa il 15% per la domanda B3 e infine di circa il 40% per la domanda C1.

mento dell'insegnamento e quello al momento iniziale. Da questi valori abbiamo poi calcolato la media nel gruppo di trattamento e nel gruppo di controllo. Questo ci permette di analizzare gli effetti del nuovo metodo sulle performances degli alunni con un livello di cortisolo al di sopra e al di sotto della media del loro gruppo di appartenenza, tenendo in considerazione la differenza tra il livello di cortisolo della fascia centrale e quello della fase iniziale. I risultati, non mostrati ma disponibili su richiesta, non cambiano.

I risultati si confermano quando guardiamo le verifiche nella loro interezza (tabella 5). Nel breve periodo l'introduzione del nuovo metodo d'insegnamento comporta un aumento delle performances di circa il 30% per gli studenti con un livello di cortisolo al di sotto della media del loro gruppo di appartenenza, relativamente alla verifica A (colonna 4b in tabella 5). Mentre per coloro con un livello di cortisolo al di sopra della media risulta un peggioramento delle performances, in particolare di circa il 20% e statisticamente significativo per la verifica B (colonna 2b in tabella 5).

Nel lungo periodo l'effetto negativo legato alle verifiche A e B si riduce, ma comunque non si riscontra nessun effetto positivo nell'introduzione del nuovo metodo di insegnamento statisticamente positivo per coloro che hanno un livello di cortisolo al di sopra della media, che invece rimane intorno al 30% sia per la verifica A che per la verifica B, per coloro che hanno un livello di cortisolo al di sotto della media del proprio gruppo di appartenenza (vedi colonne 6b e 8b in tabella 5)⁵.

Tabella n. 5 - Differenza nelle performances per livelli di cortisolo (domande aggregate)

	Maggiore media (1b) Pre-post1 (senza controlli)	Maggiore media (2b) Pre-post1 (con controlli)	Minore media (3b) Pre-post1 (senza controlli)	Minore media (4b) Pre-post1 (con controlli)	Maggiore media (5b) Pre-post2 (senza controlli)	Maggiore media (6b) Pre-post2 (con controlli)	Minore media (7b) Pre-post2 (senza controlli)	Minore media (8b) Pre-post2 (con controlli)
A	-0.023	-0.022	0.334***	0.322***	0.087*	0.091*	0.321***	0.307***
B	-0.226***	-0.226**	0.011	0.004	-0.050*	0.051	0.110***	0.317***
C	-0.434***	-0.448***	0.317***	0.306***	-0.394***	-0.395***	0.377***	0.364***

(1b)-(3b)-(5b)-(7b) Senza controlli

(2b)-(4b)-(6b)-(8b) Controllando per il valore del cortisolo e per alcune performances degli studenti in merito alla loro capacità motoria e visiva (VMI, COOD_MOT, e PERC_VIS)

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Conclusioni

Il presente studio, attraverso una ricerca sperimentale condotta sugli alunni della scuola primaria, ha analizzato le prestazioni scolastiche di 250 bambini allo scopo di verificare scientificamente le possibili ricadute sull'apprendimento di due diversi approcci d'insegnamento quali una didattica tradizionale e una forma di didattica innovativa.

- Allo scopo di effettuare un'ulteriore analisi di robustezza, abbiamo ripetuto l'analisi descritta nella sezione 4, solo che invece di considerare gli alunni con un valore di cortisolo al di sopra o al di sotto della media del relativo gruppo di appartenenza, ora abbiamo considerato la mediana. Rispetto alla media, la mediana è una misura robusta, in quanto poco influenzata dalla presenza di dati anomali, e quindi ci permette di analizzare più approfonditamente se gli effetti della didattica sperimentale sono differenti in base al livello di cortisolo degli alunni. I risultati, omessi nell'articolo ma disponibili su richiesta, mostrano come, in generale, i risultati rafforzano l'idea che gli effetti della didattica sperimentale possono essere diversi in base al livello di cortisolo, ed in particolare che l'introduzione della didattica sperimentale ha portato ad un miglioramento dei risultati per gli alunni nel gruppo sperimentale che hanno un livello di cortisolo non eccessivamente alto. In altre parole, si conferma che se lo stato di attivazione continua ad aumentare, il livello di performance potrebbe iniziare a decrescere.

Un primo importante risultato che l'analisi mostra è che l'introduzione della didattica sperimentale ha portato a un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli alunni, in particolare in quelle prove strutturate più oggettive, basate su uno stimolo specifico cui deve corrispondere da parte dell'allievo una prestazione altrettanto specifica e che inducono maggiormente l'alunno alla rielaborazione cognitiva delle conoscenze acquisite. Un'ulteriore rilevante evidenza è rappresentata dal fatto che il miglioramento delle performances scolastiche è maggiore nelle verifiche effettuate a lungo termine, un dato che conferma la valenza della didattica innovativa sui processi di memorizzazione delle conoscenze. Infine, un ultimo importante risultato, che l'analisi ci ha permesso di ottenere, è legato al possibile ruolo che il cortisolo avrebbe potuto giocare nel nostro esperimento. Emerge, infatti, che gli effetti positivi sull'apprendimento dovuti all'introduzione del nuovo metodo d'insegnamento sono presenti per quegli alunni ai quali è stato misurato un livello di cortisolo non particolarmente alto. In altre parole, un livello di cortisolo troppo alto, a cui corrisponde un livello di stress eccessivo, può avere un effetto negativo sull'apprendimento e le performances degli alunni.

L'analisi salivare del cortisolo rende particolarmente interessante il presente studio. La complessità di tale analisi, che comporta precise procedure scientifiche che possano garantire l'attendibilità delle rilevazioni e le difficoltà operative e organizzative per metterle in atto, rendono questa ricerca innovativa e originale. In ambito scolastico predomina lo studio delle variabili attraverso test qualitativi provenienti dalla ricerca dell'ambito psico-pedagogico o docimologico; ben diverso però si presenta il dato scientifico dell'ambito biologico del cortisolo.

Certamente questo allargamento di prospettiva può aiutarci a riflettere, e soprattutto evidenziare dal punto di vista scientifico, possibili relazioni tra variabili che le scienze umane non sempre riescono a verificare in ambito didattico.

Questa ricerca, a prescindere dai risultati tangibili, ha avuto anche la finalità di promuovere la cultura euristica attraverso una breve riflessione su un nuovo parametro biologico sul quale poter costruire proposte e protocolli di ricerca applicativa nell'ambito della neurodidattica.

Oggi non è necessario studiare cosa insegnare e forse nemmeno più il come insegnare in senso assoluto, ma il come insegnare in relazione al come si apprende. Quindi, prima padroneggiamo il come si apprende e poi cuciamo sopra un impianto organizzativo e didattico che soddisfi in pieno i principi di cui sopra. Considerando, però, che l'apprendimento è un processo cognitivo basato su meccanismi neurobiologici, è diventato indispensabile studiare le neuroscienze cognitive e comprendere se esistono elementi che orientano la didattica senza lederle il diritto e l'autonomia di rappresentare, nella comunità internazionale, una scienza educativa.

In Italia, attualmente, non esistono centri di ricerca addetti esclusivamente alla Neuro-Education. Il nostro studio ha lanciato per la prima volta in Italia una sfida scientifica, a livello applicativo, che assume un peso culturale di enorme valore. Prima ancora di far acquisire senso e significato ai dati statistici emersi, infatti, è necessario far riconoscere che si è varcata quella barriera culturale e di pregiudizi che ha consentito, così, alla neurobiologia di mettere piede nella scuola, evidenziando come parametri biologici non sono rilevabili e valutabili solo per finalità sanitarie, ma anche per offrire maggior contributi alle Scienze dell'Educazione.

Sono diverse le future ipotesi progettuali di ricerca a carattere applicativo che seguiranno questo primo studio. Oltre al cortisolo, infatti, molti sono i parametri biologici che attestano una diretta o indiretta connessione con i processi co-

gnitivi attivati tramite la didattica scolastica. Potrebbe essere interessante studiare: l'andamento del livello del glutammato, che è il principale neurotrasmettitore eccitatorio del Sistema Nervoso Centrale; la Frequenza Cardiaca, unitamente al controllo del valore del cortisolo, monitorando il battito cardiaco attraverso un cardiografometro durante le attività didattiche per stimare, in maniera più oggettiva, il livello di attivazione del soggetto (Arousal) e analizzare eventuali correlazioni di questo con la motivazione, l'attenzione e le performances scolastiche.

Si è consapevoli della necessità di analizzare e approfondire maggiormente l'oggetto di questo studio su un campione più ampio di studenti allo scopo di irrobustire i risultati sopra evidenziati, ma al tempo stesso si è coscienti della complessità di tale realizzazione.

È importante sottolineare, con un pizzico di orgoglio, che, nonostante le innumerevoli difficoltà che il gruppo di ricerca e tutti gli attori delle istituzioni scolastiche hanno dovuto affrontare, questo progetto ha consentito di realizzare pienamente la ricerca-azione: il mondo della ricerca ha avuto la possibilità di calarsi nella realtà scolastica, vivendo le esperienze didattiche in sinergia con i docenti ed il mondo della scuola, invece, ha potuto comprendere sul campo le ripercussioni in termini di miglioramento degli apprendimenti dei nuovi approcci pedagogici attraverso la scientificità dei risultati.

Il nostro studio ha cercato di avviare attraverso un umile, ma grandioso, passo il motore applicativo in Italia delle future Neuro-educational Sciences nella speranza che il mondo dell'Educazione prenda atto che è giunto il momento di:

- riconoscere l'utilità di molte ricerche neuroscientifiche;
- assumere il ruolo di orientare e guidare i possibili campi specifici di interesse;
- condividere i disegni di ricerca "non lineare" ed interdisciplinare;
- estrapolare dati biologici contestualizzabili e spendibili;
- conservare la titolarità interpretativa che consente di offrire senso e significatività alle possibili ricadute.

APPENDIX

Tabella n.6- Statistiche descrittive – Livelli di cortisolo per gruppo di trattamento e gruppo di controllo

Variabili	Trattamento		Controllo	
	Media	Dev. Std.	Media	Dev. Std.
CORT_S1	1192.247	255.4654	1185.57	372.9285
CORT_S2	1214.963	323.1544	819.6386	261.9391
CORT_S3	1546.817	480.7228	1170.634	430.7268
CORT_S4	946.7555	219.5718	746.4887	472.8868
CORT_S5	918.8012	341.9205	797.245	452.6871
CORT_POST_1	1434.618	482.2973	1582.596	1369.78
CORT_POST_2	563.4829	248.6216	561.5453	266.8684
CORT_POST_3	586.168	179.503	551.2706	107.9697

Tabella n.7 - Statistiche descrittive – Esito verifiche per gruppo di trattamento e gruppo di controllo

Variabili	Trattamento		Controllo	
	Media	Dev. Std.	Media	Dev. Std.
domanda_A1_POST_1	0.7214	0.1392	0.6082	0.2228
domanda_A2_POST_1	0.6526	0.0992	0.5288	0.2250
domanda_A3_POST_1	0.6786	0.1179	0.7116	0.1841
domanda_B1_POST_1	0.5953	0.1978	0.6297	0.1712
domanda_B2_POST_1	0.6750	0.2418	0.6972	0.1684
domanda_B3_POST_1	0.6153	0.1984	0.6864	0.1510
domanda_C1_POST_1	0.6677	0.0959	0.7149	0.1475
domanda_A1_POST_2	0.8120	0.1244	0.6935	0.2152
domanda_A2_POST_2	0.7966	0.0934	0.6144	0.3110
domanda_A3_POST_2	0.8165	0.1224	0.8016	0.1749
domanda_B1_POST_2	0.7554	0.1380	0.6440	0.1695
domanda_B2_POST_2	0.7367	0.1714	0.7204	0.1484
domanda_B3_POST_2	0.6947	0.1939	0.6760	0.1832
domanda_C1_POST_2	0.8167	0.1171	0.7901	0.1665


Tabella n. 8 – differenza delle medie

Variabili	Trattamento		Controllo		Differenza		
	Media	Dev. Std.	Media	Dev. Std.	Media	Dev. Std.	Pr(T > t)
domanda_A1_PRE	0.4845	0.0166	0.5015	0.0209	0.0170	0.0265	0.5223
domanda_A2_PRE	0.3536	0.0209	0.3972	0.0280	0.0435	0.0346	0.2098
domanda_A3_PRE	0.5090	0.0125	0.6491	0.0227	0.1400	0.0253	0.0000
Verifica_A (media A1, A2, A3)	0.4490	0.0153	0.5159	0.0209	0.0668	0.0256	0.0098
domanda_B1_PRE	0.4646	0.0265	0.5041	0.0194	0.0395	0.0334	0.2380
domanda_B2_PRE	0.5326	0.0229	0.4886	0.0245	-0.0440	0.0335	0.1912
domanda_B3_PRE	0.5404	0.0229	0.4426	0.0186	-0.0977	0.0299	0.0013
Verifica_B (media B1, B2, B3)	0.5125	0.0232	0.4785	0.0194	-0.0340	0.0306	0.2675
domanda_C1_PRE	0.4495	0.0291	0.4803	0.0188	0.0308	0.0354	0.3856
CORT_PRE_1	410.264	20.905	423.997	18.663	13.733	28.226	0.6271
CORT_PRE_2	349.894	16.092	416.146	12.950	66.251	20.900	0.0017
CORTISOLO (Media PRE1, PRE2)	380.079	11.600	420.071	14.443	39.992	23.119	0.0851
VMI	88.928	3.255	96.061	2.623	7.133	4.185	0.0900
COORD_MOT	95.989	1.911	99.521	2.444	3.531	3.089	0.2544
PERC_VIS	110.071	2.442	106.372	2.760	108.260	3.678	0.3158

Riferimenti bibliografici

- Cristini, C., Ghilardi, A. (2009) *Sentire e pensare: emozioni e apprendimento fra mente e cervello*. Milano: Springer.
- Duncko, R., Johnson, J., Merikangas, K. and Grillon, C. (2009). Working memory performance after acute exposure to the cold pressor stress in healthy volunteers. *Neurobiol Learn Mem.* 91 (4), 377–381.
- Elzinga, B.M. and Roelofs, K. (2005). Cortisol-Induced Impairments of Working Memory Require Acute Sympathetic Activation. *Behavioral Neuroscience*, 119 (1), 98 –103.

- Fabio R.A., Antonietti A. e Balconi M. (2004). *Fruizione multimediale, processi attentivi e rendimento scolastico*. *Rassegna di Psicologia*, 21 (3), 107-135
- Fiocco, A.J., Jooper, R. and Lupien, S.J. (2007). Education modulates cortisol reactivity to the Trier Social Stress Test in middle-aged adults. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1158–1163.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002) (a cura di) *Le scienze bioeducative: prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Galimberti, U.(1983). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gomez Paloma F. (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Gomez Paloma, F. (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Sarno (Sa): Edisud Salerno.
- Gomez Paloma, F. (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra scienza e coscienza*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Le Doux J. (2002). *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Cortina
- Mattarella-Micke, A., Mateo, J., Kozak, M.N., Foster, K. and Beilock, S.L. (2011). Choke or Thrive? The Relation Between Salivary Cortisol and Math Performance Depends on Individual Differences in Working Memory and Math-Anxiety. *Emotion*, 11 (4), 1000–1005.
- Notti A.M., (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud
- Oliviero, A. (2004). *La mente*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Pani, S.C., Al Askar, A.M., Al Mohrij, S.I. and Al Ohali, T.A. (2010). Evaluation of Stress in Final-Year Saudi Dental Students Using Salivary Cortisol as a Biomarker. *Transfer of Advances in Sciences into Dental Education*, 75 (3), 377-384.
- Qurrat-ul-Aen Inam, Shireen, E., Haider, S. and Haleem, D.J. (2011). Perception of academic examination stress: effects on serum leptin, cortisol, appetite and performance. *J Ayub Med Coll Abbottabad*, 23 (2), 97-99.
- Raiola, G. (2012). *La complessità dello studio in ambito sportivo educativo*. Lecce: Pensa Editore
- Schlotter, M., Schwerdt, G. e Woessmann, L. (2011). *Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: a non-technical guide*. *Education Economics*, 19 (2), 109-137.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D., (1908). *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*. *J. Comp. Neurol. Psychol.*



Activities in the zone of proximal development between the development of motor skills and school readiness: studies in kindergartens

Attività in zona di sviluppo prossimale tra sviluppo di competenze motorie e preparazione scolastica: sperimentazione nelle scuole dell'infanzia

Patrizia Tortella

Centre for the study of child motor development, University of Verona - patrizia.tortella@univr.it

Guido Fumagalli

Centre for the study of child motor development, University of - guido.fumagalli@univr.it

ABSTRACT

The growing number of children with impairment in executive functions and the growing increasing of sedentary behavior, estimated to be a major culprit of obesity and metabolic diseases, call for intensive efforts for correction of these worldwide problems affecting the quality of life. Recent studies highlight that executive functions can be incremented early and during life and suggest that physical activity may be an important tool to reach this goal. Educator has thus a great responsibility and recent data indicate that kindergarten may represent a new and up-to-now little considered educational tool. To involve and share with teachers these new aspects of education, an action-research was carried out with 100 teachers of Treviso (Italy), 51 kindergartens. Teachers were given instructions by means of a book prepared for the project and containing suggestions for the organization of physical activity lessons in kindergartens. After the use of the book, which also included stimuli for evaluation of the activities and their impact on children, teacher were involved in discussions and focus groups from where important considerations emerged about education directed at fostering motor and cognitive development of pupils. Our study indicate that implementation of results of scientific studies in daily activities requires direct participation of educators starting from their knowledge and perception of the reality of the teaching environment.

L'aumento di bambini con disturbi nelle funzioni esecutive (FE) e di situazioni di sedentarietà, considerata concausa delle patologie metaboliche e dell'obesità che affliggono la qualità della vita delle nuove generazioni, rappresentano importanti stimoli per cercare di proporre soluzioni nuove ai processi educativi cui i bambini sono esposti. Recenti studi evidenziano che le FE possono essere sviluppate nell'infanzia attraverso specifici percorsi educativi e suggeriscono che l'attività fisica rappresenta un importante strumento a tal fine. Per favorire l'adozione di nuove attenzioni al modo di educare nelle scuole dell'infanzia è necessario coinvolgere gli insegnanti e con loro condividere i nuovi sviluppi della ricerca scientifica. A Treviso è stata realizzata una ricerca-azione che ha coinvolto 100 insegnanti, 51 scuole dell'infanzia e che si è basata sull'utilizzo di un libro appositamente, scritto per aiutare e guidare gli educatori nella preparazione, realizzazione e valutazione di attività didattiche fondate sull'attività fisica dei piccoli allievi. Dopo la realizzazione del percorso formativo sono stati realizzati incontri e focus Group dai quali sono emerse alcune considerazioni importanti relative all'insegnamento finalizzato allo sviluppo motorio e cognitivo. Si rivela fondamentale una formazione alle novità concettuali che emergono dalle ricerche internazionali ma che parta dalla conoscenza e dalla percezione della realtà degli insegnanti stessi.¹

KEYWORDS

Zone of Proximal Development, Kindergarten, Physical Activity, Motor Skills, School Readiness.

Zona di Sviluppo Prossimale, Scuola dell'infanzia, Attività Fisica, Competenze Motorie, Preparazione Scolastica.

* Tortella P. is responsible for planning and executing the study, data collection, writing the paper. Fumagalli G. is responsible for planning the study, data analysis, writing the paper.

1. Introduction

A growing number of children appearing to be affected by executive-function disorders such as attention-deficit/Hyperactivity disorder (ADHD). These children do not show specific problems but are unable to display properly their capacities because of emotional, social, physical distress (Diamond, 2010; 2013; 2014). Several reasons may cause impairment in executive functions performance, such as: to be stressed, sad, lonely, limited sleeping time, poor nutrition, lack of exercise. Executive functions are a set of mental processes sustaining the capacity to concentrate, remember and pay attention which are critical for academic achievement (Diamond, 2006; Jacques & Marcovitch, 2010). Inhibitory control, working memory and cognitive flexibility are considered the three core executive functions (Diamond, 2013; Logue & Gould, 2014) required to build capacities such as reasoning, problem solving and planning (Collins & Kiechlin, 2012; Lunt et al., 2012). Evidences have been provided showing that different activities can positively interfere with development of children's executive functions (Diamond, 2012; Diamond & Lee, 2011); among these, physical activity appears to be relevant. Indeed a strong relationship has been shown to exist between practice of specific sports/forms of physical activity and improvement of executive function (Lakes & Hoyt, 2004); however generalization cannot be done as evidences linking levels of executive functions with aerobic capacities are poor and conflicting (Davis et al., 2011; Kamijo et al. 2011). On the other hand physical activity is very important for children, because it can engage passionate interest thus stimulating repetition and iterative experiences that, after hours of practice, lead to the success. Physical activity also contributes to the control of physical and mental health and to the fight against obesity; its practice sustains school achievements and is positively related to physical fitness. It contributes to muscular and cardio-respiratory fitness improvement, bone and functional health; it reduces the risk of hypertension, coronary heart disease, stroke, diabetes, breast and colon cancer and depression (WHO, 2014).

Despite the strong evidences of these beneficial effects of physical activity, sedentary behavior is increasing in many countries and participates to the spread of obesity and of metabolic disorders that impair quality and duration of life (WHO, 2014).

2. Physical activity and motor competence

Motor competence is the child's ability to execute various motor acts requiring both gross and fine motor skills (Haga, 2008). Motor competence is fundamental for child engagement in physical activities (Hill, 2010; Stodden et al., 2008) and is considered (Stodden, 2008) a primary underlying mechanism in the promotion of physical activity. The fundamental motor skills can be categorized as: loco-motor skills, object control skills and balance (Haywood, Getchell, 2009). Children with low level of motor skills are not able to proficiently run, jump, catch, throw and have limited opportunities/interest to engage in physical activity (Stodden et al., 2008).

3. The problem

Children with a lower motor competence level face physiological, biomechanical and neuromuscular barriers in practicing physical activity. They perceive themselves less competent and will be less likely to participate in physical activities (Stodden et al., 2008). The common belief is that children “naturally” learn the fundamental motor skills (FMS), but several studies show that children who do not develop proficiency in FMS will not be motor competent when adults (Goodway & Branta, 2003, Goodway et al., 2003). Physical activity contributes to physical fitness, a property that is fundamental together with mental health for the development of executive functions. Diamond (2014) suggests that promotion of executive function development requires interaction between all these components, together with other aspects of the child, such as emotional and social needs. She also suggests that, for consideration about the benefits of appropriate levels of executive function and the methods to foster them, researchers should not limit their interest to academic achievements or school programs, but should have a broader view on all the aspects around the child, including motor competence. Other authors suggest that improvement in executive functions and academic achievement related to physical activity may not be due to a direct effect of the activity but other factors including: a) physiological mechanisms independent or dependent on aerobic fitness; b) psychological mechanisms independent of aerobic fitness (Etnier, 1997); c) the positive relationship existing between physical activity and academic achievement, d) the teacher and the student attitudes, including motivation; f) public policy (Shepard, 1997).

4. The conditions to improve executive functions and the proximal zone of development of Vygotsky

Diamond (2014) suggested that the conditions to improve the executive functions are: discipline, private speech/self monitoring, well trained teachers, collaborations during activity, respect of the other's spaces, tools, rules; in addition, the activity must be continually increased, repeated, practiced, (increasingly) difficult and should include scaffolding to the children.

In this context, the implications for executive functions of Vygotsky's theory on the cognitive development are very important. Working in the proximal zone of development with scaffolding is the appropriate condition able to motivate children to do their best (Davis, et al., 2011; Diamond et al., 2007; Manjunath & Telles, 2001). Several studies showed that the best results were achieved when children were pushed at higher levels of their EF skills. By scaffolding executive functions and physical activities it is possible to enable children to increase their skills to levels that they were not able to reach by themselves, i.e. by practicing without scaffolding. For example, when children are practicing to walk along a narrow line, they practice motor control and focused attention; as the individual child learns the task, it is possible to add difficulties, such as walking faster, carrying something on the head, etc. (Diamond, 2014). Accordingly, we have shown in a previous study (Tortella et al. 2012b) that children performing difficult tasks (climbing walking on an unstable balance beam; Fig. 1) became able to execute the tasks when they were scaffolded by the teacher and not when they were left to play/try by themselves (Figures and 3).

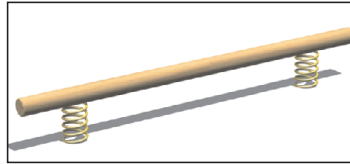


Fig. 1. Unstable elastic balance beam

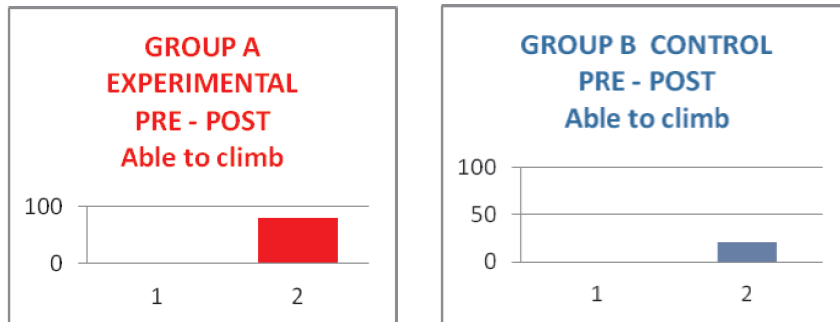


Fig. 2. Effects of scaffolding on the ability to climb on the unstable elastic beam

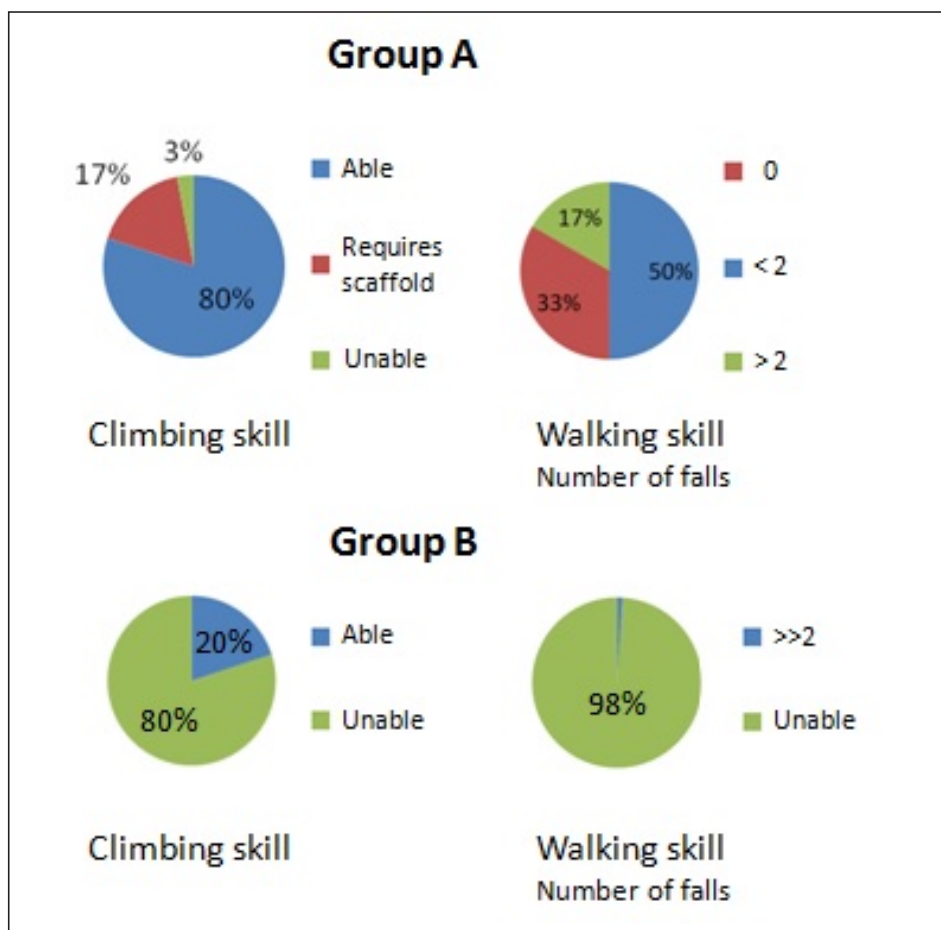


Fig. 3. The ability to climb and walk on the unstable beam in children scaffold by the teacher (group A) or unattended (Group B, free play). The measurements were taken at the end of a training periods consisting of 10 min sessions repeated once per week for 10 weeks. Data are from Tortella et al., 2014

This experiment clearly shows that teachers have the important role to personalize the activities and scaffold the children in these difficult tasks. The data are in line with observations carried out in different context by others (Diamond, 2014). Diamond (2013) highlights that children as well as teachers must be passionate and enthusiastic about the activities that they perform. Teachers need to be charismatic to galvanize children's interest. Children need to repeat several times the experiences in order to learn the skills, and they must come in different, difficult and enthusiastic situations. To increase motor skills and executive functions it is necessary for children to experience different conditions in the zone of proximal development (Vygotsky). If teachers do not provide supports (scaffolding), children cannot have a successful experience, feel embarrassed and get reprimanded (Diamond, 2014). Children need to be scaffolded to motivate them to practice the activity and to learn. With successful experience children develop pride and increased confidence on their own abilities. Diamond (2014) suggests that when children are supported by scaffolding they increase confidence in the possibility to do something in the future. Tortella (2014) highlights that when the child says "I did it by myself!" after being supported by scaffolding; he/she perceives personal competence even if he/she is not competent yet. This feeling increases the motivation to train and to learn. By scaffolding he/she discovers new capabilities for actions (affordances) that lead him/her to endure hardship and finally to learn.

It has been shown that different portions of the brain are involved at different moments of the learning process; indeed, prefrontal cortex appears to be involved during learning something difficult, especially in proximal zone of development when the child is struggling to recall and exercise his/her executive functions; when the task becomes familiar, the prefrontal cortex is no longer activated (Chein & Schneider, 2005; Diamond, 2013) Teachers should be aware that the experiences need to be continuously modified in order to obtain improvements in motor competences and executive functions and that children need to practice different skills, (training various executive functions and motor skills) to obtain substantial benefits. In this context, physical activity should be considered a favorite activity for children that can drive their interest and willingness to practice. To combine these methodological aspects with the new insights coming from the scientific research is therefore becoming a "must" and qualifying professional attitude for teachers and educators.

5. The design of the study

The aim of our study has been to realize an action- research involving teachers, children and parents and developing good practices to increase motor and cognitive skills in preschool children. Teachers from 51 kindergartens in Treviso (northern Italy) were recruited and assigned the task of organizing five structured physical activity lessons with their children. Since formal education in the field of motor activity is not included in the curriculum of the Italian preschool teachers/educators, we provided them two specific books. The first, "*Favorire la pratica dell'attività motoria*" (Tortella et al., 2013), i.e. "Implementing physical activity programs in kindergarten", contained basic information on the impact of appropriate physical activity and education on motor development and health as well as main rules for an appropriate insertion of physical activities in the standard curriculum defined in the school by the same teachers. It also contained practical example in the form of a fantasy story that the teacher could realize with

the children in 5 different lessons/days. For each of the 5 sessions of the story, goals and evaluation tools were clearly identified and the teacher was guided step by step in the production of the motor activity experience of the children. The second book, *“Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell’infanzia”* (Tortella et al., 2014), i.e. “Physical activity and executive function in kindergarten”, followed the same organization used in the first book, but the focus was on significance and methods to exercise executive functions. Also in this case, the teachers were provided with basic knowledge and information aiming at the organization of 5 lessons where identified motor skills and executive functions were programmed, evaluated and monitored. Also in this case, a fantastic story was used to attract children interest.

The teachers were asked to read the books and to realize the five lessons indicated in the books. Both books encourage the teachers to work in the zone of proximal development and to focus the activity on defined goals, in accordance with the Italian Chart of activity in kindergartens and with the international recommendations on physical activity and health.



Fig. 4. Book A – “Favorire la pratica dell’attività motoria 3-6 anni” (2013); book B: “Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell’infanzia” (2014).

To help the teachers in their efforts, they were invited to attend three training lessons about the use of the book(s). The first lesson was organized in November (2013 and 2014) in the form of a meeting with the authors of the books/researchers and main goals, organization and implementation of the project were described and discussed. The second lesson (February 2014 and 2015) was done at midway between the beginning and the conclusion of the project and provided opportunity for collaborative discussions between teachers and researchers. In the third training lesson (May 2014 and 2015) the teachers were asked to discuss their activities in the form of oral presentation supported by ppt slides; the audience included the other teachers participating to the study. During their activities the teachers were supported by the researcher by mean of a dedicated web site. At the end of the training meetings, two focus groups with teachers were realized (after each meeting). All the materials provided by teachers were analyzed by grounded Theory. The underlying question we investigated was: “Does an action-research on the implementation of a physical activity program for preschool children based on a specifically written manual(s) provide growth of knowledge and teaching competence in educators?”

6. Results

In the academic year 2013/14, thirty teachers participated actively to the whole project and conducted the five requested lessons in the kindergartens; the first book only was provided to the teachers. All of them produced the final presentations and the reports. In the second year (academic year 2014/15), seventy teachers joined the project; forty of them were provided with the first book, the others (consisting of teachers that already had the experience with the first book in the previous year) were provided with the second book.

The following aspects were highly considered by the teachers: a) motor activity was realized in a context of fantastic stories and this aspect appeared to be attracting and motivating for the children; some of the teachers changed the characters and replaced them with others already in use in the kindergartens; b) planning in advance the activities is very important to achieve goals; c) the assessment of the children is a good way to give value to what children are able to do, in accordance with Tessaro (1997); c) the children were deeply involved, interested and passionate in the organized activities; d) cooperative learning was a very important aspect of the activities; some teachers created new strategies to involve children in the activities, such as drawing a poster as a map of the story, production and use of posts representing animals to invite children to jump, run, crawl.

Some teachers were very motivated to learn more about physical activity and some of them were enthusiastic at the idea of experiencing new, unusual practices. Several teachers reported of difficulties in organizing new activities and in finding strategies, with problems arising mostly because of available dedicated materials, time and space. All teachers declared that physical activity programs required the presence of at least two educators for a standard class of 20 children and that their schools lacked adequate and dedicated room for the activities. It emerged a consideration of outdoor environment as a good opportunity for children to move and many teachers were reconsidering the potential role of the garden/open space of their school as opportunity for teaching.

The role of peers in child development, through the mechanisms of imitation and support, has been identified and underscored by teachers. Teachers recognized that many children had difficulties in motor skills and suggested the importance to support them by scaffolding and by encouraging them. The book *"Favorire la pratica dell'attività motoria 3-6 anni"* was considered a good support also by teachers that lacked knowledge on physical activity. Also the observational grids were considered very useful by the teachers. -

We analyzed (Grounded Theory) two focus groups, reports and presentations of the teachers and we built the following categories: i) strengths; ii) weakness; iii) most relevant difficulties for children; iv) issues learned by the teachers.

Table 1

CATEGORIES OF STATEMENTS FROM INTERVIEWS.

On gray lines the categories and in white the statements of the teachers

Strengths
The book helped to organize structured activities, as well as "metro" is a trace to follow
The book help to know new activities, unknown
The book help to know new activities for balance and mobility
The observation grids are very useful
Children were very enthusiastic
It emerged the perseverance of children
It emerged growing collaboration and cooperation between children
It emerged overcoming shyness in children
Teachers noticed more organizational capacity in children
The history of the gnomes is a tool for linguistic enrichment
Freedom in teaching is necessary to give personal contributions
The stimulation of creativity in movement is fundamental in finding new strategies for problem solving
Balance and mobility activities were practiced much more than usually
Weakness
Great book for 4-5 years old children, less for 3 years old
It was difficult to conduct activity alone. It was necessary to be at least two teachers
It was too little time for practice both motor activity and drawing, in the same day
It is important to consider the outdoor space
There are too many children in the classroom and it is difficult to organize the activities
It would be important to share impressions with other teachers
Small children find it difficult to participate in structured activities
The activities are suitable for children of the same age, in the same classrooms
Sometimes the spaces are inadequate
There is lack of specific materials
Relevant difficulties for children
Static and dynamic balance
Difficulty to execute unusual movements
Children are running in uncoordinated way
Struggling to move, to run, to crawl
Get tired physically soon
Difficulties in finding solutions
Children are not able to draw, sometimes they think to move and not to draw or they don't draw relevant things
Difficult in attacking adhesive type
Issues learned by the teachers
Structured activity allow children to learn more than during free play
Children have difficult in coordination
There is a prevalence of fine motor activities in the daily organization in the kindergarten
Utilize outdoor spaces in every moment of the day is important
The importance of motivate and encourage the children to provide their development
Some children need to be supported to increase their skills
It is important to stimulate creativity in children
Provide motor activity

The analysis was then expanded by including in the analysis the statements from focus groups, reports and presentations. Nine new categories emerged and were identified.

Table 2
 CATEGORIES OF STATEMENTS FROM INTERVIEWS, FOCUS GROUPS, REPORTS, PRESENTATIONS

On gray lines the categories and in white the statements of the teachers

BODY, MOVEMENT AND MOTOR ACTIVITY ARE IN RELATION TO COGNITIVE DEVELOPMENT
Body and movement are tools for cognitive development
Drawing is an important tool for cognitive development
Importance of creativity in motor activity
The history of the gnomes is a tool for linguistic enrichment
The stimulation of creativity in movement is fundamental in finding new strategies for problem solving
It is important to stimulate creativity in children
It emerged the perseverance of children
Stubbornness of children
THE IMPORTANCE OF ENCOURAGING AND SCAFFOLDING THE CHILDREN
Important role of peers in child development
It is necessary to encourage the children during the activity and give them enthusiasm and motivation
Chocolates are given as prizes to children
Teachers identify the need to support the children with difficulties
The importance of motivate and encourage the children to provide their development
Some children need to be supported to increase their skills
THE IMPORTANT ROLE OF EXTERNAL ENVIRONMENT AND UNCONVENTIONAL SPACES IN CHILD DEVELOPMENT
Reconsideration of the external environment and unconventional spaces
The importance of utilize non conventional space and time
It is important to consider the outdoor space
Sometimes the spaces are inadequate
Utilize outdoor spaces in every moment of the day is important
THE MANUAL PROVIDED TEACHERS TO REALIZE STRUCTURED ACTIVITIES NEVER DONE BEFORE
The book is great for children 4-5 years, it would be necessary to specify the different activities related to different ages
The manual allowed to realize structured activities never done before
The "Metro" was very useful as a trace of activities
The book help to know new activities for balance and mobility
The observation grids are very useful
Excellent observation grids with the possibility of addition of variants
Very nice the story of the book
Great book for 4-5 years old children, less for 3 years old
Free activity does not pursue goals of structured activity
There is lack of specific materials
Structured activity allow children to learn more than during free play
Provide motor activity
PHYSICAL ACTIVITY IS NOT BALANCED – TWO MUCH MANIPULATION AND LACK OF BALANCE AND MOBILITY
Prevalence activity of manipulation and little space given to balance and mobility
Balance and mobility activities were practiced much more than usually
New activities unknown
The book help to know new activities for balance and mobility
Static and dynamic balance
There is a prevalence of fine motor activities in the daily organization in the kindergarten
CHILDREN HAVE PROBLEMS WITH FUNDAMENTAL MOTOR SKILLS AND COORDINATION
Difficulty to execute unusual movements
Children are running in uncoordinated way
Struggling to move, to run, to crawl
Get tired physically soon
Difficulties in finding solutions
Children are not able to draw, sometimes they think to move and not to draw or they don't draw relevant things
Difficult in attacking adhesive type
Children have difficult in coordination

THE TEACHERS REALIZE THE IMPORTANCE OF TIME, COLLABORATION WITH COLLEGUES, TEACHING FREEDOM AND LOW NUMBER OF CHILDREN, TO WORK WELL
It is necessary to Increase the time devoted to motor activity
Need to be at least in two teachers, during the activities
Sometimes difficulties by teachers to realize unusual activities
Freedom in teaching is necessary to give personal contributions
It was difficult to conduct activity alone. It was necessary to be at least two teachers
It was too little time for practice both motor activity and drawing, in the same day
There are too many children in the classroom and it is difficult to organize the activities
It would be important to share impressions with other teachers
CHILDREN ARE INVOLVED IN THE ACTIVITIES
Children were very enthusiastic
It emerged overcoming shyness in children
The activities are suitable for children of the same age, in the same classrooms
SOCIAL SKILLS
It emerged growing collaboration and cooperation between children
Teachers noticed more organizational capacity in children

By combining the two levels of analysis reported in tables 1 and 2, we identified the core categories that are included in table 3.

Table 3
THE CORE CATEGORIES (2)

CATEGORIES (2)	
Body, movement and motor activity are in relation to cognitive development	COGNITIVE PROCESSES (executive functions, language)
The importance of scaffolding the children	COGNITIVE PROCESSES (scaffold for children) –
The manual provided teachers to realize structured activities never done before	COGNITIVE PROCESSES (manual as scaffold for teachers)
The important role of external environment and unconventional spaces in child development	THE ROLE OF ENVIRONMENT, TOOLS, EXTERNAL ENVIRONMENT
Physical activity is not balanced – too much manipulation and too less balance and mobility	FUNDAMENTAL MOTOR SKILLS
Children have problems with fundamental motor skills and coordination	FUNDAMENTAL MOTOR SKILLS
The teachers realize the importance of the time in the success of the activities	CONSTRAINTS TIME
The teachers realize the importance of working in two teachers for the success of the activities	CONSTRAINTS HELP BY COLLEAGUE
The teachers realize the importance of freedom for the success of the activities	CONSTRAINTS FREEDOM
The teachers realize the importance of working with less children for the success of the activities	CONSTRAINTS LESS CHILDREN
Children are involved in the activities	EMOTIONAL PROCESSES (enjoy)
The importance of encouraging	EMOTIONAL PROCESSES (encouraging)
Social skills	SOCIAL SKILLS

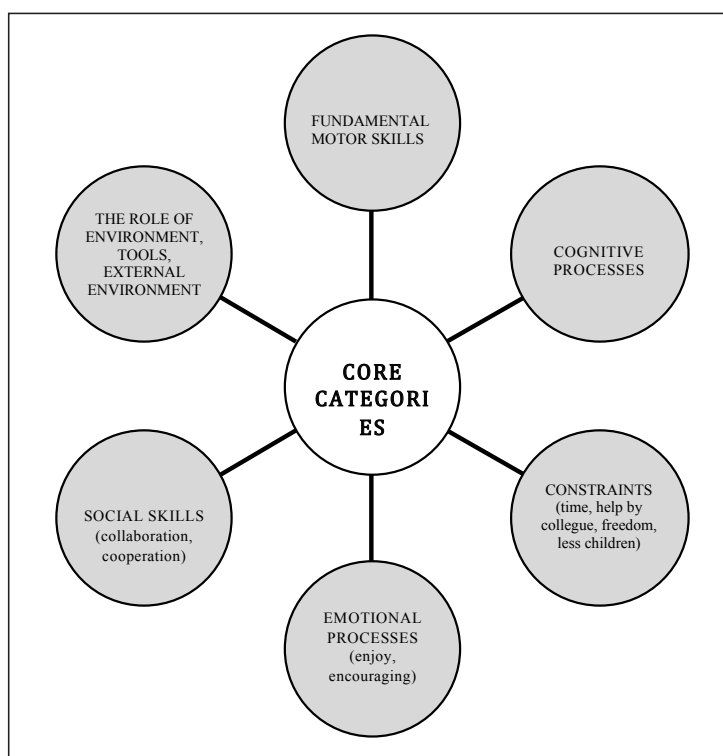


Fig. 5. Core categories

From the analysis of the focus groups, the presentations and the final reports produced by the teacher participation to the action-research, it emerged that the teachers considered physical activity in kindergarten an important tool to develop cognitive processes, fundamental motor skills, social skills, emotional processes. They also found some constraints such as the limited time available for physical activity, the need to be supported by other teachers during the execution of the physical activities (never work alone), the importance to feel themselves free to organize the activities and to be able to be creative, the need to reduce the numbers of children to work better. Teachers stated that the manual on physical activity (book A): 1) is a very useful tool for planning, executing and evaluating movement-based activities for 4-5 years old children; 2) gives information about structured activities never provided before; 3) describes new activities and provides practical examples for balance and mobility; 4) the observational grids are very useful to assess motor skills; 5) the fantasy story in the book is very nice; 6) provides clear indications on how to organize physical activities; h) reports scientific evidences disrupting common believes including that structured activities stimulate motor development at higher level than free play.

It is very interesting to notice that the core categories emerging from the analysis of teacher statements can be assigned to the three major items included in the Newell's model (1986) (see figure 5). This model highlights that there are three items/aspects interacting between each other and affecting motor development: individual constraints, environmental constraints and task constraints. The change one of these items has consequences on motor development.

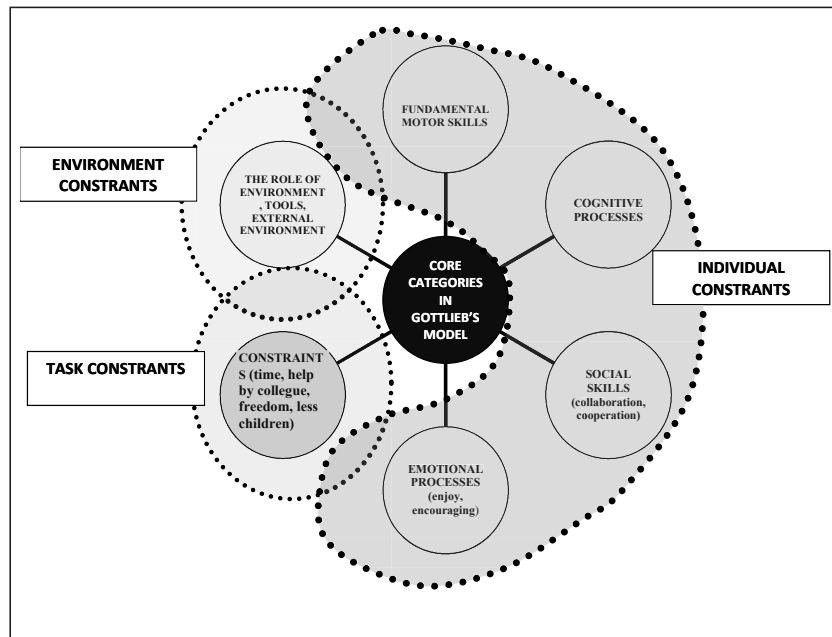


Fig. 6. Core categories of the study and implementation into the Newell's model

Table 6

ASPECTS HIGHLIGHTED BY THE TEACHERS RELEVANT FOR DEVELOPMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS
(Diamond, 2015)

Important aspects for teachers
EMOTIONS
ENCOURAGEMENT
COLLABORATION BETWEEN CHILDREN
ENJOY
PRACTICE
SCAFFOLDING

The teachers unanimously agreed that: a) the prevalence of activities like drawing, and others involving fine motor skill, lead to a sedentary lifestyle; b) the outdoor environment can provide very good opportunities to improve the level of physical activity; c) structured activity are important for motor development; d) teachers should support children by scaffolding; e) it is important to provide enthusiasm to children with a quiet attitude; f) that both e and f ask for important modification of their teaching behavior and programs. These considerations indicate that the teachers have reached at the end of the study a wide perception of the potential relevance of the connection between physical activities and executive functions and of the need to joint these items in a common teaching program. They also converged on the consideration that appropriate scaffolding of the child must be placed on stage facilitate development of both physical competences and executive functions.

7. Conclusions

Although several evidences indicate that body and physical activities are intimately linked to cognitive development, little space is given to physical activity in Italian kindergarten reflecting low knowledge and consideration by Italian teachers on the role of physical activity in child development (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012). Drawing and creativity are relevant aspects of the teaching programs and are considered activities fostering cognitive development. In terms of motor activities performed in Italian kindergartens, the focus is on fine motor skills and children are sedentary and their active time is much lower than recommended by the international health organisms and scientific associations (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012).

At the end of our experimental study with kindergarten of the Treviso area, teacher perception of their mission concerning motor development of their pupils had changed substantially. The teachers unanimously agreed on the need to modify their teaching behavior and programs in order to introduce moments of physical activities in their daily programs. In addition, they also converged on the consideration that appropriate scaffolding of the child must be placed on stage facilitate development of both physical competences and executive functions. This indicates that the teachers have reached at the end of this action-research study a wider perception of the potential relevance of the connection between physical activities and executive functions and of the need to joint these items in a common teaching program.

The statements made by the teachers during interviews, focus groups and answering to questionnaires provide a new picture of their professional needs and highlight their interest toward new and evidence-based methods for improving the development of motor competences and executive functions of their pupils.

References

- Chein, J. M., & Schneider, W. (2005). Neuroimaging studies of practice-related change: FMRI and meta-analytic evidence of a domain-general control network for learning. *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 25, 607–623.
- Collins, A., & Koechlin, E. (2011). Reasoning, learning, and creativity: Frontal
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D. McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., & Yanasak, N.E. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *PLoS One*, 6, e25338.
- Diamond, A. (2006). Bootstrapping conceptual deduction using physical connection: Rethinking frontal cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 212-218.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21, 780-793.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 22.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Want to optimize: executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 37,203-230.
- Diamond, A. (2015). Research that helps us move closer to a world where each child thrives. *Research in Human Development*, 12, 288 – 294.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011, August 19). Interventions and programs demonstrated to aid executive function development in children 4-12 years of age. *Science*, 333, 959-964.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.

- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M. & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: a meta-analysis. , 19, 249-277.
- Goodway, J. S., & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 36-46.
- Haga, M. (2008) Physical Fitness in Children With High Motor Competence Is Different From That in Children With Low Motor Competence. *Physical Therapy*,89(19), 1089-1097.
- Haywood, K. M., Getchell, N., (2009). *Life Span Motor Development*. Human Kinetics, G. B.
- Hill, E. L. (2010). The importance of motor skills in general development. *Developmental medicine and child neurology*. 52, 888.
- Jacques, S., & Marcovitch, S. (2010). Development of executive: function across the: life: span. In W. F. Overton Ed.), *Cognition, biology and methods across the lifespan*, 11(1), 431-466.
- Kamijo, K., Pontifex, M. B., O'Leary, K. C., Scudder, M. R., Wu, C. T., Castelli, D. M., & Hillman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14(5), 1046–1058.
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school based martial arts training, *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.
- Logue, S. F., & Gould, T. J. (2014). The neural and genetic basis of executive function; attention, cognitive, flexibility and response: inhibition. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 123, 45-54.
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P., Xenitidis,, K., & David, A. S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and Jumping to Conclusions”: Bias or deficit? *Journal of Neuropsychology*, 6, 65-78.
- Manjunath, N. K., & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian Journal of physiological Pharmacology*, 45(3), 351–354.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G., Wade & H.T.A. Whiting (Eds.) *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Nijhoff, Amsterdam, pp. 341-361.
- Shephard. R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 11,126.
- Stodden, D. F., Goodway, F. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., et al. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*, Armando Editore, Roma.
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2014, ottobre) Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Consigli agli *insegnanti delle scuole dell'infanzia su come promuovere la salute e il successo scolastico dei nostri bambini*. Libreria dello sport, MI.
- Tortella, P., Calidoni, P., Tessaro, F., Borgogni, A., & Fumagalli, G., *Favorire la pratica dell'attività motoria da 3 a 6 anni*, Minerva Edizioni, Bologna 2013.
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2012). *Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e contesto nello sviluppo motorio dei bambini*, in Cruciani M., Cecconi F., (a cura di) *Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC)*. Università di Trento, Trento, 213-218. <http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/atti-aisc12/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological*
- WHO (2014). Physical activity. Retrieved on 24/10/2014 in <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>



Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario

Prison, physical activity and rehabilitation: role and pedagogic potential of 'fair play' promotion for sport activities in prison settings

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie - ario.federici@uniurb.it

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie - manuela.valentini@uniurb.it

Alfredo Ceccarini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie -

alfredourbino@hotmail.com

Francesco Lucertini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie - francesco.lucertini@uniurb.it

ABSTRACT

Sport is an integral part of the rehabilitation path that prison convicts follow during their detention, but the potential of this tool is probably not exploited the way it should be.

In this study, 'fair play' was promoted as an educational tool –a behaviour model socially rewarded– and its impact on unsporting conduct of 22 convicts was assessed monitoring the fouls committed in 20 5-a-side football matches.

The comparison of the fouls committed during the 10 matches played before and the 10 played after the educational activities showed a significant decrease in the total foul count and in voluntary fouls.

These results stress the positive potentiality sport has in fostering socially accepted conducts –aiming at the rehabilitation in society– of convicts who attended specific educational courses.

In ambito carcerario l'attività sportiva è parte integrante degli strumenti che affiancano i detenuti nel percorso di reinserimento nella società, ma le potenzialità di questo strumento sono forse poco sfruttate.

In questo studio è stato attuato un intervento educativo di promozione del "fair play", come modello comportamentale socialmente premiato, e ne sono stati valutati gli effetti sui comportamenti antisportivi messi in atto da 22 detenuti durante 20 partite di Calcio a 5. Il raffronto tra i falli commessi nelle 10 partite precedenti l'intervento e nelle 10 successive ha rivelato una significativa riduzione dei falli totali e dei falli volontari oltre che del numero totale di infortuni e dei tempi di interruzione di gioco.

Questi risultati evidenziano la possibilità di potenziare, mediante semplici interventi pedagogici mirati, gli effetti positivi dello sport ai fini dell'adozione dei comportamenti socialmente accettati che stanno alla base del reinserimento nella società civile.*

KEYWORDS

Prison, Sport, Rehabilitation, Fair-Play, Reentry.

Carcere, Sport, Rieducazione, Fair-Play, Reinserimento.

* *Attribuzione parti interne:* Ario Federici è responsabile della sperimentazione e delle risorse umane. Manuela Valentini è responsabile dell'intervento educativo. Alfredo Ceccarini è responsabile della raccolta dei dati. Francesco Lucertini è responsabile del disegno sperimentale e dell'analisi dei dati.

Introduzione

L'educazione, in questo mondo globalizzato in perenne crisi socioeconomica e culturale, è ormai da considerarsi "emergenza totale" per alcuni contesti e ambienti, come quello carcerario, in cui si deve parlare di rieducazione. Le gravi problematiche che affliggono l'ambiente carcerario italiano sono oggi tristemente note. L'ozio e l'inattività legati alla permanenza in carcere producono effetti devastanti sul fisico del detenuto, preda della sindrome ipocinetica, della depressione e di fenomeni aggressivi e/o autolesivi.

Il medico francese Gonin mise palesemente in evidenza le alterazioni senso-percettive e la compromissione generale dello stato di salute che si verificano già dopo un anno di reclusione (Gonin, 1994). I detenuti analizzati riportavano spesso uno o più disturbi come di seguito indicato: disturbi visivi (50%) e vertigini (18%), perdita di energia (60%), solitudine (60%), incapacità di concentrarsi (35%), sensazione di non valere niente (33%), mancanza di appetito (44%), disturbi del sonno (51%), disturbi dell'udito (61%) e dell'olfatto (31%), problemi gastro-enterici (28%). Inoltre, la tendenza registrata era quella dell'istaurarsi inesorabile delle malattie croniche degenerative come il diabete, l'ipertensione e le conseguenti gravi patologie cardiovascolari ad esse associate. La ricerca contiene anche descrizioni di suicidi commessi o tentati, scioperi della fame, ferite procurate da risse, aggressioni, e atti di autolesionismo, dalle labbra cucite con aghi, a chiodi e lamette ingoiate.

I medici dei penitenziari italiani hanno spesso evidenziato e denunciato analoghe problematiche, che rappresentano un ostacolo, quindi, al processo di rieducazione che dovrebbe essere invece l'obiettivo primario del sistema penitenziario. Tutto questo rischia di divenire un ulteriore onere per la Sanità pubblica e per la sicurezza sociale e, più semplicemente, rappresentare un palese fallimento per la stessa società civile.

Già nel 1888 il Ministro Zanardelli faceva riferimento al principio di rieducazione: «[...] il vero concetto della legge penale [...] che non ha soltanto ufficio di intimidire ma [...] di correggere e di educare»; e poi ancora: «[...] interessa che la giustizia penale sia più correttiva che coercitiva» (Zanardelli, 1888).

Il concetto di rieducazione è stato sottoposto a continue modifiche e interpretazioni, anche in relazione allo sviluppo degli studi psico-socio educativi degli ultimi trent'anni. Un dibattito acceso ancora oggi sulla peculiarità epistemologica della stessa Pedagogia Sociale che si riferisce all'impegno educativo in seno alla realtà sociale. La Pedagogia Sociale nasce appunto: «[...] dal rapporto dell'educazione con i condizionamenti e i bisogni micro e macro sociali, in ordine al successo della crescita umana nella conquista della libertà derivanti dall'estrazione sociale dei soggetti e dalla loro cultura d'origine [...] dai metodi didattici più o meno improntati alla pratica del dominio [...] e l'esperto di Pedagogia Sociale prende consapevolezza dai dati di una determinata situazione, dal comportamento delle persone singole e dei dinamismi interni ai gruppi sociali con l'impegno di realizzare le migliori condizioni possibili per i processi formativi» (Izzo, 2000).

Fino al periodo precedente la seconda guerra mondiale la rieducazione era ancora considerata il risultato oggettivo di una serie di azioni, soprattutto nel campo dell'istruzione e del lavoro, a cui il detenuto era sottoposto ancora in modo obbligatorio, e persisteva ancora la convinzione che l'imposizione di regole di vita e di un complesso di abitudini di per sé ispirate dal bene o bonificanti non avrebbero mancato di dare, con il passare del tempo, buoni frutti (Bortolotto, 2002).

Successivamente, grazie anche all'evoluzione del concetto del rispetto dei diritti umani in gran parte negati nel lungo periodo bellico che l'Italia e l'intera Europa vissero in quegli anni, si è verificato il ribaltamento della visione della rieducazione che ha iniziato ad essere concepita come terapia di riadattamento sociale. Nessuno può essere rieducato dal semplice contatto fisico con una serie di attività e di esperienze positive o bonificanti. Tutto dipende da come l'interessato è disposto a vivere soggettivamente le attività e le esperienze proposte

Si sono sviluppati così approcci pedagogici che cercavano di prescindere dalle anomalie fisico-psichiche, sia rivalutando la personalità del detenuto attraverso un processo di empatia che mira a far esprimere tutte quelle potenzialità che lo stile di vita, dentro e fuori dal carcere, tende a soffocare, sia lavorando sull'aspetto culturale, formativo e umano del detenuto (Sturniolo, 1978). L'approccio rieducativo si deve basare sulla ricerca di una autentica personalità che si può realizzare solo attraverso il colloquio fondato su un autentico bisogno e desiderio di comunicabilità (Sturniolo, 1996).

La rieducazione del detenuto parte quindi da un'analisi dell'individuo e della sua vicenda umana, e passa attraverso la contestualizzazione formativa e socializzante effettuata grazie a tutte le attività formative, culturali, sportive e professionali che contribuiscono a promuovere l'individuo, lo sviluppo della personalità e della propria corporeità. Il lavoro rieducativo (Bertolini, Caronia, Barone, & Palmieri, 2015) non può prescindere dalla presa di coscienza del detenuto delle sue potenzialità, della possibilità di aprirgli nuovi e impensate forme di esistenza, e dalla conoscenza di sé come fondamento per una analisi del proprio passato.

L'attuale visione pedagogica carceraria concepisce la struttura penitenziaria come inclusa nel territorio. L'operatore dovrebbe essere in grado di interagire non solo con il detenuto, analizzando la sua individualità intesa a livello psicologico, corporeo e di storia umana, ma anche con il territorio e tutte le agenzie formative, incluse quelle deputate all'ambito motorio e sportivo. L'attività sportiva preferita dai detenuti potrebbe rappresentare quindi l'elemento catalizzatore del processo di rieducazione. Attività ludiche come lo sport di squadra, rappresentato soprattutto dal calcio (che lega maggiormente il vissuto delle persone detenute), esaltando le proprie capacità funzionali e rafforzando legami sociali e comunicativi, permette di modulare l'aggressività, controllare gli impulsi frustrati e lo stress, spesso responsabili di conflittualità tra carcerati. Secondo l'articolo 59 del regolamento penitenziario² i programmi relativi alle attività culturali, ricreative e sportive sono articolati: «[...] in modo da favorire possibilità di espressioni differenziate. L'attività sportiva praticata in modo costante, ad intensità moderata, rappresenta una forma comunicativa ed espressiva non verbale che allena la persona a darsi degli obiettivi, a potenziare il senso di responsabilità nei confronti di se stessi, a promuovere la cura della persona, a prevenire infortuni, a favorire una più efficace percezione del proprio corpo e della propria immagine corporea e di conseguenza potenzia l'autostima. La squadra sportiva può essere intesa come gruppo sociale accomunato da scopi e interazioni. Secondo la definizione di (Lewin, Adams, & Zener, 1935), il gruppo sociale è un sistema dinamico i cui membri condividono un unico destino nonché

2 D.P.R. 30 giugno 2000, n.230 – Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.

il raggiungimento di uno stesso scopo, non in modo autonomo ma attraverso l'interazione e lo scambio reciproco sviluppato da una "identità collettiva".

Se realmente il sistema carcerario si fondasse sulla rieducazione, l'educazione motoria e sportiva avrebbe un ruolo vitale in questo contesto, perché aiuta a mantenere l'individuo in salute a livello psico-fisico e promuove una più profonda coscienza della propria corporeità. In realtà, il sovraffollamento e gli spazi di reale vivibilità ridotti al minimo sono solo alcune delle condizioni di detenzione che, in aggiunta alla reclusione forzata, hanno determinato un tale aumento dell'incidenza di suicidi tra i detenuti che recentemente il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) ha ritenuto utile chiarire³ i criteri a cui deve essere improntata l'azione dell'Amministrazione Penitenziaria nella prevenzione di tale preoccupante fenomeno. Nell'introduzione alla suddetta Circolare, il Dr. Ionta, capo del DAP, prende inoltre le distanze dall'ormai obsoleta e poco proficua funzione meramente segregatrice dell'istituzione carceraria ed abbraccia invece il termine di custodia che etimologicamente richiama il concetto di mantenere nelle migliori condizioni il detenuto, ricongiungendosi quindi chiaramente a quanto espresso nell'Articolo 27 della Costituzione Italiana⁴ che contempla sia la qualità del trattamento detentivo che la sua natura rieducativa. Infatti, **tra le forme di assistenza sanitaria riconosciute al detenuto¹, compaiono anche le attività di medicina preventiva in grado di intervenire** in merito alle condizioni che possono favorire lo sviluppo di forme patologiche collegabili alle prolungate situazioni di inerzia e di riduzione del movimento e dell'attività fisica. Se da un lato, quindi, l'attività fisica, ai fini del nuovo concetto di custodia del detenuto, contribuisce a mantenerlo nelle migliori condizioni da un punto di vista medico, la sua valenza raddoppia quando i suoi effetti sono valutati dal punto di vista del fine ultimo della detenzione: la rieducazione sociale. La valenza rieducativa dell'attività fisica è infatti fortemente richiamata anche nella recente Carta dei diritti e dei doveri dei detenuti e degli internati⁵, nella quale il Ministro chiarisce come, ai fini del trattamento rieducativo per il reinserimento sociale del detenuto, ci si debba avvalere anche dell'attività fisica e sportiva, e obbliga gli istituti penitenziari ad offrire sia attività sportive organizzate nell'ambito di interventi ricreativi mirati, sia a garantire la possibilità di effettuare attività fisica e sportiva non organizzata durante le ore giornaliere destinate alla permanenza all'aperto. Questo quadro concettuale e organizzativo, che evidenzia l'importanza dell'attività fisica e sportiva finalizzata al reinserimento sociale dei detenuti, è altresì supportato da un quadro normativo⁶ che a tal fine garantisce agli istituti penitenziari la possibilità fattiva di allacciare rapporti con privati o associazioni pubbliche o private del territorio.

La Scuola di Scienze Motorie dell'Università di Urbino Carlo Bo è da 14 anni attivamente impegnata nel supportare la rieducazione sociale dei detenuti con progetti basati sull'attività fisica e sportiva, particolarmente con la Casa di

- 3 Circolare DAP 25 novembre 2011 – Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione.
- 4 Costituzione Italiana. Parte I – Diritti e doveri dei cittadini, Titolo I – Rapporti civili. Art. 27, comma 3.
- 5 Decreto Ministero della Giustizia 5 dicembre 2012 – Carta dei diritti e dei doveri dei detenuti e degli internati.
- 6 Legge 26 luglio 1975, n. 354 – Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

Reclusione di Fossombrone per via della vicinanza territoriale (Provincia di Pesaro-Urbino). La visione d'insieme che scaturisce dagli studi effettuati nell'ultimo decennio (Federici & Testa, 2010), delinea un quadro possibilistico relativamente alle strategie che realisticamente si possono attuare per favorire, anche in un contesto così difficile come quello carcerario, l'effettuazione di attività motoria e sportiva per il miglioramento della qualità della vita del detenuto. La vera perdita di libertà, nel vortice di cattivi stili di vita dovuti al regime penitenziario, è rappresentata dalla perdita di autosufficienza e vissuta non semplicemente come limitazione coatta di spazio o di autonomia personale, ma come effettiva perdita del vero bene individuale, la salute, cioè il pieno benessere fisico, psichico e sociale. Prendersi cura del corpo del recluso, cercare di garantirgli un minimo di benessere fisico e sociale, superando l'imperante ipocinesia e abbandono, è un modo per ricordare a lui, e ricordarci noi, che abbiamo a che fare con delle Persone, con le loro responsabilità e le loro colpe, ma anche con i loro bisogni, le loro necessità ed i loro diritti.

In un contesto in cui l'obiettivo primario è quello del supporto alla rieducazione sociale, i numerosi progetti attivati nel corso dei 13 anni hanno di volta in volta indagato la possibilità di potenziare ulteriormente il valore educativo dell'attività fisica e sportiva, sulla base dello stato dell'arte delle pubblicazioni in ambito pedagogico e motorio. Sulla scia di questi progetti, scopo della ricerca pedagogica sperimentale di seguito presentata è stato quello di indagare se un intervento educativo mirato potesse essere in grado di migliorare le condotte sociali durante l'attività sportiva autogestita dai detenuti nelle ore di permanenza all'aperto. L'ipotesi sperimentale è che un approccio pedagogico all'attività sportiva effettuata nel rispetto di sé stessi e degli altri produca una riduzione significativa dei comportamenti antisportivi. In questo modo, i noti e comprovati vantaggi dell'utilizzo dell'attività fisica ai fini della rieducazione e del reinserimento sociale verrebbero ulteriormente potenziati, a tutto vantaggio di un pronto reinserimento del detenuto nella collettività e nelle sue regole condivise.

Il riconoscimento e l'accettazione delle regole e ruoli diversi, il rispetto degli avversari, l'affiatamento della squadra finalizzato al raggiungimento degli obiettivi, l'accettazione della sconfitta, la consapevolezza di un notevole sforzo di volontà, l'applicazione e la costanza, sono fattori indispensabili per il raggiungimento del risultato. Lo sport non è quindi unicamente una modalità di positiva canalizzazione dell'energia e dell'aggressività, ma uno strumento privilegiato per accedere alla mente. Si tratta in definitiva di educare la persona a vivere concretamente i valori etici dello sport, intesi come la possibilità di assumere quei comportamenti distintivi che caratterizzano una cultura in quanto promozione e dedizione a valori e gerarchie di valori. La violazione e il "tradimento" di tali principi, concettualmente traslati nella vita sociale, rappresenta la causa prima del disadattamento sociale e individuale che spesso è alla base del reato stesso.

La stessa sociologia moderna, che si fonda su studi empirici e teorie affermate, sostiene che alla base di molte problematiche relazionali e sociali giace un problema del rispetto delle regole. Le caratteristiche che accomunano i gruppi sono le interazioni o gli scopi del gruppo, che forniscono le basi per l'interazione all'interno del gruppo e generano le norme che promuovono i comportamenti che sono coerenti con quel tratto comune. Pongono, quindi, le fondamenta per le regole e per l'identità di gruppo grazie alla quale i membri del gruppo si considerano consapevolmente come appartenenti ad esso (Hachen, 2003).

1. Metodi

Lo studio si è svolto nella Casa di Reclusione di Fossombrone (PU) che è dotata di un cortile dove i detenuti possono trascorrere le tre ore al giorno di permanenza all'aria aperta di cui dispongono. In questo tempo, in cui l'attività sportiva autogestita è consentita, i detenuti della Casa di Reclusione di Fossombrone solitamente si organizzano in squadre e praticano il Calcio a 5.

1.1. Disegno sperimentale

Il disegno sperimentale prevedeva l'osservazione delle partite giocate, prima e dopo l'effettuazione di un intervento pedagogico mirato che viene descritto più avanti nello specifico paragrafo.

L'osservazione consisteva nell'annotazione del numero e della tipologia dei falli commessi da ciascuno dei giocatori durante ogni partita, i tempi di interruzione, il numero di infortuni indipendentemente dalla squadra di appartenenza. Il numero dei falli commessi prima dell'intervento pedagogico è stato poi raffrontato con il numero dei falli commessi dopo l'intervento per valutare eventuali differenze nell'adozione di comportamenti antisportivi.

1.2. Sperimentazione

La sperimentazione è stata attivata sul gioco sportivo del Calcio a 5, sia per via della consapevolezza da parte dello staff della preferenza dei detenuti verso tale attività sportiva durante le ore destinate alla permanenza all'aria aperta, sia per via della volontà di non modificare le abitudini dei detenuti per non introdurre variabili di confondimento (come ad esempio la minore padronanza dei fondamentali di gioco degli sport che in Italia sono meno praticati rispetto al calcio, che avrebbe portato inevitabilmente ad un più elevato numero di falli commessi indipendentemente dall'intervento pedagogico mirato).

I detenuti sono stati preventivamente informati della sperimentazione, che faceva parte di un progetto approvato dall'amministrazione penitenziaria, e prevedeva la presenza di un operatore dello staff del progetto in campo con la funzione di arbitro, e di un operatore fuori dal campo. L'operatore fuori dal campo, che era situato in una posizione non direttamente visibile dai giocatori per influenzarne il meno possibile il comportamento di gioco, aveva il compito di effettuare l'osservazione dei comportamenti antisportivi dei giocatori durante le partite (si veda paragrafo successivo).

L'osservazione delle partite si è protratta per un periodo di 6 mesi, durante i quali due operatori erano sempre presenti durante le ore destinate alla permanenza all'aria aperta e disponibili alle loro funzioni. Nei casi in cui, spontaneamente, i detenuti si organizzavano per giocare, i ricercatori annotavano, su una scheda appositamente predisposta, la data e l'ora della partita, i giocatori che vi prendevano parte, e la squadra di appartenenza (che ovviamente era ogni volta composta per lo più da giocatori differenti per via dell'aggregazione spontanea dei detenuti). Per ognuno dei giocatori schedati l'operatore fuori dal campo annotava i falli commessi e la relativa tipologia.

Nei 6 mesi di sperimentazione sono state osservate più di 40 partite spontanee.

1.3. Contenuti dell'osservazione

I falli commessi da ogni giocatore erano classificati in due tipologie: Involontari, vale a dire quelli derivanti da inesperienza o da una scarsa padronanza dei fondamentali di gioco; e Volontari, cioè quelli commessi per finalità legate alla vittoria della squadra (per esempio i cosiddetti falli tattici) o per motivazioni personali (per esempio i falli di reazione). Erano annotati anche i tempi di interruzione in seguito ai falli commessi ed il numero di infortuni fisici totali durante le partite.

1.4. Intervento pedagogico

L'intervento educativo, di natura prettamente teorica, è stato articolato in sei incontri di un'ora ciascuno, svolti nell'arco di tre settimane.

I temi dei primi tre incontri sono stati la tecnica dei fondamentali e il regolamento di gioco del Calcio a 5. I fondamentali sono stati trattati in quanto la comprensione della tecnica dei gesti specifici del singolo giocatore (stop, tiro, ecc.) pone le basi per l'attuazione delle strategie di squadra (attacco, difesa, ecc.) che a loro volta danno il via e alimentano le dinamiche sociali che si perfezionano ed evolvono all'interno della ristretta collettività rappresentata dai componenti della squadra. Il regolamento di gioco invece è stato trattato con il fine ultimo di riaffermare la condivisione di regole comuni che, piuttosto che limitare le libertà individuali, ne garantiscono la piena espressione in un'ottica finalizzata alla vittoria leale e meritata. La modalità didattica scelta è stata quella della lettura a voce alta, della spiegazione e dell'interazione partecipata con i detenuti, di alcuni stralci del testo intitolato: "Manuale per la formazione tecnico-tattico del gioco del calcio a 5" (Velasco & Lorente, 2003) e della Regola 12 del regolamento (FIGC, 2015) del Giuoco del Calcio a 5: "Falli e comportamento antisportivo". Inoltre, ai detenuti sono state proposte, sotto forma di registrazione audio, un'intervista a Julio Velasco, CT della Nazionale di pallavolo Argentina, e un'intervista a Mauro Berruto, CT della Nazionale di pallavolo Italiana, in quanto forti motivatori e uomini di grande carisma in ambito sportivo.

Il tema centrale del quarto, quinto e sesto incontro è stato invece il Fair Play come adozione del codice etico sportivo per il rispetto delle regole. Tale tema è stato scelto per la forte valenza educativa che il concetto di Fair Play riveste nello sport oggi. Il Codice Europeo di Etica Sportiva (Ministri europei responsabili dello Sport, 1992) supera, infatti, la limitativa definizione di Fair Play inteso come semplice gioco nel rispetto delle regole, e incorpora in esso i concetti di amicizia, di rispetto degli altri e di spirito sportivo. Secondo il Codice, il fair play [...] è un modo di pensare, non solo un modo di comportarsi, e comprende la lotta contro l'imbroglio, contro le astuzie al limite della regola, la lotta al doping, alla violenza (sia fisica che verbale), allo sfruttamento, alla disuguaglianza delle opportunità, alla commercializzazione eccessiva e alla corruzione. Il Codice riconosce lo sport quale attività socioculturale a carattere collettivo che arricchisce la società e aumenta l'amicizia tra le nazioni, a condizione di essere praticato lealmente. Lo sport viene anche riconosciuto quale attività individuale che, se praticata nel modo giusto, offre l'opportunità di conoscere se stessi, esprimersi e raggiungere soddisfazioni; di ottenere successi personali, acquisire capacità tecniche e dimostrare abilità; di interagire socialmente, divertirsi, raggiungere un buono stato di salute. Nel corso degli incontri è stata illustrata la Carta del Fair Play (Panathlon International, 2010) che propone il decalogo degli impegni verso sé stesso e verso gli altri che un vero

sportivo deve ottemperare per essere considerato tale. Inoltre, è stato illustrato e condiviso lo schema che illustra le implicazioni che sottende l'essere onesti e leali nello sport, con sé stessi, con gli altri e con le cose (Federici & Valentini, 2005). Al termine dell'incontro sia la Carta che lo Schema esplicativo dettagliato sono stati distribuiti a ciascun detenuto sotto forma di volantini informativi (rispettivamente Fig. 1 e Fig. 2) da portare nelle celle. La consegna dei volantini aveva lo scopo ultimo di promuovere l'autonoma rielaborazione di quanto sentito nel corso degli incontri per stimolare un maggior *insight* dei concetti appresi, e dei risvolti ad essi collegati, dal punto di vista sociale e comportamentale.



PANATHLON INTERNATIONAL
LUDIS IUNGIT

CARTA DEL FAIR PLAY

Qualunque sia il mio ruolo nello sport, anche quello di spettatore, mi impegno a:

- *Fare di ogni incontro sportivo, poco importa la posta in palio e la rilevanza dell'avvenimento, un momento privilegiato, una sorta di festa.*
- *Conformarmi alle regole ed allo spirito dello sport praticato.*
- *Rispettare i miei avversari come me stesso.*
- *Accettare le decisioni degli arbitri e dei giudici sportivi, sapendo che come me, hanno diritto all'errore, ma fanno di tutto per non commetterlo.*
- *Evitare la cattiveria e le aggressioni nei miei atti, parole o scritti.*
- *Non usare artifici o inganni per ottenere il successo.*
- *Essere degno nella vittoria, come nella sconfitta.*
- *Aiutare ognuno, con la mia presenza, la mia esperienza e la mia comprensione.*
- *Soccorrere ogni sportivo ferito o la cui vita è in pericolo.*
- *Essere realmente un ambasciatore dello sport, aiutando a far rispettare intorno a me i principi qui affermati.*

Onorando questo impegno, sarò un vero sportivo.

Fig. 1. Carta del Fair Play (Panathlon International, 2010)

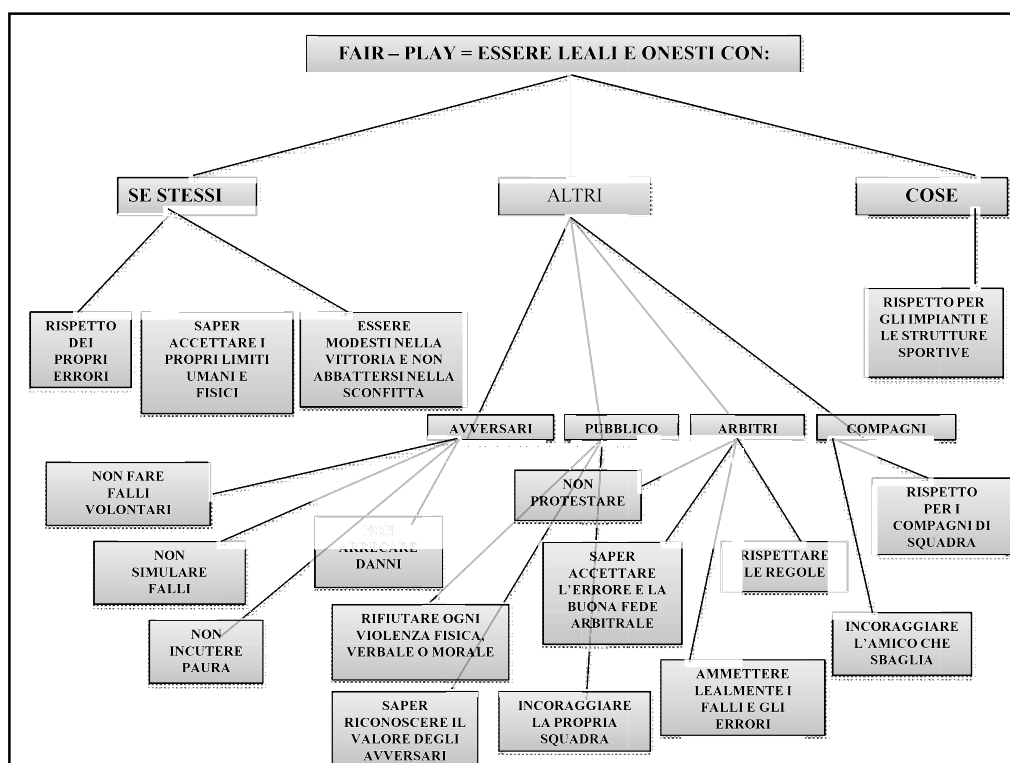


Fig. 2. Implicazioni del Fair Play (Federici & Valentini, 2005)

1.5. Analisi dei dati

Al termine della sperimentazione, le schede di rilevazione compilate sono state verificate per esattezza e completezza di informazioni e le schede incomplete sono state eliminate. Le schede valide sono poi state analizzate al fine di includere, nel raffronto dei falli commessi e degli altri parametri presi in considerazione, il massimo numero di giocatori che aveva partecipato al massimo numero di partite sia prima che dopo l'intervento pedagogico. Ovviamente sono stati scartati anche quei giocatori che non avevano preso parte ad entrambe le fasi dell'intervento educativo. Questo processo ha permesso la selezione di soli 22 giocatori che avevano giocato 20 partite di cui 10 prima e 10 dopo l'intervento educativo. Dopo aver verificato ed accertato la normalità della distribuzione dei falli commessi nelle partite effettuate prima e dopo l'intervento pedagogico (Kolmogorov-Smirnow test), la media dei falli totali, dei falli volontari e dei falli involontari compiuti dai 22 giocatori nelle prime 10 partite è stata raffrontata con la media della tipologia di fallo corrispondente compiuto nelle 10 partite successive dagli stessi giocatori. Per il raffronto di ciascuna media è stato utilizzato il test T di Student per dati appaiati, dal momento che solo i giocatori che avevano effettuato un uguale numero di partite prima e dopo l'intervento pedagogico sono stati inclusi nell'analisi statistica. I risultati del test sono stati considerati significativi per valori di $p < 0,05$.

2. Risultati

Nella Figura 3 sono mostrati i risultati derivanti dalla conta e dalla classificazione dei falli commessi dai giocatori prima e dopo l'intervento pedagogico. I risultati evidenziano una riduzione significativa ($p < 0,05$) del numero di falli totali commessi dopo l'intervento pedagogico, che in termini percentuali supera il 57% (pannello A). Tale risultato significativo permane anche suddividendo i falli totali in falli volontari (pannello B) e in falli involontari (pannello C), con riduzioni che raggiungono rispettivamente il 60% e il 57% nel post-intervento.

Da un punto di vista della tipologia di falli commessi, dopo l'intervento educativo i falli volontari sono diminuiti mediamente di circa 1,2 punti percentuali a discapito dei falli involontari che sono quindi aumentati della stessa percentuale.

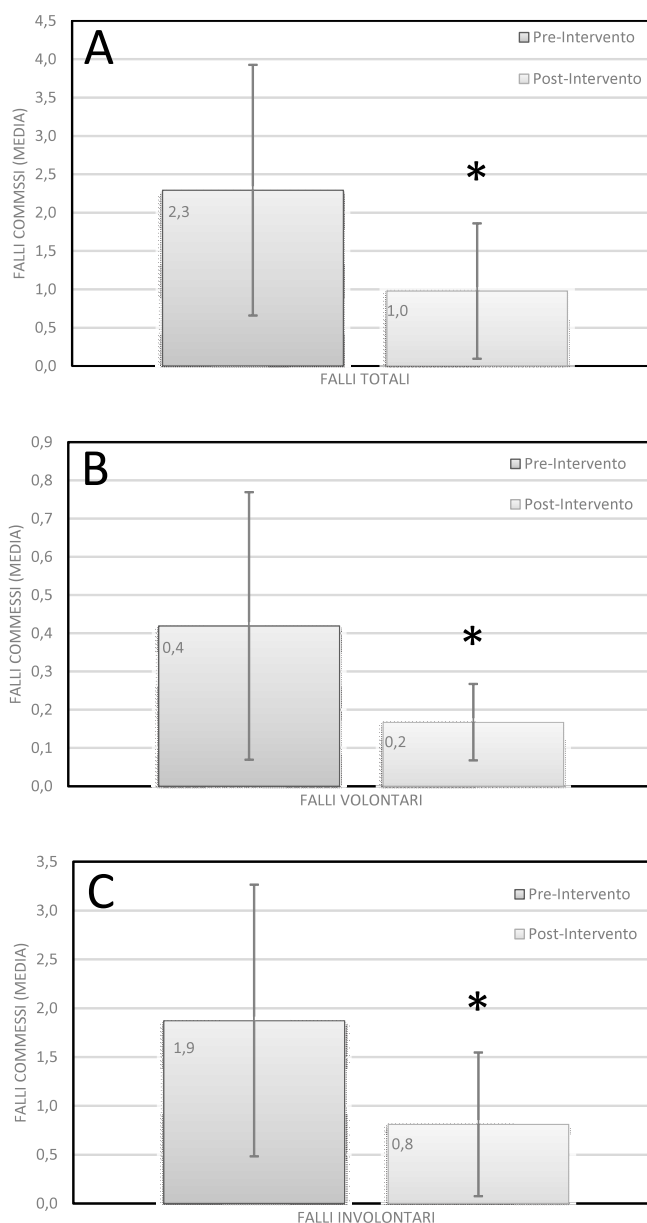


Fig. 3. Media dei falli totali (A), dei falli volontari (B) e dei falli involontari (C) commessi nelle 10 partite precedenti (pre-intervento) e successive (post-intervento) all'intervento pedagogico sperimentale. Il simbolo asterisco (*) indica una differenza significativa ($p < 0,05$) tra pre- e post-intervento.

Si è notato inoltre una diminuzione del numero totale di infortuni di gioco da 14 in totale nelle prime 10 partite a 6 nelle successive. Anche se si tratta di piccoli incidenti senza gravi conseguenze di lesioni per le persone, crediamo importante questo risultato.

Altresì abbiamo notato una diminuzione dei tempi di interruzione dopo un fallo, dai 22 secondi di media nelle prime 10 partite, ai 13 secondi, dovuto alla minore litigiosità o contestazioni per violazioni alle norme e regole di gioco.

Conclusione

Scopo di questo studio sperimentale era verificare se un intervento formativo mirato al rispetto delle regole e all'autovalutazione delle proprie condotte sociali potesse determinare l'adozione autonoma di un comportamento socialmente condiviso durante la pratica di attività sportiva autogestita.

I risultati, che dimostrano chiaramente che il numero dei falli commessi dopo l'intervento formativo è significativamente minore rispetto al numero dei falli commessi prima dell'intervento, supportano fortemente l'ipotesi sperimentale che ha guidato la progettazione di questo studio. È opinione degli autori, infatti, che la presa di coscienza dei propri comportamenti attraverso l'attività sportiva praticata nel rispetto di sé e degli altri sia in grado di ridurre i comportamenti antisociali che, nel contesto dello sport del calcio a 5, sono rappresentati dai falli commessi.

La media dei falli commessi si è ridotta significativamente nelle 10 partite effettuate dopo l'intervento pedagogico e questo risultato già da solo sosterebbe l'ipotesi sperimentale. In aggiunta, analizzando la tipologia di falli commessi, la diminuzione di infortuni e la riduzione dei tempi di interruzione, è possibile confermare ulteriormente l'importanza e l'efficacia dell'intervento formativo attuato. Infatti, se da un'ottica sportiva sia i falli volontari che quelli involontari rappresentano un comportamento antisportivo e quindi sono stati registrati e puniti con le sanzioni previste dal regolamento di gioco, i falli volontari, specialmente in ottica rieducativa, oltre ad essere contrari alla sportività sono sostanzialmente equiparabili a comportamenti contrari alle norme della convivenza sociale. Si tratta infatti di falli che non derivano da condizioni legate alla sfera motoria, né da un punto di vista coordinativo (padronanza e controllo dei gesti e delle relazioni tra i movimenti, ritmo esecutivo, ecc.), né da un punto di vista condizionale (capacità funzionali ridotte che determinano affaticamento e riduzione del controllo coordinativo sui movimenti), e che quindi sono sostanzialmente evitabili e soggetti al libero arbitrio. In altre parole, si tratta di falli che riflettono chiaramente l'indole di colui che li commette in quanto sono finalizzati o alla vittoria a tutti i costi, nel caso dei falli tattici, o ad una sorta di "vendetta" sportiva rispetto ad un evento falloso o comportamentale subito, nel caso dei falli di reazione. Entrambi i casi sono lo specchio di un'indole fortemente antisportiva e in definitiva della non conformità alle norme della convivenza sociale. Per questo motivo, considerando nella fattispecie l'orizzonte del reinserimento nella società, ai falli volontari è attribuibile una maggiore connotazione negativa rispetto a quelli involontari. L'intervento formativo ha realizzato anche in questo ambito un risultato ragguardevole determinando sostanzialmente una casistica più alta di falli qualitativamente meno antisportivi, con uno spostamento, nel post-intervento, di circa l'1,2% di falli dal comparto dei falli volontari a quello dei socialmente accettabili falli involontari. La diminuzione contestuale sia degli infortuni, piccoli incidenti e sia dei tempi di interruzione

rappresentano anche una maggiore attenzione dei soggetti nei contatti atletici, meno esasperazione del gesto duro, pericoloso, attenzione all'altro, accettazione e ammissione dell'errore.

Pragmaticamente, significherà sperimentare direttamente per l'individuo e quindi per l'intero gruppo, che il gioco è divenuto più fluido, divertente, coinvolgente, armonico, semplicemente più piacevole. Dati rilevati e confermati anche da un questionario di gradimento sulle attività svolte, ove si evince che l'87% dei detenuti ha percepito questo cambiamento positivo tra prima e dopo l'intervento formativo.

Se quindi da un lato l'attività fisica e sportiva, in un contesto come quello carcerario, già di per sé stessa ha una valenza educativa e socializzante in grado di promuovere la rieducazione del detenuto e il suo eventuale reinserimento civile, azioni pedagogiche mirate e finalizzate, come quella utilizzata in questo studio, sono in grado di potenziarne la valenza educativa.

Si tenga infatti in considerazione la semplicità dell'intervento pedagogico proposto, che permette una facile diffusione della proposta, e al suo costo irrisorio che ne facilita l'adozione come azione rieducativa.

In conclusione, questo studio rappresenta un primo passo verso indagini che mirano a potenziare gli effetti universalmente riconosciuti dell'attività fisica in tutti i contesti educativi, incluso quello non ordinario rappresentato dall'ambiente carcerario. A nostra conoscenza infatti non ci sono studi in letteratura che abbiano tentato un approccio simile e di certo sono necessari ulteriori studi per verificare quale altre variabili dell'attività fisica e sportiva potrebbero interagire positivamente in questa esperienza rieducativa della persona all'interno di un carcere.

Inoltre, la partecipazione di persone esterne al carcere, come in questa esperienza, con scambi e confronti culturali, umani e sportivi, può considerarsi fondamentale momento anche di socializzazione, normalità e solidarietà con la realtà extra-muros. Facendo sperimentare ai detenuti il valore del rispetto delle regole nel gioco e degli altri, appare chiaro come a guadagnarne siano proprio loro stessi, come piacere "cinestesico" e sociale (il gusto di condividere insieme), attraverso una attività sportiva fluida, senza continue interruzioni, discussioni e persino più sicura sul piano della prevenzione degli infortuni di gioco.

Sperimentare pragmaticamente l'attività sportiva attraverso il gioco nella sua essenzialità significa mettere in atto il rispetto delle regole, di sé, degli altri, vissute non come limite alla propria libertà individuale ma come un autentico "plus-valore" di condivisione e di tolleranza.

La sintesi può essere meglio compresa nelle parole di Don Luigi Ciotti (2010): «Questo è l'imperativo: riconsegnare alla società una persona responsabilizzata e cosciente, capace a sua volta di restituire positività. Ciò è possibile se quella persona in carcere non si è ammalata, avvilita, incattivita, se davvero il territorio e le istituzioni riescono ad accogliere e ad essere comunità, non solo insieme di regole, pur necessarie».

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P., Caronia, L., Barone, P., & Palmieri, C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Ciotti, L. (2010). Prefazione in *L'attività motoria nelle carceri italiane. Il ruolo dell'educatore*

- fisico, la sindrome ipocinetica e l'esperienza di Fossombrone* (pp. 9-12). Roma: Armando Editore.
- Federici, A., & Testa, D. (2010). *L'attività motoria nelle carceri italiane. Il ruolo dell'educatore fisico, la sindrome ipocinetica e l'esperienza di Fossombrone*. Roma: Armando Editore.
- Federici, A., & Valentini, M. (2005). Fair Play et Sport, valeurs sans frontieres. *Revue EP&S*, 314, 68-72.
- FIGC (2015). Federazione Italiana Giuoco Calcio – Regole del Giuoco del Calcio a 5 www.figc.it/it/98/3821/Norme.shtml. [Ultima consultazione 16/04/2015].
- Gonin, D. (1994). *Il corpo incarcerato*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Hachen, D. S. (2003). *La sociologia in azione. Come leggere i fenomeni sociali*. Roma: Carocci Editore.
- Izzo, D. (2000). *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: CLUEB.
- Lewin, K., Adams, D. K., & Zener, K. E. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill Book Company, inc.
- Ministri europei responsabili dello Sport. (1992). Codice Europeo di Etica Sportiva. http://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/sport/allegati/Codice_Europeo_di_Etica_Sportivo_01.pdf. [Ultima consultazione 16/04/2015].
- Panathlon International. (2010). Carta del Fair Play www.panathlon.net/public/documenti/431_433_Cartadelfairplay.pdf. [Ultima consultazione 16/04/2015].
- Sturniolo, I. (1978). *Per un rapporto umano e personalistico con il detenuto*. Firenze: Edizioni Laurus.
- Sturniolo, I. (1996). *Problematica pedagogica penitenziaria*. Firenze: Edizioni Laurus.
- Velasco, J., & Lorente, J. (2003). *Manuale per la formazione tecnico-tattica del giocatore di calcio a 5*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Zanardelli, G. (1888). Relazione ministeriale sul primo libro del progetto di codice penale presentato alla Camera dei Deputati da S. E. il ministro di Grazia e Giustizia e dei Culti Giuseppe Zanardelli il 22 Novembre 1887. Roma.

Ansia da Esame. Studio Sperimentale sulla variabilità della frequenza cardiaca durante prove di esame in studenti universitari

Anxiety Test: Experimental study on Heart Rate Variability during testing exam in university students

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

Defined as a separate construct of anxiety, test anxiety occurs when individuals find themselves in evaluative situations, such as in the formal testing environments found in education (Tobias, 1979; Hill e Wigfield, 1984). Debilitating anxiety can disrupt mental processes, especially when the evaluative task is demanding, as is the case in formal academic assessment (Wachelka & Katz, 1999). However it is generally accepted that a small degree of anxiety can act as a motivator, to minimize the otherwise adverse effects of anxiety. Manifestations of anxiety can be physiological, cognitive or a combination of both (Hembree, 1988).

The anxiety that the students perceive were investigated quantitatively and qualitatively (Bonaccio, Charlie, 2008; 2010). Self-confidence have a strong relationship with examination anxiety. Other factors which have been investigated and had a significant positive correlation with students' examination anxiety consisted of the number of the students in a class, region of education system, the reactions of school staffs, teachers and parents toward students' drop down (Moosavi et al., 2008).

Anxiety disorders are the most prevalent psychiatric disorders (Kessler RC. et al. 2007), and one of the most costly (Kessler RC 2002). Anxiety disorders also increase risk of cardiovascular disease (CVD) (Härter et al., 2003); Vogelzangs et al., 2010) and mortality (Roest et al., 2010; Janzsky et al., 2010; Shibeshi et al., 2007) due to a decrease of the natural Heart Rate Variability over time, commonly measured by electrocardiogram (ECG) (Dekker et al., 2000; Thayer et al., 2000; 2010).

L'ansia da esame, definita come costrutto separato dall'ansia, si verifica quando gli individui si trovano in situazioni di valutazione, com'è stato formalmente testato in ambienti educativi attraverso numerosi studi. L'ansia può essere debilitante e può distruggere i processi mentali, specialmente nel momento in cui si viene sottoposti a prove valutative, come nel caso delle valutazioni accademiche, influenzando in maniera consistente sulla performance. Generalmente si ritiene che bassi gradi di ansia possano agire come motivatori, mentre alti livelli d'ansia sono dannosi. Le manifestazioni d'ansia possono essere: fisiologiche, cognitive o entrambe.

L'ansia che gli studenti percepiscono è stata studiata sia qualitativamente che quantitativamente altri studi evidenziano che la fiducia in se stessi è strettamente collegata all'ansia da esame. Secondo alcuni autori altri fattori che vengono considerati e che possono influire positivamente sull'ansia sono: il numero degli studenti presenti all'interno della classe, il sistema educativo, i genitori e gli insegnanti che premono sugli studenti.

I disturbi d'ansia rappresentano la causa più comune di disordini psichiatrici ed è una delle più costose, aumentano il livello di rischio di malattie cardiache (CVD) e di mortalità a causa di una diminuzione della naturale variabilità della frequenza cardiaca nel corso del tempo, generalmente misurata con l'elettrocardiogramma (ECG).

KEYWORDS

Anxiety Test, Heart Rate Variability, Test, Self efficacy, Student.

Ansia da Esame, HRV, Autoregolazione, Test, Studenti.

1. Studi condotti sull'ansia da esame

Dall'analisi della letteratura emergono molti spunti sui legami tra un processo di valutazione come esami universitari o test e la generazione di fenomeni ansiosi. In uno studio sperimentale del 2011 (Chamberlain, Daly and Spalding, 2011) sono stati analizzati 4 gruppi costituiti da un campione di 19 partecipanti del sud dell'Inghilterra. Tale studio fu condotto per esplorare le cause scatenanti dell'ansia da esame, inoltre venne percepito il bisogno di effettuare alcuni interventi per assistere gli studenti con un elevato livello di ansia che devono far fronte a processi di valutazione. I risultati evidenziarono che i partecipanti sperimentavano due tipi di ansia:

- Ansia pre-esame: che riguarda, ad esempio, ripetizioni e simulazioni di esame;
- Ansia relativa al giorno dell'esame: che riguarda preoccupazioni pratiche, tra cui le politiche scolastiche all'arrivo degli studenti e il tempo disponibile per completare l'esame.

I risultati riportarono che la maggior parte dei partecipanti riferiva di sentire che la loro prestazione all'esame era significativamente compromessa dall'ansia da prova, invece molti partecipanti riportavano che un minimo grado di ansia aiutava la loro prestazione. In relazione agli interventi effettuati la percezione dei partecipanti è stata che le ingerenze da parte della commissione d'esame, genitori o insegnanti sono utili per aiutare a ridurre o gestire l'ansia da esame. In base alle esperienze degli studenti nel periodo pre-esame invece fu rilevato che l'ansia da test può ostacolare le abilità degli studenti nel preparare i loro esami e che tali interventi durante questa fase possono non essere utili (Chamberlain, 2011). Da quest'analisi sono emersi due tipi di ansia: ansia pre-esame; ansia relativa al giorno dell'esame.

Nella ricerca condotta da Chamberlain i partecipanti erano 39, divisi in 4 gruppi e in ognuno di essi era presente un maschio, mentre tutto il resto era composto da femmine. Si trattava di gruppi medio-piccoli, adatti per questo tipo di studio in quanto si ottenevano migliori risultati perché i partecipanti si sentivano più a loro agio nel parlare. I partecipanti erano al primo dei due anni previsti di Corso di Laurea Magistrale (livello Avanzato) (Haladyna, 1997).

Dai risultati emerse che l'ansia pre-esame è dovuta: *a. Pesanti carichi di lavoro; b. Aspettative da parte degli insegnanti; c. Numero di esami; d. Precedente risultato negativo.* Per quanto riguarda il *carico di studio*: Gli studenti sostenevano che la ripetizione pre-esame era pesante e stressante. Questo stress è aumentato dall'ambiente familiare che sembrerebbe essere sempre troppo rumoroso e affollato.

Approccio dell'insegnante: spesso gli insegnanti fanno ricorso alla paura per motivare gli studenti, facendogli temere una bocciatura all'esame (Derakshan, & Eysenck, 2009). *Precedente risultato negativo ad un test pre-esame*: la simulazione d'esame ha diverse funzioni, come permettere allo studente di familiarizzare con il tipo di prova e indirizzarlo, tuttavia lo studente rimane ancora ansioso. Un basso voto alla simulazione d'esame potrebbe essere un'altra fonte di ansia. Riguardo ai fattori scatenanti dell'ansia relativa al giorno dell'esame l'ambiente in cui viene svolto l'esame è parzialmente responsabile dell'ansia.

Vennero quindi identificate tre cause di attivazione del meccanismo d'ansia:

- *Time Tabling* (Programmazione): avere uno o più esami in un giorno o in una settimana causa ansia.

- *Waiting Time* (Tempo d'attesa): un eccessivo tempo d'attesa può essere negativo perché gli studenti hanno il tempo di comparare le loro conoscenze e parlare dell'esame.
- *Time Available* (Tempo disponibile): avere poco tempo può avere 2 effetti: uno positivo, che stimola lo studente a non perdere tempo e scrivere subito la risposta corretta; uno negativo, che può rendere lo studente ansioso e a causa del poco tempo si lascia prendere dal panico e va in confusione (Haladaya, 1997).

L'ansia durante il periodo pre-esame veniva associata a stanchezza, notti in bianco, senso di colpa, senso di inadeguatezza.

Questo studio però presentava alcuni limiti: 1. Il tipo di studio ha preso in considerazione solo un piccolo campione di studenti (Krueger, Case, 2000); 2. La presenza degli insegnanti durante gli incontri frenava gli studenti ad esprimersi liberamente.

Un interessante approfondimento sul tema dell'ansia da test è stato realizzato da Yari Somaye e coll. (Somaie, Bazman, 2012). Riguardo la metodologia, la ricerca fu effettuata su 320 studenti: 160 maschi e 160 femmine. Gli strumenti utilizzati sono stati: Questionari sull'ansia da esame (Naderi, 2008); Questionari sulla percezione di sé (Townend, 2002); Questionari sull'auto-efficacia (Islami, 2008).

Dai risultati emerse che esiste una relazione positiva tra l'ansia da esame e la percezione di sé. In particolare fenomeni quali: la passività, l'aggressività, l'actoriness e l'assertività. Tra queste la passività era la variabile più forte.

Le femmine si rivelarono più ansiose dei maschi, l'aggressività e l'assertività sembrano essere allo stesso livello, la passività e l'actoriness furono maggiori sempre nelle femmine (Meharabizade e coll., 2000).

2. Relazione tra HRV e Ansia

Ad evidenziare i legami tra l'ansia in generale ed in particolare nel costrutto di esame sono numerosi studi pubblicati su letteratura anglosassone in particolare nell'ultimo periodo si vuole segnalare il lavoro di John Chalmers e altri che effettua una meta analisi sull'argomento.

La metodologia utilizzata (Chalmers e coll., 2014; 2008) riguarda studi di confronto tra registrazioni di stato a riposo HRV in pazienti con disturbi d'ansia diagnosticati primariamente.

Il criterio di ricerca è stato la comparazione di HRV in pazienti con una diagnosi di disturbo da ansia e un gruppo di persone non affette da questo disturbo con statistiche precedentemente effettuate.

Riguardo le procedure le meta-analisi furono condotte al fine di determinare i livelli di HRV durante lo stato a riposo e valutare la dimensione della responsabilità dell'ansia. Sono stati effettuati controlli sia brevi (da 2 minuti a 1 ora) che lunghi (24 ore) (Tsuji et al., 1996), inoltre venne utilizzato un software (Hedges'g) per l'elaborazione dei dati (Borenstein e coll., 2011).

Relativamente ai risultati della meta-analisi questa era basata su 36 articoli, e includeva 2086 pazienti con un disturbo d'ansia tra 2294 controlli effettuati. Complessivamente i disturbi d'ansia erano caratterizzati da un basso valore HRV (alta frequenza: Hedges'g = -0.29, 95% CI: -0.41 a -0.17, p < 0.001; dominio temporale: Hedges'g = 0.45, 95% CI: -0.57 a -0.33, p < .001) rispetto ai controlli. Panic Disorder (n=447), Post-Traumatic Stress Disorder (n=192), Generalized Anxiety Disorder (n=68), e Social Anxiety Disorder (n=90), ma non Obsessive Compulsive Disorder

(n=40), mostravano una riduzione nelle alte frequenze HRV relative ai controlli ($p < .001$).

Riassumendo i disturbi d'ansia sono caratterizzati da una bassa HRV, particolarmente evidente in pazienti affetti da Generalized Anxiety Disorder (GAD) e Social Anxiety Disorder (SAD). I livelli di HRV sono lievemente inferiori in pazienti con Panic Disorder (PD), Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). In soggetti affetti da Obsessive Compulsive Disorder (OCD), la fobia specifica non sembra essere collegata a HRV.

In conclusione l'esame rappresenta un evento critico e significativo nella vita degli studenti. Gli studenti sono pienamente consapevoli del significato di passare o meno gli esami e questo può generare influenze sullo stato nervoso. I risultati evidenziano manifestazioni negative dell'ansia a livello fisico, cognitivo ed emotivo (Hembree, 1988). In alcuni casi l'ansia sembra essere risultata positiva perché motivante, mentre in altri casi è stata rilevata come distruttiva e debilitante. Tuttavia gli studenti rifiutano, generalmente, supporti per gestire l'ansia questi possono arrivare dai genitori, dagli insegnanti e da una buona organizzazione dello studio.

Sull'ansia di esame come costrutto separato dell'ansia si può quindi desumere che sussiste: Una relazione negativa tra auto-efficacia e ansia da esame degli studenti; Una relazione positiva tra ansia da esami e tre fattori della percezione di sé: passività, aggressività e actorness (Fontana 2002); La passività e l'actorness, tra i fattori di auto-efficacia e percezione di sé, sono i migliori predittori dell'ansia da esame degli studenti; La fiducia in se stessi è una delle più importanti variabili interpersonali che è in relazione con l'ansia da esame (Sepherian, Rezayi, 2010); I fattori dell'assertività non hanno una significativa relazione con l'ansia da esame; L'assertività è il risultato dato dalla fiducia in se stesso e dalla responsabilità; La percezione di sé è un fattore più efficace rispetto all'auto-efficacia e riguarda la comprensione che gli studenti hanno del loro essere; L'auto-efficacia riguarda l'abilità in un campo ed è più alta negli uomini; L'ansia da esame è generalmente più alta nelle donne; Ci sono differenze significative tra ragazzi e ragazze secondo fattori di passività e actorness; Riguardo l'aggressività e l'assertività non sono presenti significative differenze riguardo il genere; Sussiste comunque una relazione negativa tra attitudini, auto-efficacia e ansia da esame.

I disturbi d'ansia sono associati ad una riduzione di HRV e questo è importante ai fini medici. La conoscenza dell'impatto che ha l'ansia sul cuore può aiutare a prevenire anche malattie cardiovascolari è quindi importante per la salvaguardia della salute (Sepherian, Rezayi, 2010). L'ansia, in tutte le sue forme, può essere vista come l'involuzione della capacità di gestire emozioni, quali la preoccupazione, l'apprensione, la vigilanza per questo la non gestione del fenomeno comporta una riduzione delle proprie performance anche in sede di valutazione.

La frequenza cardiaca è considerata come il numero medio dei battiti cardiaci: di fatto il tempo che intercorre fra un battito cardiaco e l'altro è incostante, cioè si modifica continuamente. La Heart Rate Variability (HRV) è il grado di oscillazione dell'intervallo tra i battiti cardiaci misurati come intervallo R-R e delinea la naturale variabilità della frequenza cardiaca in risposta ad alcuni fattori come il ritmo del respiro, gli stati emozionali, ansia, stress, rabbia, rilassamento, pensieri, etc.

In situazioni di regolarità, la frequenza cardiaca risponde rapidamente a tali fattori, mutando a seconda della circostanza, in modo da consentire all'organismo di adeguarsi nella maniera migliore alle differenti richieste che l'ambiente presenta costantemente. Solitamente, un soggetto sano manifesta un buon grado

di variabilità della frequenza cardiaca, ossia un corretto adeguamento psicofisico alle differenti circostanze.

L'HRV è connesso all'interazione fra il Sistema Nervoso Simpatico e il Sistema Nervoso Parasimpatico.

Nello specifico, al Sistema Nervoso Simpatico è attribuita la responsabilità della naturale risposta dell'organismo ad una condizione di allarme, lotta, stress e, nel momento in cui viene attivato, genera un insieme di eventi tra cui: accelerazione del battito cardiaco, dilatazione dei bronchi, aumento della pressione arteriosa, vasocostrizione periferica, dilatazione pupillare, aumento della sudorazione.

Gli intermediari chimici di tali risposte vegetative sono la noradrenalina, l'adrenalina, la corticotropina e vari corticosteroidi.

Viceversa, il Sistema Nervoso Periferico costituisce la naturale risposta dell'organismo ad una condizione di calma, riposo, tranquillità ed assenza di pericoli e stress e nel momento in cui viene attivato, genera un rallentamento del ritmo cardiaco, un aumento del tono muscolare bronchiale, dilatazione dei vasi, diminuzione della pressione, rallentamento della respirazione, rilassamento muscolare. Questo agisce mediante il neurotrasmettitore chimico acetilcolina.

L'organismo si trova costantemente in una condizione prodotta dal bilanciamento o dalla prevalenza di uno di questi due sistemi nervosi.

L'abilità da parte dell'organismo di cambiare il proprio equilibrio verso l'uno o l'altro sistema, è notevolmente rilevante ed è necessaria ai fini di un equilibrio dinamico sia sotto il profilo fisiologico che psicologico.

La tecnica di misura ed analisi della variabilità della frequenza cardiaca (HRV), consente di valutare il bilanciamento dell'attività fra il sistema nervoso Simpatico e il sistema nervoso Parasimpatico.

3. La misurazione della HRV

L'HRV ha le sue origini nel campo della cardiologia, anche se negli ultimi anni molteplici studi hanno dimostrato il suo rilievo come un affidabile indicatore anche in differenti campi applicativi relativi ad esempio alla psicofisiologia, alla psicologia, alla psichiatria, alla psicoterapia e alla medicina dello sport.

Si può esaminare la HRV nel dominio del tempo e nel dominio della frequenza.

Le misure nel dominio del tempo rappresentano semplici statistiche provenienti dagli intervalli battito-battito di origine sinusale e vengono espresse in unità di tempo (msec). All'interno di tali misure la più rilevante è la Deviazione Standard (DS) degli intervalli R-R.

L'approccio nel dominio della frequenza è fondato sull'identificazione e quantificazione (in termini di frequenza e potenza) dei ritmi oscillatori fondamentali di derivazione fisiologica di cui è costituita una sequenza di intervalli R-R.

Nel settore cardiologico, la HRV viene calcolata mediante un dispositivo elettrocardiografico con comuni elettrodi di superficie applicati a livello del cuore, ed un particolare software per analizzare i dati.

In un campo differente da quello della cardiologia, la HRV può essere calcolata più facilmente attraverso l'applicazione di un sensore Fotoplethimografico ad un dito. Questo sensore funziona mediante l'emanazione e l'intercettazione di luce infrarossa che viene assorbita dal sangue e quindi vengono evidenziate le variazioni cicliche del tono pressorio nei capillari delle dita che riproducono con esattezza il battito cardiaco.

Successivamente alla digitalizzazione, i dati sono analizzati da un software che si occupa di calcolare il corretto intervallo fra un battito cardiaco e l'altro (espresso in millisecondi) e, pertanto, di realizzare un diagramma che descrive la distanza R-R in relazione al numero di battiti cardiaci.

Tale diagramma viene definito Tacogramma ed è solitamente ottenuto nell'arco di circa 4-5 minuti (più o meno 300 battiti cardiaci).

A tal punto il software, mediante operazioni definite "Resampling del tacogramma", effettua la Trasformata di Fourier ed il calcolo dello Spettro di Potenza del Tacogramma.

Lo Spettro di potenza esprime le componenti di frequenza del tacogramma, e include le informazioni fondamentali ai fini di valutare il bilanciamento fra Simpatico e Parasimpatico.

Lo spettro di potenza (nel dominio delle frequenze) rappresenta la potenza delle frequenze incluse fra 0.11 e 0.4 Hz. La potenza (Power) viene espressa in millisecondi al quadrato.

Le ricerche e gli studi degli anni più recenti, hanno consentito di differenziare tre tipi di sotto-bande di frequenze, rispettivamente definite come:

VLF (Very Low Frequency) frequenze comprese fra 0.01 e 0.04 Hz. La banda VLF è parzialmente dovuta all'attività del Sistema Nervoso Simpatico, ai mutamenti nella termoregolazione e, nel ramo psicologico, è condizionata dalle preoccupazioni e dai pensieri ossessivi (worry and rumination).

LF (Low Frequency) frequenze comprese fra 0.04 e 0.15. La banda delle LF viene considerata prevalentemente collegata all'attività del Sistema Nervoso Simpatico (responsabile dei mutamenti lenti della frequenza cardiaca), e all'attività di regolazione dei barocettori.

HF (High Frequency) frequenze comprese fra 0.15 e 0.4 Hz. La banda delle HF viene considerata espressione dell'attività del Sistema Nervoso Parasimpatico (responsabile dei mutamenti rapidi della frequenza cardiaca). Tale regione di frequenze è soggetta ad un notevole condizionamento da parte del ritmo e profondità della respirazione.

L'interpretazione conclusiva dei dati è fondata sui parametri "Deviazione Standard" del tacogramma o anche sul parametro "Total Power" (proporzionale al quadrato della deviazione standard).

Tali parametri esprimono il grado complessivo della variabilità della frequenza cardiaca, e perciò l'attività complessiva del Simpatico + Parasimpatico.

I valori della Power vengono frequentemente espressi anche nella loro forma logaritmica.

In base ad un modello di integrazione neuroviscerale, lo sbilanciamento del Sistema Nervoso Autonomo e il diminuito tono Parasimpatico rappresenterebbero la via finale comune che unisce stati emozionali negativi e somatizzazione fisiologica. Il Sistema Nervoso Centrale ha il compito di regolare il bilanciamento autonomo ed è profondamente collegato, ed in parte sovrapposto, con le reti neurali addette alle funzioni esecutive, affettive, attentive, sociali e motivazionali.

I processi psicologici vengono uniti strutturalmente e funzionalmente con le manifestazioni fisiologiche attraverso un circuito neurale comune, cortico-subcorticale inibitorio reciproco.

Nel momento in cui per qualunque motivo la corteccia prefrontale è "off-line", verrebbe ritirata l'inibizione parasimpatica e rilasciata una prevalenza simpatica, questa situazione può essere patogena se sostenuta per molto tempo. Una bassa HRV rappresenterebbe un'ipoattività prefrontale e quindi le misure di HRV potrebbero venire usate come indicatori del feedback neurale tra Sistema Nervoso Centrale e Periferico.

Relativamente agli studi condotti sui disturbi d'ansia, due di questi presentano un'accentuata diminuzione delle componenti HF in pazienti con disturbi di panico, indicando che la ridotta HRV ne rappresenta una caratteristica.

Rechlin e colleghi (1994) sostengono che i pazienti con disturbi di panico presentano un notevole incremento delle componenti LF dello spettro di potenza ($P < 0.01$) e della frequenza cardiaca ($P = 0.05$) che indica presumibilmente una prevalenza del Simpatico sulla funzionalità cardiaca.

Due studi effettuati rispettivamente nel 1993 e nel 1994 (Rechlin, 1994) presentano una riduzione dell'HRV in soggetti affetti da Disturbo di panico e ansia fobica.

L'Heart Rate Variability si è rivelata sostanzialmente inferiore nei pazienti affetti da Disturbo di panico rispetto ad un gruppo di controllo e ai pazienti che soffrono di Depressione.

Negli studi relativi ai Disturbi dell'umore, sono stati evidenziati valori notevolmente inferiori per quanto riguarda le componenti HF e superiori per le componenti LF dello spettro di potenza rispetto ai gruppi di controllo ($P < 0.025$), che stanno ad indicare una diminuzione dell'attività parasimpatica ed un aumento dell'attività simpatica.

Gorman e colleghi (Gorman, Cole, 2000) sostengono che i pazienti che soffrono di Disturbi d'ansia e dell'umore mostrano ridotti valori di variabilità della frequenza cardiaca che potrebbe essere collegata ad un elevato rischio cardiovascolare per malattia coronarica ed aritmie. In seguito ad un infarto, i soggetti affetti da depressione mostrano un'elevata mortalità rispetto a pazienti che non soffrono di depressione.

Kj (Kj e coll., 2010) sostiene che l'esame dei parametri standard della HRV nel dominio del tempo e della frequenza non individua differenze notevoli tra controlli e pazienti depressi non trattati farmacologicamente.

Carney e altri (Carney e coll., 2010), in uno studio del 2000, avevano già constatato un miglioramento della frequenza cardiaca e della HRV in soggetti affetti da depressione sottoposti a 16 sedute di terapia Cognitivo Comportamentale, spalancando la strada a successivi studi sul probabile effetto benefico della psicoterapia, tra cui l'ENRICHED.

Dalla letteratura si evidenziano dati discrepanti e non definitivi e ciò potrebbe essere causato da: differenze metodologiche e assenza di criteri standardizzati di misurazione della HRV. Certi studi non fanno accenno dell'abuso di sostanze tra i criteri di esclusione; altri non escludono l'influenza farmacologica e non tutti hanno ambedue le misure convenzionali dell'HRV (analisi nel dominio del tempo e della frequenza). La totalità degli studi è stata realizzata mediante registrazione elettrocardiografica, solitamente nelle 24 ore e ciò, spesso, fa diventare più complicata l'esclusione di fattori confondenti, tra cui ad esempio il fumo di sigaretta che altera considerevolmente i parametri della Heart Rate Variability o la frequenza respiratoria. In letteratura non sono presenti studi realizzati mediante sensore fotoplethimografico.

4. Studio Sperimentale

L'ipotesi proposta è che soggetti impegnati in fase di esame universitario possono presentare HRV e frequenza cardiaca alterate come risultato di modificazioni nel bilanciamento tra il Sistema Simpatico e Parasimpatico e che suddette alterazioni siano ancora più visibili in quei soggetti che sono predisposti a disturbi di ansia secondo test SAS.

Il fine del lavoro è stato quello di verificare l'ipotesi comparando l'heart rate variability, le componenti di frequenza del tacogramma e la frequenza cardiaca di un campione di soggetti impegnati nel sostenere un esame curriculare del proprio piano di studi con un gruppo di controllo formato da persone presenti alla sessione di esame ma non impegnate nella procedura di valutazione.

Lo studio è stato condotto su un campione di studenti dell'Università "Niccolò Cusano", sia maschi che femmine, di età compresa tra i 18 e i 42 anni.

A tutti i soggetti veniva consegnato foglio informativo del progetto, data assistenza per comprendere rilevazioni e scopi del progetto e tutti i partecipanti davano consenso informato scritto alla rilevazione ed utilizzo dei dati. La documentazione è in archivio presso il laboratorio di ricerca universitaria H.E.R.A.C.L.E. – UNICUSANO.

Questo studio è stato approvato dal Comitato Etico dell'Università e dai soggetti che avevano dato il loro consenso informato.

In questo studio, il questionario Zung della Scala di Autovalutazione dell'Ansia (SAS) è stato usato per misurare l'ansia il giorno dell'esame. Il test auto-somministrato è composto da 20 domande. Ogni domanda presenta una scala da 1 a 4 (nessuno o un po' di tempo, qualche volta, buona parte del tempo, la maggior parte del tempo). Vi sono 15 domande formulate per aumentare i livelli di ansia e 5 domande formulate per diminuire i livelli di ansia. La gamma di punteggio è da 20 a 80 e il punteggio SAS superiore a 50 punti in questo studio era considerato come ansia (positivi).

Tutti i dati sono presentati come media \pm errore standard ($M \pm SE$). Il pacchetto statistico SPSS 10.0 (SPSS Company, Chicago, IL, USA) è stato utilizzato per l'analisi di variazione (ANOVA) e il t-test di Student. L'analisi di regressione logistica (avanzamento graduale) è stata utilizzata per valutare gli effetti di età, indice di massa corporea, sesso (maschile: 1, femminile: 0), fumo (sì: 1, no: 0), storia di ipertensione familiare (presente: 1, assente: 0) sull'ansia. L'analisi multifattoriale della varianza (MNOVA) era utilizzata per identificare l'interazione tra i differenti fattori. I rapporti tra le modifiche di BP e HR e altri fattori sono stati analizzati rispettivamente con un'analisi di correlazione lineare e un'analisi di regressione lineare multipla. La significatività statistica è stata definita come $P < 0,05$.

L'inclusione dei soggetti si basava su alcuni criteri quali: l'assenza di patologie, un normale ECG, emocromo ed esami ematochimici di routine e l'anamnesi negativa per segnali o sentori di patologie cardiache, polmonari ed endocrine e per abuso di sostanze.

I parametri ricavati nel campione clinico sono stati comparati con un gruppo di controllo formato da studenti presenti agli esami ma non impegnati nella fase di valutazione.

I soggetti sono stati suddivisi in gruppi:

- Gruppo 1 (Campione Clinico): Studenti che dovevano sostenere esame;
- Gruppo 2 (Controllo): Studenti presenti ma che non dovevano sostenere esame.

Il campione clinico generale è composto da 30 studenti (17 maschi e 13 femmine, età media $39,82 \pm 11,82$).

Il gruppo di controllo è costituito da 30 studenti sani non interessati alla valutazione di esame (16M e 24F, età media $39,61 \pm 13,39$). La distribuzione per sesso non differisce significativamente tra i gruppi (Test esatto di Fisher $p = 0,8$). L'ANOVA ad una via non evidenzia differenze d'età significative ($p = 0,9971$).

La rilevazione dell'heart rate variability è stata realizzata mediante una strumentazione Hosand Mini Cardio.¹

Cardiofrequenzimetro senza fascia elastica che recupera il segnale tramite due elettrodi da ECG. La rilevazione si fonda su un diodo emettitore infrarosso ed un fotodiodo ricevitore infrarosso miniaturizzati a sensibilità elevata (massima frequenza individuata: 140 b/m circa).

La registrazione, che ha una durata complessiva di circa 30 minuti, è stata realizzata con il soggetto in situazioni di riposo ed in posizione seduta, con una temperatura ambientale compresa tra 18 – 29 °C.

In fase di reclutamento, a ogni paziente è stata somministrata la SAS.

Prima registrazione, in giornata diversa da quella in cui lo studente doveva sostenere esame, durata complessiva di circa 5 minuti, è stata realizzata con il soggetto in situazione di riposo ed in posizione seduta, con una temperatura ambientale compresa tra 18 – 29 °C.

Seconda registrazione durata complessiva di circa 30 minuti, è stata realizzata con il soggetto in situazione di riposo ed in posizione seduta, in attesa dell'esame e successivamente durante l'esame, con una temperatura ambientale compresa tra 18 – 29 °C.

La distribuzione delle variabilità (DS, normali e alterate) cambia significativamente tra gruppo di controllo e campione clinico (Test esatto di Fisher, $p < 0,0001$):

campione: bassa HRV in 7 casi, alta HRV in 3 casi, normale HRV in 5 casi;

controllo: bassa HRV in 2 casi, alta HRV in 10 casi, normale HRV in 3 casi.

Il bilanciamento ottimale tra simpatico e parasimpatico (con normale livello di attività di regolazione di entrambi i sistemi) è presente nel 52% dei controlli, nel 36% del campione clinico. Nel confronto tra gruppo di controllo e campione clinico nella sua totalità, il t-test per campioni non appaiati evidenzia valori significativamente più bassi ($p < 0,05$) della DS nel gruppo clinico ($60,31 \pm 40,70$) rispetto al gruppo controllo ($74,81 \pm 34,70$).

Non si evidenziano, invece, differenze significative ($p > 0,05$) tra HF nel clinico ($5,37 \pm 1,47$) e controllo ($5,95 \pm 1,18$), e ($p > 0,05$) tra LF nel clinico ($6,10 \pm 1,47$) e controllo ($6,69 \pm 1,22$) mentre appaiono significative le differenze della Ptot ($p < 0,05$) e delle VLF ($p < 0,05$) tra i due gruppi. Il t-test evidenzia inoltre valori significativamente più alti ($p < 0,01$) della frequenza cardiaca nel clinico ($85,36 \pm 16,92$) rispetto al controllo ($74,71 \pm 10,77$).

L'ANOVA ad una via mostra, inoltre, una differenza significativa tra i gruppi ($p < 0,01$) con valori significativamente più alti della frequenza cardiaca nel gruppo clinico ($p < 0,01$) ($87,77 \pm 17,43$) rispetto ai controlli ($74,71 \pm 10,77$).

Nel confronto tra gli 8 soggetti SAS positivi e i 7 SAS negativi non emergono differenze significative dei parametri della HRV (t-test, $p > 0,05$).

Il test di Student per campioni appaiati evidenzia differenze significative tra fase precedente ed fase di ($p < 0,05$ T0: $129,18 \pm 23,87$; T1: $78,3 \pm 34,52$).

Non sono emersi cambiamenti significativi della frequenza respiratoria (range 13-17 battiti/min) in nessuno dei soggetti e dunque ogni differenza significativa

1 Lo strumento è validato in diversi studi si segnala: (2013). Accuracy of the Minicardio system for heart rate variability analysis compared to EC, *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 53(3), 248-54.

delle componenti HF può essere attribuita a modificazioni non respiratorie del tono parasimpatico.

Il fine dello studio è stato quello di verificare l'ipotesi di alterazione della Heart rate variability e della frequenza cardiaca in studenti universitari in fase di esame curriculare.

I risultati ottenuti presentano una bassa variabilità della frequenza cardiaca nel campione clinico generale, sul quale non ha un peso maggiore il gruppo di soggetti risultati SAS positivi.

Le differenze statisticamente rilevanti sono state individuate solo in studenti, nei quali l'analisi spettrale del tacogramma evidenzia una diminuzione della funzionalità parasimpatica (HF), del funzionamento complessivo del SNA (Ptot) e della componente LF, la cui interpretazione continua ad essere ambigua, questo per l'esiguo numero di rilevazioni effettuate che non può risultare rilevante.

Conclusioni

I disturbi d'ansia sono associati ad una riduzione della HRV e questo è importante ai fini medici nel lungo termine ed ad una riduzione delle performance sia fisiche che mentali nel breve. La conoscenza dell'impatto che ha l'ansia sul cuore può aiutare a prevenire malattie cardiovascolari, il che è importante per la salvaguardia della salute, agire sulla riduzione degli stati causati anche da un approccio sbagliato ad un evento valutativo come un esame universitario è necessario per prevenzione e per generare la migliore prestazione possibile durante un impegno.

I disturbi d'ansia, quindi, sono caratterizzati da una bassa HRV, particolarmente evidente in pazienti affetti da Generalized Anxiety Disorder (GAD) e Social Anxiety Disorder (SAD). I livelli di HRV sono lievemente inferiori in pazienti con Panic Disorder (PD), Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). In soggetti affetti da Obsessive Compulsive Disorder (OCD), la fobia specifica non sembra essere collegata a HRV.

In alcuni casi l'ansia, se moderata, può però essere positiva perché motivante, mentre in altri casi, se troppo alta, può essere distruttiva e debilitante.

L'ansia da esame è dovuta ad un'insicurezza inerente alle proprie capacità e ha conseguenze distruttive sulla concentrazione e sulla qualità dell'apprendimento (Pekrun R. (2004)

Attraverso questa ricerca sperimentale è stato evidenziato che la totalità degli studenti sottoposti alla rilevazione della HRV presentano un maggiore livello di ansia nei 20 – 30 minuti prima dell'esame, per poi decrescere dopo aver risposto alla prima domanda fatta loro durante l'esame.

Seguendo la letteratura di Carney (Carney e coll., 2010), che ha provato l'intervento psicoterapico constatando un miglioramento della frequenza cardiaca e della HRV in soggetti affetti da depressione sottoposti a 16 sedute di terapia Cognitivo Comportamentale si può pensare ad un intervento anche di altra natura come quello attraverso biofeedback o neurofeedback.

Riferimenti bibliografici

- Bonaccio, S. and Charlie, L. R. (2010). The Nature and Relative Importance of the Source Students' Perceptions. Learning and Individual Differences. Article in Press.
- Bonaccio, S., Charlie, L. R. And Charles, J. E. (2008). Policy-Capturing Study of the Contextual Antecedents of Test Anxiety. *Personality and Individual Differences* 45(3), 243-248.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., Rothstein, H.R. (2012). *Introduction to meta-analysis*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Carney, R. M., Freedland, K. E., Stein, P. K., Skala, J. A., Hoffman, P., Jaffe, A. S. (2000). Change in heart rate and heart rate variability during treatment for depression in patients with coronary heart disease. *Psychosom Med.* 2000 Sep-Oct;62(5):639-47.
- Chalmers, J., Quintana, D. S., Abbott, M. A., Kemp, A. H. (2014) Anxiety disorders are associated with reduced heart rate variability: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, ISSN: 1664-0640.
- Chalmers, J., Quintana, D. S., Abbott, M.A., Kemp, A.H. (2008) *Frontiers in Psychiatry – Affective Disorders and Psychosomatic Research*. *Frontiers in Psychiatry*, ISSN: 1664-0640.
- Chamberlain, S., Daly, A. S. and Spalding, V. (2011). Assessment and Qualifications Alliance. *Pastoral Care in Education*, 29(3), September, 193-205.
- Daly, A. L., Chamberlain, S. & Spalding, V. (2011) Text anxiety, heart rate, and performance in A-level French speaking mock exams: an exploratory study. *Educational Research*, 53, 321-330.
- Dekke, J. M., Crow, R. S., Folsom, A. R., Hannan, P. J., Liao, D., Swenne, C.A., et al. (2000) Low heart rate variability in a 2-minute rhythm strip predicts risk of coronary heart disease and mortality from several causes – The ARIC study. *Circulation* 102(11):1239-44.
- Fontana, D. (2002). *Psychology for serving teachers, Personality and Morality*. Translated by Ebrahimigavam. Tehran: Trabiati Monadi Farhangi Publication.
- Gorman, J. M., Sloan, R. P. (2000). Heart rate variability in depressive and anxiety disorders. *Am Heart J.* 2000 Oct.,140 (4 Suppl): 77-83.
- Haladyna, T. M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Härter, M. C., Conway, K. P., Merikangas, K. R. (2003). Associations between anxiety disorders and physical illness. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 253(6), 313-320.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatments of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hill, K. T. & Wigfield, A. (1984) Test anxiety: a major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126.
- Islami, N. (2008). *Relationship of Teacher Anticipate and Self Efficiency of Students with their Academic Achievement in High School of Birjand City*. Dissertation for Postgraduate in Educational Psychology. Birjand: Azad University, Branch of Birjand.
- Janszky, I., Ahnve, S., Lundberg, I., Hemmingsson, T. (2010). Early-onset depression, anxiety, and risk of subsequent coronary heart disease: 37-year follow-up of 49,321 young Swedish men. *J Am Coll Cardiol* 56(1), 31-7. doi: 10.1016/j.jacc.2010.03.033.
- Kessler, R.C., Angermeyer, M., Anthony, J.C., De Graaf R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., et al.(2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-76.
- Kessler, R.C., Greenberg, P.E. (2002). The economic burden of anxiety and stress disorders. *Neuropsychopharmacology: The fifth generation of progress*, 981-92.
- Kj, B., Muller, H. J., Boettger, S., Puta, C., Yeragami, V. K., Donath, L., Gabriel, H. H. (2010). Heart rate variability, QT variability, and electrodermal activity during exercise *Med Sci Sports Exerc*, 42, 443-448.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A.(2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage.
- Moosavi, M., Haghshenas, H., Alishahi, M. J., Najafi, S. B. (2008). Examination Anxiety and

- Some of Personal and Social Factors that Related to it in Student of High schools of Shiraz. *Behavioral Sciences Journal*, 6(1), 17-25.
- Naderi, A. R. (2008). *Effects of Mental Immune on Decrease of Examination Anxiety in Girl Students of Third Grad of Gonabad High schools*. Dissertation for Postgraduate in Clinical Psychology. Birjand: Azad University, Branch of Birjand.
- Pekrun, R. (2004). Test Anxiety and Academic Achievement. *International Enciclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 15610-15614.
- Rechlin, T., Claus, D., Weis, M., Kaschka, W. (1994). Decreased heart rate variability parameters in amitriptyline treated depressed patients: biological and clinical significance. *Eur Psychiatry*, 10(4), 189-94. doi: 10.1016/0767-399X(96) 0063-0.
- Rennie, K. L., Hemingway, H., Kumari, M., Brunnerm E., Malik, M., Marmot, M. (2003). Effects of moderate and vigorous physical on heart rate variability in a British study of civil servants. *Am J Epidemiol*, 158(2), 135-43. doi: 10.1093/aje/kwg120.
- Roest, A. M., Martens, E. J., de Jonge, P., Denollet, J. (2010) Anxiety and risk of incident coronary heart disease: a meta-analysis. *J Am Coll Cardiol* 56(1), 38-46. doi: 10.1016/j.jacc.2010.03.034.
- Sepherian, F. Rezayi, Z. (2010). Prevalence of Examination Anxiety and Treatment Confrontation for Decline it and Increase Academic Performance in Girl Students of High Schools. *Research in Curriculum Journal*, 1(25), 65-80.
- Shibeshi, W. A., Young-Xu, Y., Blatt, C. M. (2007). Anxiety worsens prognosis in patients with coronary artery disease. *J Am Coll Cardiol* (2007) 49(20), 2021-7. doi: 10.1016/j.jacc.2007.03.007.
- Thayer, J. F., Lane, R. D. (2000). A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of affective disorders*, 61(3), 201-16. doi: 10.106/s0165-0327(00)00338-4.
- Thayer, J.F., Yamamoto, S.S., Brosschot, J.F. (2010). The relationship of autonomic imbalance, heart rate variability and cardiovascular disease risk factors. *Int J Cardiol*, 141(2), 122-31. doi: 10.1016/j.ijcard.2009.09.543.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology, *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Townend, A. (2002). *Developing Assertiveness*. Translated by Naziri, Mola. Mashhad: Behnashr Publication.
- Tsuji, H., Larson, M. G., Venditti, F. J. Jr., Manders, E. S., Evans, J. C., Feldman, C.L., et al. (1996). Impact of reduced heart rate variability on risk for cardiac events. *The Framingham Heart Study*. *Circulation*, 94(11), 2850-5.
- Vogelzangs, N., Seldenrijk, A., Beekman, A. T., van Hout, H. P., de Jonge, P., Penninx, B. W. (2010) Cardiovascular disease in persons with depressive and anxiety disorders. *J Affect Disord*, 125(1-3), 24-8. doi:10.1016/j.jad.2010.02.112.
- Wachelka, D. & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 191-198.
- Yaru, R., Bakht, T. G. (2012). The Relationship between Self-Efficacy and Self-Perception with Anxiety of Examination in High School Student. *International journal on New Trends in Education and Their Implications* October, 3(4), 59-66. ISSN 1309-6249.



GIUDITTA ALESSANDRINI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE. Coordina il centro di ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" e ricopre l'incarico di Vice-Presidente della SIREF. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli; (2014) a cura di, *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*, Pensa MultiMedia.

BARBARA BASCHIERA

Ph.D. in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Resident Academic Full Time Lecturer in Instruction and the Development of Effective and Inclusive Pedagogies at University of Malta. Tra le pubblicazioni recenti: con DeLuigi R., Luppi E. (2014) *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*, FrancoAngeli; (2014). Disegnare un nuovo Welfare sociale: una sfida per le politiche di educazione continua e di invecchiamento attivo, *Persona, Formazione, Lavoro*, 11, 2014, pp. 91-104.

MIGUEL BEAS MIRANDA

Tiene esperienza docente en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. Es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Pedagogía), Licenciado en Historia, Licenciado en Pedagogía y Maestro. Ha publicado sobre: libros de texto; curriculum: tiempo escolar, agentes (profesorado y alumnado), políticas y administración educativas y algunas materias curriculares (Historia, Lengua, Educación para la ciudadanía, etc); identidad, ciudadanía e historia social de la educación analizando sectores sociales con riesgo de vulnerabilidad sociocultural. Su último libro: (2014) *Il profumo. Tracce educative nella memoria en ella cultura della scuola*, Ferrara, Volta la carta.

VINCENZO BONAZZA

Ricercatore confermato di Pedagogia sperimentale, insegna *Docimologia e Progettazione e valutazione dei processi formativi* presso l'Università Telematica Pegaso. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, Guida, Napoli; (2015) *Le prove strutturate di conoscenza e il loro uso*, in L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia.

MARIA LUISA BONINELLI

Frequenta il Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Formatrice e consulente in ambito clinico, educativo e professionale sulla Pedagogia della Mediazione e sui sistemi applicativi del metodo Feuerstein, si occupa da diversi anni della formazione insegnanti sullo sviluppo di processi per l'apprendimento. Tra le ultime pubblicazioni, (2013) *Impariamo a imparare. L'esperienza dell'Apprendimento Mediato di Reuven Feuerstein e il Cooperative Learning*, *Formazione & Insegnamento*, XI, 4; (2015), 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcellona: *The importance of the effect of a mediated intervention. A pilot Study in a primary school*.

ROBERTA CALDIN

Professore Straordinario di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" e Vicepresidente della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Dirige il Centro Studi e Ricerche Disabilità, Educazione, Inclusione e il Corso Specializzazione Attività di sostegno didattico. Tra le ultime pubblicazioni: (2014). con Guerra L., Taddei A., *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*, San Salvador, Ministerio de Educación – Gobierno de El Salvador; (2014) con Traina I., *Designing Trajectories of Research for Understanding Barriers to Inclusion and Emerging Needs of Vulnerable Groups*, *Open Journal of Education*, 2, 179 – 188.

CRISTIANA CARDINALI

Ricercatrice in Antropologia culturale presso il corso di Laurea in Scienze Psicologiche all'Università Niccolò Cusano. Si occupa di dinamiche relazionali in contesti socio-educativi e scolastici. Tra le ultime pubblicazioni: con Cicchetti, M. (2013). *Educare, coordinare, dirigere la comunità. Tecnologie e metodi operativi*, Roma: Edizioni Kappa; (2014). *La filastrocca. Dall'espressione antica popolare alla dimensione empatica dell'interazione in rete*, Roma: Edizioni Kappa.

ELISA CAVICCHIOLO

Dottoranda in Sociologia e Scienze Sociali Applicate presso La Sapienza, Università di Roma. Lavora attualmente presso INVALSI. Ha maturato esperienze in ricerca valutativa in campo educativo, metodologie di ricerca qualitative e quantitative, pratiche riflessive, apprendimento e formazione degli adulti. Tra le pubblicazioni si ricordano: (2011) con Marchi S., *Reflection on building appreciative memory*, *Reflective Practice*, 12(2), 225-241; (2011) con Bednarz, F., Marchi, S., & Tomassini, M., *Reflective practice, appreciative regard and organizational wellbeing: An experience in swiss employment services*, *Reflective Practice*, 12(2), 265-279.

ALFREDO CECCARINI

Collaboratore di ricerca presso la Scuola di Scienze Motorie dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, dove studia lo sviluppo della prestazione sportiva e si occupa di ricerca empirica.

SAVINA CELLAMARE

Ricercatore presso l'INVALSI, dove è stata responsabile di due progetti PON, è impegnata da molti anni nella ricerca valutativa e nella formazione degli adulti in ambito scolastico ed extrascolastico. È docente di Psicologia sociale e di Psicologia della leadership presso l'Università degli studi Niccolò Cusano-Telematica Roma. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Innovazione pedagogica e dimensione sociale*, (con Roberto Melchiori e Francesco M. Melchiori), Anicia; (2012) *La multiformità della professione insegnante* (con Roberto Melchiori e Stefania Nirchi), Anicia.

DANIELE COCO

PhD in Scienze motorie e dello sport presso Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove è referente per il Progetto *Goal from the Corne*, nato per creare spazi ricreativi in cui i bambini vengono aiutati a crescere e a riacquistare la fiducia in se stessi e nel mondo. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*, in F. Casolo, G. Mari, (A cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224), Vita e Pensiero; (2015) *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia.

LUANA COLLACCHIONI

Dottore di ricerca in Qualità della Formazione, assegnista, docente di Pedagogia e didattica speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia di Firenze. Il suo ambito di ricerca si colloca tra la pedagogia delle emozioni e la pedagogia e didattica speciale. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Come tessere di un mosaico infinito*, Aracne; (2013) *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore*.

RODOLFO CRAIA

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Le sue pubblicazioni sono da sempre centrate sulle tematiche del trattamento penitenziario, per ultime si segnalano: *Vedersi Dentro* (2012); *Con Parole di Donna* (2009), entrambi editi dalla Provincia di Latina.

MARIA ROSA CREMONESI

Dirigente dell'Istituto Tecnico Carlo D'Arco e del Liceo Isabella D'Este di Mantova. È promotrice di diverse iniziative in rete tra gli istituti di Mantova, tra cui il progetto sul contrasto alla dispersione scolastica oggetto dell'articolo presente in questo numero della rivista. Con Morselli ha già pubblicato diversi articoli su *Formazione & Insegnamento*, tra cui "L'insegnamento del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in contesti cooperativi", XI, 4, 71-84.

STEFANO CURTETTO

Laureato in Scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università Telematica Pegaso, collabora alle attività di ricerca e formazione con l'insegnamento di Docimologia della stessa Università.

CRISTIANA D'ANNA

Dottore in Scienze Motorie e Sportive presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" e in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Salerno, ha conseguito la specializzazione in Progettazione e gestione della ricerca applicata allo sport presso SdS-CPO "G. Onesti" di Roma e il Master di II livello in High Education on Scientific Writing and Research Methodology in Sport Science presso la West University of Hungary. Ha partecipato a diversi convegni internazionali e pubblicato articoli su riviste scientifiche internazionali.

PIERGIUSEPPE ELLERANI

Professore Associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università del Salento, ha focalizzato la sua attività di ricerca sull'efficacia del cooperative learning, sulla formazione di competenze e costruzione di comunità di apprendimento professionali. Tra le sue pubblicazioni: (2015) *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori; (2014) *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli.

ARIO FEDERICI

Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) con T. Franke, E. Barbato, G. Bosia, C. Tonini Cardinali, et alii, *Technological and physics assessments on heating and current drive systems for DEMO*, North-Holland; (2014) con F. Lucertini, Role of professionally guided physical education in primary school, in *Handbook of Physical Education Research. Role of School Programs, Children's Attitudes and Health Implications*, Nova Science Publishers Inc., 269-282.

MASSIMILIANO FIORUCCI

Docente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Pedagogia sociale e interculturale e dove è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) (www.creifos.org). Tra le ultime pubblicazioni: (2015) con M. Catarci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham; (2015) con M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza.

GUIDO FRANCESCO FUMAGALLI

Professore di Farmacologia, Scuola di Medicina, Università di Verona. Autore di più di 100 articoli in riviste internazionali, con più di 1700 citazioni e H-index=25. È anche editore di parecchi libri nell'ambito della farmacologia molecolare, scienze dello sport e sviluppo del bambino. Dal 2002 al 2008 è stato Preside della Facoltà di Scienze Motorie; dal 2005 Direttore della Scuola di Dottorato in Medicina Transazionale. Nel 2011 ha fondato il Centro di Ricerca sullo Sviluppo Motorio nell'infanzia, promuovendo e organizzando ricerca e formazione sullo sviluppo motorio. Le ultime pubblicazioni, relative all'ambito motorio sono: (2014) *Difficult motor skill acquisition in 5 y old children can be modulated by educators, Science & Sports*; (2013) *How can teachers contribute to develop executive functions through motor activity?*

VALERIA FRISO

Assegnista Post Doc presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dove si occupa di formazione degli adulti nell'ambito della Pedagogia Speciale. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Padova. Tra le ultime pubblicazioni: con Caldin R. (2014) *Capability, work and social inclusion, Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 116, 4914-4918; (2014), *Apprendimento ed esperienza*, in Ferranti C., Friso V., Frison D., *Agire e apprendere. Modelli teorici al servizio dell'esperienza*, Padova, Cleup, pp. 19-40.

INES GIUNTA

Dottore di ricerca in Fondamenti e metodi dei processi formativi, e docente a contratto presso l'Università degli studi di Catania.) È responsabile e coordinatore scientifico del progetto di ricerca *flessibilMENTE*.

Orienta i propri interessi di ricerca lungo tre principali direzioni di indagine, tutte riguardanti gli aspetti pedagogici dei processi generativi di conoscenze complesse. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La flessibilità come categoria pedagogica*, FrancoAngeli; (2014) *flessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*, Pensa MultiMedia.

FILIPPO GOMEZ PALOMA

Professore Aggregato di Metodi e Didattica delle Attività Sportive presso l'Università di Salerno. È Direttore della Collana *Embodied Cognitive Science* (Edizioni Nuova Cultura), Referee di numerose riviste nell'ambito dell'educazione motoria e sportiva e Visiting Professor all'estero in più Università. Ha prodotto oltre 200 pubblicazioni scientifiche, tra cui *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica* (2013) e *Scuola in Movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza* (2014).

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA

Doctora por la Universidad de Granada, licenciada en Pedagogía. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctor con experiencia docente en Magisterio, Educación Social, Pedagogía y en el Máster de Educación Secundaria. Como investigadora, ha participado proyectos nacionales e internacionales financiados por la UE y por entidades públicas españolas. Sus publicaciones están relacionadas con ciudadanía, identidades, cultura política y análisis de libros de texto.

FRANCESCO LUCERTINI

Docente al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Motorie per la Prevenzione e la Salute presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) con E. Barbieri, D. Agostini, E. Polidori, et alii, *The Pleiotropic Effect of Physical Exercise on Mitochondrial Dynamics in Aging Skeletal Muscle, Oxidative medicine and cellular longevity*, 4-5; (2014), con P. Benelli, F. Colasanti, M. Ditroilo, et alii, *Physiological and biomechanical responses to walking underwater on a non-motorised treadmill: effects of different exercise intensities and depths in middle-aged healthy women, Journal of Sports Sciences*, 32 (2).

UMBERTO MARGIOTTA

Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore

della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia; (2014) a cura di: *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, Pensa MultiMedia.

MELINA MEIRELLES

Dottoranda di Ricerca in Educazione presso la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). fa parte del gruppo di ricerca "Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar". Ha esperienze nell'area dei servizi per l'infanzia, con particolare attenzione all'Inclusione scolastica. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Bridi F.R. de S., *Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados*. *Educação e Realidade*, 39, 651-675..

FRANCESCO MARIA MELCHIORI

Ricercatore e docente presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, ha ottenuto il PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicomotricità presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

ROBERTO MELCHIORI

Professore Straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Nuova Cultura – EdiCusano.

RITA MINELLO

Ricercatrice in Storia Sociale dell'Educazione, disciplina di cui ricopre anche l'insegnamento, presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) *Edusemiotics' understanding of virtuality / Edusemiotica del virtuale*, *Q-Times Webmagazine*, VII(3) pp. 1-18; (2014) *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale: Modelli culturali di costruzione del sapere, rappresentazioni sociali e pratiche formative formali, non-formali, informali. 2: Dall'Umanesimo Metodologico all'Umanesimo Storico e Dialettico*, Nuova Cultura – EdiCusano.

DANIELE MORSELLI

Ha acquisito un dottorato a titolo congiunto Università di Melbourne e Ca' Foscari nel 2014, il tema trattato è l'educazione all'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. Ha appena terminato un assegno di ricerca presso l'Università Ca' Foscari sul contrasto alla dispersione scolastica finanziato dalla Provincia di Mantova oggetto di quest'articolo. Assieme a Costa e Margiotta nel 2014 ha pubblicato su *The International Journal of Management Education* l'articolo "Entrepreneurship education based on the Change Laboratory".

INÉS MUÑOZ GALIANO

Doctora en Pedagogía y diplomada en Educación Social. Actualmente profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Especializada en formación del profesorado, metodologías activas y educación en personas mayores imparte docencia en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Sus últimas publicaciones están relacionadas con metodologías activas y la formación del profesorado de Educación Secundaria.

PAOLO PASETTI

Si occupa da molti anni di statistica applicata, soprattutto in campo sociale e sanitario. Dal 2000 al 2012 è stato docente a contratto di *Statistica del turismo* presso l'Università degli Studi di Ferrara. Attualmente lavora nell'ambito sanitario-epidemiologico. Tra le numerose pubblicazioni, ricordiamo i due volumi didattici: *Metodi statistici multivariati per la Psicometria* (Pitagora, 1998) e *Statistica del turismo* (Carocci, 2002).

NICOLINA PASTENA

Dottore di Ricerca in "Metodologia della Ricerca Educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno. Già docente a contratto in molteplici Atenei italiani, copre ora la cattedra di Pedagogia della Formazione (c.a.) presso l'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con D'Anna, C., Damiani, P., Gomez Paloma, F., Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14. (2015) con Minichiello, G. Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education, *Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsivier*, 174, 2368-2373.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Associato SSD M-EDF/01 SC Didattica e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano" di Roma, dove è titolare delle cattedre di Didattica e Pedagogia Speciali, Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Psicobiologia presso il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con F. Melchiori, Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations? *Formazione & Insegnamento*, XII (3), 89-102; (2013) Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-allenamento fisico. Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training, *Formazione & Insegnamento*, XI(3), 143-149.

SALMERI STEFANO

Associato di Pedagogia generale e sociale, si occupa di: educazione e differenza; ermeneutica e pedagogia; educazione, politica e cittadinanza. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Manuale di pedagogia della differenza*, Euno Edizioni; (2015) *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS.

ANDREA STRANO

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratore di ricerca nel CISRE (*Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata*). Tra le ultime pubblicazioni: (2013) Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare, *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 145-152; (2013) Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA, *Formazione & Insegnamento*, XI, 3, 223-231.

FIORINO TESSARO

Professore associato di Didattica Generale e Pedagogia Speciale. Insegna Didattica, Pedagogia della disabilità, Valutazione e Ricerca qualitativa. Tra le pubblicazioni recenti: (2014) Flessibilità e didattica. Le forme della modularità docente, in Giunta I. (a cura di), *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*, pp. 399-426, Pensa MultiMedia; (2014) Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests? *Formazione & Insegnamento*. XII (3), pp. 77-88.

BARBARA TODINI

Ricercatore Inail-Settore Ricerca Verifica e Certificazione. Dipartimento Innovazioni Tecnologiche e Sicurezza degli Impianti, Prodotti e Insediamenti Antropici. Responsabile della Formazione dipartimentale erogata in modalità e-learning. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) Il link nella formazione andragogica: link digitale e link mentale, *Formazione Lavoro Persona*, V(13); (2015) Parallelismo tra la didattica Socratica e l'e-learning, *Studi sulla Formazione*, XVIII, 1, 187-202.

MARIA S. TOMARCHIO

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, e Presidente del Consiglio del corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania dove ricopre anche l'incarico di Coordinatrice dell'indirizzo Scienze pedagogiche e psicologiche del Dottorato di ricerca internazionale in Neuroscienze. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con La Rosa V. (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi, Atti del Convegno Internazionale Enna- Palermo, 18-19 gennaio 2013*, Aracne; *Educazione, cultura, ambiente. Terreni di frontiera poco esplorati*, in C. Betti, S. Oliviero, G. Bandini (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Franco Angeli.

PATRIZIA TORTELLA

Dottoranda del corso di Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: Tortella e all. (2014). Exploring the effects and specificity of playground activities on motor skills in 5 years old children, *Science & Sport*, 29(S), S50; Tortella P. (2013). New environments for the education of 0-6 years old children: what teachers think about the playground for formal and non formal education. Nuovi spazi per l'educazione dei bambini da 0 a 6 anni: cosa pensano gli insegnanti del parco giochi come luogo di educazione formale e non formale, *Formazione & Insegnamento – European Journal of Research on Education and Teaching*, 2013, 161-170.

MANUELA VALENTINI

Ricercatrice e Docente nell'Corso di Laurea in Scienze della Formazione e Scienze Motorie presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie. si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) con S. Castriconi, *L'altro linguaggio. Unità di apprendimento per la scuola primaria sul corpo che comunica*, Com Publishing; (2008) con A. Federici, C. Tonini Cardinali, *Il corpo educante*, Aracne.

EMANUELA ZAPPELLA

Dottore di ricerca nell'ambito delle scienze pedagogiche. Attualmente è titolare di una borsa di studio presso il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) Employers' attitudes on hiring workers with intellectual disabilities in small and medium enterprises An Italian research, *Journal of Intellectual Disabilities*, 1744629515580883; (2015) Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo, *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 219-228.

ROBERTO ZOTTI

Dopo aver conseguito il master in Public Economics presso il Department of Economics and Related Studies dell'Università di York (UK), ha recentemente concluso il Dottorato di Ricerca in Economia del Settore Pubblico presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università di Salerno. Il principale interesse di ricerca è l'analisi delle scelte relative all'istruzione e gli impatti del sistema educativo sul sistema economico e sociale.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

